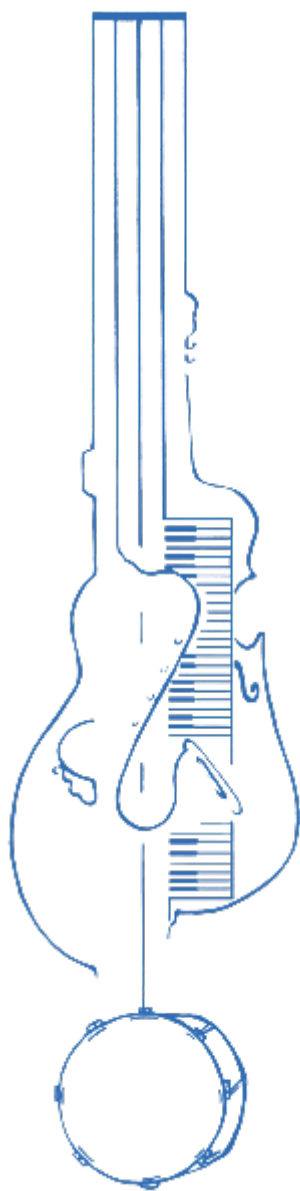




X ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP

EEMU 2017

*Educação Musical e Inclusão:
Desafios e Possibilidades*

2 a 4 de maio de 2017

ISSN: 2447-7621

ANAIS

Apoio:





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Reitor

Marcelo Knobel

Coordenador Geral

Alvaro Penteado Crósta

Pró-Reitor de Graduação

Luís Alberto Magna

Pró-Reitora de Pesquisa

Glaucia Maria Pastore



INSTITUTO DE ARTES

Diretor

Fernando Augusto de Almeida Hashimoto

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. Dr. Vilson Zattera
Prof. Dr. José Eduardo Fornari Novo Júnior (Tuti)
Prof. Me. Matteo Ricciardi
Prof.^a Ma. Lucilene Ferreira da Silva
Prof.^a Isadora Conte Pereira
Prof.^a Patricia Kawaguchi Cesar
Francieli Fernanda Moreira
Gisele T. Gomes da Silva
Isis Urquiza Santos
Júlia Carneiro Ribeiro
Leonardo Cecilio Caron
Matheus Barros de Paula

EQUIPE DE APOIO

Prof. Me. Alexandre Henrique dos Santos
Prof.^a Ma. Ana Maria Paes Leme Carrijo Abrahão
Prof.^a Ma. Karen Ildete Stahl Soler Zaneti
Prof.^a Caroline Blumer Delazaro
Prof.^a Cecília Paulozzi de Melo
Prof.^a Sandra Cielavin
Ana Carolina Araújo Mendes
Bianca Ruzzene Andréo
Daiane dos Santos Dias
Érica Regina Gomes Moreira
Germano Falcão Richena
Leandro Alexandre Venancio de Almeida
Nathália Luanna Martins

COMISSÃO CIENTÍFICA

Coordenação

Prof.^a Dr.^a Sílvia Cordeiro Nassif

Organização

Prof.^a Isadora Conte Pereira

Apoio

Nathália Luanna Martins

Pareceristas

Prof.^a Dr.^a Andréia Miranda de Moraes Nascimento
Prof.^a Dr.^a Caroline Caregnato
Prof.^a Dr.^a Cristiane Hatsue Vital Otutumi
Prof.^a Dr.^a Fabiana Bonilha
Prof. Dr. Jorge Luiz Schroeder



Prof. Dr. Manuel Silveira Falleiros
Prof.^a Dr.^a Maria Flávia Silveira Barbosa
Prof.^a Dr.^a Sílvia Cordeiro Nassif
Prof. Dr. Vilson Zattera
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)
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)
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 do Instituto de Artes da Unicamp (10. : 2017: Campinas, SP)

Anais [do] X Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp [recurso eletrônico]: EEMU 2017: educação musical e inclusão: desafios e possibilidades: 2 a 4 de maio de 2017 / coordenação Adriana do Nascimento Araújo Mendes, Sílvia Cordeiro Nassif; organização Isadora Conte Pereira; apoio Patricia Kawaguchi Cesar. – Campinas, SP: Unicamp/IA, 2017.

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
Educação Musical Inclusiva: uma abordagem sobre a realidade dos alunos com deficiência visual	10
<i>Fabiana Fator Gouvêa Bonilha</i>	
Educação Musical Inclusiva: a formação do professor	19
<i>Viviane dos Santos Louro</i>	
GRUPOS DE DISCUSSÃO (GD)	26
Percepção e Cognição na Educação Musical de Pessoas com TEA e as Contribuições das Construções Simbólicas para Constituição do Sujeito	26
<i>Caroline Blumer</i>	
Música e Inclusão Escolar	35
<i>Lauro A. Mota</i>	
Educação Musical e Cultura Afro-brasileira: reflexões e ideias sobre diversidade cultural e inclusão	39
<i>Djenane Vieira</i>	
COMUNICAÇÕES	47
A música como agente facilitador do aprendizado de pessoas com deficiência	48
<i>Mayara Raquel Filier</i> <i>Richard Chibim Naumann</i>	
A banda de música brasileira e a história tocada nas ruas	56
<i>Fernando Vieira da Cruz</i>	
Conceitualização dos musicovigramas e sua integração dentro da educação musical	63
<i>Miguel Clemente Rubio</i> <i>José Fornari</i>	
Dança e música: práticas artístico-pedagógicas em uma enfermaria psiquiátrica	71
<i>Amanda Vilas Boas Goldberg</i> <i>Ana Maria Rodriguez Costas</i> <i>Matheus Barros de Paula</i>	
Música em ambientes hospitalares: olhares para uma educação humanizadora além da escola	78
<i>Matheus Barros de Paula</i> <i>Silvia Cordeiro Nassif</i>	
Competências na aprendizagem: relato de experiência para a construção de identidades socioculturais no ensino de música em escolas públicas	85
<i>Vinicius Eufrásio</i> <i>Edite Rocha</i> <i>Leonardo Expedito de Paula</i>	



A música e os alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre	94
<i>Consuelo Paulino Bylaardt</i>	
Música e inclusão: implementação de uma oficina de musicografia Braille em uma escola de música formal	102
<i>Sergio Candido de Oscar Juliana Curzi Bastos</i>	
Uma breve história da apreciação musical na escola brasileira	108
<i>Paulo Roberto Prado Constantino</i>	
Diálogos difíceis: o trabalho do músico em aulas de dança	116
<i>Livia Carolina de Oliveira Jorge Luiz Schroeder</i>	
A Rítmica na musicalização de jovens e adultos com síndrome de Down	125
<i>Salua Bosso de Oliveira</i>	
A música no contexto inclusivo do primeiro ciclo do ensino fundamental da cidade de Indaiatuba - SP: o perfil do professor de Arte	134
<i>Karen Ildete Stahl Soler Adriana do Nascimento Araújo Mendes</i>	
Entre a Educação Musical Especial e a Musicoterapia: um relato de experiência	142
<i>Gleisson do Carmo Oliveira Maria Betânia Parizzi Marina Horta Freire</i>	
Projeto Cantando na Escola: a música viva na escola pública	147
<i>Daniel Chris Amato Isabel Passos de Oliveira Santos</i>	
Perspectivas para educação musical dos surdos	154
<i>Erivan Gonçalves Duarte Tiago Fernandes Tavares</i>	
Análise de estratégias pedagógicas para educação musical especial: uma pesquisa em andamento	161
<i>Letícia Caroline Souza Renato Tocantins Sampaio</i>	
Educação musical e políticas de assistência social: uma pesquisa em andamento na cidade de São Paulo	168
<i>Denise Maria de Carvalho Yamaoka</i>	
Barbatuques e Bloco d'O Passo: aprendendo mais sobre grupos que utilizam percussão corporal	176
<i>Lucielle Moreira Cristiane Hatsue Vital Otutumi</i>	
A avaliação na disciplina Percepção Musical: um breve estudo	184
<i>Franciele Pereira Oliveira Cristiane Hatsue Vital Otutumi</i>	



Experiência prática na graduação em Música: o que dizem as revistas da ABEM?	189
<i>Geovanni de Paula Ricarte</i> <i>Natália Búrigo Severino</i>	
O ensino da clarineta em Belém do Pará: considerações gerais	196
<i>Herson Mendes Amorim</i>	
O estágio supervisionado e a regência: uma experiência com formação de professores	204
<i>Mariana Barbosa Ament</i> <i>Marília Barbosa Ament</i>	
Gênero e sexualidade na educação musical, a materialização da heteronormatividade	211
<i>Hugo Romano Mariano</i> <i>Helena Altmann</i>	
Questões de gênero na aula de música	218
<i>Patricia Kawaguchi Cesar</i> <i>Leonardo Cecilio Caron</i>	
A importância do estágio prático na formação de estudantes de Licenciatura em Música: um estudo de caso	225
<i>Patricia Kawaguchi Cesar</i>	
Educação Musical através do século XX: um estudo de caso do Colégio Progresso	234
<i>Isis Urquiza Santos</i> <i>Silvia Cordeiro Nassif</i>	
Memória e história do ensino técnico em música: 10 anos de educação profissional pública na Escola Técnica Estadual Jacinto Ferreira de Sá – Ourinhos/SP	242
<i>Paulo Roberto Prado Constantino</i>	
Tecnologia assistiva e a proposta do uso de diferentes recursos tecnológicos aplicados à educação e à educação musical	249
<i>Sandra Regina Cielavin</i> <i>Adriana do Nascimento Araújo. Mendes</i>	
Música e Interdisciplinaridade: ações pedagógicas e reflexivas na Educação Infantil	257
<i>Andréia Miranda de Moraes Nascimento</i> <i>Julia Raquel Ismael Azzi</i> <i>Larissa Cristine Ladeia</i>	



APRESENTAÇÃO

O X Encontro de Educação Musical da Unicamp (EEMU), organizado por docentes e discentes do curso de Licenciatura em Música, aconteceu no Instituto de Artes de 2 a 4 de maio de 2017 com a temática “Educação musical e inclusão: desafios e possibilidades”.

Ao abordar a temática relacionada às práticas inclusivas na área de Educação Musical, pretendeu-se contribuir para o entrelaçamento entre as pesquisas desenvolvidas na pós-graduação, a formação de educadores musicais e os professores e músicos que enfrentam desafios e demandas da atualidade brasileira. Em 2016 entrou em vigor no Brasil a Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que tem o propósito de assegurar e promover à pessoa com deficiência os direitos e liberdades fundamentais em condições de igualdade com os demais integrantes da sociedade, visando à sua inclusão social e cidadania. Tendo em vista as dificuldades e desafios enfrentados para que uma real inclusão da pessoa com deficiência aconteça nos diversos espaços da sociedade, propusemos promover o debate sobre a inclusão na área de Educação Musical.

Além disso, procuramos ampliar a discussão também para práticas inclusivas em música que abrangem grupos excluídos socialmente, ou que ainda são pouco contemplados nas pesquisas e debates habitualmente feitos na área de Educação Musical, como: integrantes de grupos indígenas, comunidades LGBT, pessoas em situação de privação de liberdade, e, no mundo da música, aqueles que lidam com música na comunidade, como rappers e DJs.

A fim de discutir essas e outras questões, trouxemos para o evento alguns importantes estudiosos do Brasil sobre inclusão e educação musical. Entre os convidados, as professoras Ilza Zenker Joly, Lúcia Reily, Viviane Louro, Fabiana Bonilha, Ana Maria Paes Leme Carrijo Abrahão, Luiza Coppieters, Caroline Blumer, Djenane Vieira, e os professores Vilson Zattera e Lauro Mota, que coordenaram discussões nas mesas redondas e/ou grupos de trabalho com temáticas específicas.

Foram ainda ministradas oficinas ligadas à temática do evento, coordenadas pelos professores Daniela Forchetti e Ricardo Botter Maio, e também por um grupo de índios da tribo Kariri-xocó. Além disso, como tem ocorrido em todos os anos, contamos também com várias apresentações artísticas, com Ricardo Botter Maio, Vilson Zattera, José Fornari (Tuti) e, no encerramento, os alunos da Oficina de Música do CAPSij “Espaço Viver”, de Sumaré.

Os trabalhos selecionados para serem apresentados no evento, na modalidade comunicação oral de pesquisa, versaram sobre temas diversos, percorrendo 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. Entre os participantes, pesquisadores oriundos de várias universidades da região sudeste, como UNICAMP, UNESP, UFSCar, UNIMEP, UFMG, UninCor, UNIVERSO, UNIFEIOB, e também de universidades de outras regiões do Brasil, como UFAC, UNESPAR, UFPA, UFBA, UFPel.

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 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e de inúmeras instâncias da Unicamp e do Instituto de Artes que contribuíram para que o X 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) e Serviço de Apoio ao Estudante (SAE).

Adriana N. A. Mendes e Sílvia C. Nassif



Educação Musical Inclusiva: uma abordagem sobre a realidade dos alunos com deficiência visual

Fabiana Fator Gouvêa Bonilha¹

Resumo: No presente trabalho, pretende-se abordar os parâmetros que caracterizam a Educação Musical como efetivamente inclusiva, considerando-se, sobretudo, o papel do professor diante do desafio de ensinar segundo este novo paradigma. Após uma discussão sobre estes princípios, pretende-se abordar a realidade das pessoas com deficiência visual no campo da Educação Musical, especialmente no que se refere aos recursos utilizados por elas.

1-Os parâmetros da Educação Musical Inclusiva

Ao abordarmos o conceito e o sentido de uma Educação Musical, a qual se caracterize como inclusiva, faz-se necessário identificar os princípios que permeiam a Inclusão e as implicações decorrentes de sua implementação efetiva.

O termo inclusão tem sido frequentemente associado a práticas relacionadas às pessoas com deficiência. São tidas como iniciativas inclusivas aquelas que têm como foco pessoas que apresentam esta condição, ou que possuem variados tipos de dificuldade. Conceitualmente, porém, a inclusão refere-se a uma concepção educacional em que ninguém seja excluído, e em que se construa uma educação para todos, sem discriminação e com equiparação de oportunidades. Assim, o critério para que uma dada prática seja inclusiva não consiste na presença de pessoas com deficiência ou com quaisquer características. O fato de essas pessoas estarem presentes em uma atividade não é suficiente para denominá-la como inclusiva. Muitas vezes, qualificam-se ações como sendo inclusivas, apenas porque elas têm como público-alvo alunos com deficiência. Pode, entretanto, haver iniciativas voltadas a essas pessoas cuja abordagem seja essencialmente segregacionista ou compatível com o modelo da integração, segundo o qual a participação desse público é possível, mas de forma "especial" ou segregada. O que faz uma sala de aula ser inclusiva não é o fato de nela haver pessoas com deficiência. Uma proposta de ensino de Música para pessoas com deficiência visual, por exemplo, não se caracteriza como inclusiva apenas porque atende a esse público.

A inclusão pressupõe uma mudança de paradigma, uma reestruturação das práticas e das concepções pedagógicas, que, em uma nova perspectiva, esteja pautada na valorização das diferenças como fundamentais ao aprendizado. Mantoan (2015) resgata a imagem do caleidoscópio para metaforicamente representar a inclusão, referindo que o caleidoscópio necessita de todas as partes que o constituem, pois uma vez retirado algum de seus pedaços, seu desenho se torna menos rico e complexo. Então, o aprendizado necessita ocorrer em um

¹ Centro de Tecnologia da Informação Renato Archer
fabiana.bonilha@cti.gov.br



ambiente plural, variado e rico pela predominância das diferenças. A inclusão não pressupõe o foco na deficiência ou na diferenciação de um determinado grupo, mas, sim, no atendimento das demandas de todos os alunos.

Neste sentido, a expressão "alunos da inclusão" não se compatibiliza com o próprio paradigma da Educação Inclusiva, visto que, atribuir essa denominação a determinados alunos já significa *a priori* segregá-los, ou considerá-los em um grupo à parte. Desse modo, todos os alunos são igualmente "alunos da inclusão", à medida que têm assegurados o direito à educação de qualidade e ao pleno acesso ao conhecimento. Denominar um grupo como "os alunos da inclusão" significa romper com os próprios parâmetros que ela estabelece. É o mesmo que caracterizar estes alunos como "os diferentes" ou "os especiais", reproduzindo-se modelos historicamente já superados.

Em uma perspectiva inclusiva, cabe ao professor prover os recursos de que os alunos necessitam para o aprendizado, buscando, quando necessário, os apoios para a obtenção destas ferramentas. O domínio de uma determinada disciplina é a condição necessária para que o professor esteja preparado para atuar, não sendo plausível considerar um preparo especial para a inclusão. Todo professor, como conhecedor de um determinado tópico, deve estar preparado para receber alunos com as mais variadas características, ainda que ele não conheça todos os recursos necessários e disponíveis para cada aluno. Segundo Mantoan (2015, p. 36), muitos professores acreditam que, para ensinar alunos com deficiência, eles necessitariam saber sobre as especificidades desta condição, incluindo etiologia, diagnóstico e prognóstico, como se houvesse métodos e técnicas específicas, utilizadas para lecionar a este grupo. Muitas vezes, os professores "querem saber como resolver problemas pontuais a partir de regras gerais".

Viana (2013) aborda pesquisas nas quais os educadores musicais se expressam diante da problemática de atuar com alunos que sejam público-alvo da Educação Especial. Esses professores argumentam despreparo e falta de material didático adequado. A autora, com base nos estudos relatados, reforça a importância de haver novas pesquisas acadêmicas sobre o tema e aponta para a necessidade de que a Educação Inclusiva seja abordada nos programas de formação de educadores musicais. Mantoan (2015) destaca que, no contexto da formação de professores, a inclusão deve ser um tema que perpassasse todas as disciplinas, e não apenas aquelas que a abordem particularmente. Mantoan (2015) também menciona a importância de haver grupos de formação, nos quais os professores compartilhem ideias e experiências com seus colegas e se debrucem no estudo em conjunto de um determinado tema.



Os próprios alunos devem ter um papel ativo no seu aprendizado e no seu processo de formação. Muitas vezes, a inclusão é pensada de forma unilateral, como se, por um lado, houvesse os que incluem, e, por outro, os que são incluídos. Em uma perspectiva dialógica, o paradigma inclusivo está presente em todas as interações de forma bidirecional, de modo que o estudante possa dar a conhecer suas particularidades e sua maneira singular de aprender.

No campo da Música, os alunos com deficiência podem posicionar-se ativamente, revelando o modo peculiar como se expressam por meio da linguagem musical e como se relacionam com os instrumentos pelos quais se interessam. Os próprios alunos podem apresentar e demonstrar os recursos que utilizam e identificar aqueles que sejam de sua preferência. Particularmente, os alunos com deficiência visual podem encontrar e partilhar caminhos de relação com a Música, que priorizem os sentidos de que dispõem, sobretudo, a audição e o tato.

Para que as pessoas com deficiência desenvolvam seu pleno potencial no contexto do aprendizado da Música, faz-se necessário que se transponham diversas barreiras ambientais, que possam obstruir sua inteira participação. Segundo consta da Lei Brasileira de Inclusão – Lei 13.146, de janeiro de 2015 – (BRASIL, 2015), essas barreiras podem ser de natureza física, arquitetônica, comunicacional tecnológica ou atitudinal. Quanto maiores as barreiras apresentadas, maiores serão as desvantagens vividas pelos alunos com deficiência. Por outro lado, quanto menos obstáculos houver no ambiente, maior será a equiparação de oportunidades destes alunos em relação aos seus colegas sem deficiência.

No campo da Educação Musical, podem ser identificadas algumas barreiras físicas, quando o acesso aos mobiliários e às salas de aula é obstaculizado pela ausência de rampas, de pisos táteis, ou de aparatos que contemplem especificidades de todos os alunos. Barreiras físicas podem também estar presentes quando os instrumentos musicais não estão adequados ao uso de todos. Barreiras comunicacionais, por sua vez, podem ocorrer quando há desigualdade no acesso a partituras disponibilizadas pelo professor, ou quando os materiais (textos, livros didáticos, informes) não se encontram em formato acessível. As barreiras tecnológicas estão presentes quando, por falta de acessibilidade, alguns alunos ficam impedidos de acessar as plataformas de ensino ou qualquer tecnologia utilizada como ferramenta pedagógica. Se, por exemplo, os alunos cegos não puderem acessar integralmente uma plataforma de ensino com o uso de leitor de telas, ou puderem apenas compreender parcialmente seu conteúdo, tem-se uma barreira tecnológica. As barreiras atitudinais, por sua vez, são relacionadas à discriminação, à distorção da percepção acerca dos alunos com



deficiência, e a atitudes que segreguem, excluam ou que considerem esses alunos como "especiais".

Existem alguns recursos que visam à ampliação das funcionalidades desses alunos e que proveem a eles maior autonomia em seu desempenho acadêmico. Essas ferramentas caracterizam-se como tecnologia assistiva e pertencem a uma área do conhecimento cuja abrangência é plural e interdisciplinar (GALVÃO FILHO, 2009). Esses recursos não são classificados com base nas deficiências dos usuários para os quais eles se aplicam, mas, sim, com base nas funcionalidades que eles visam ampliar. É importante que o educador musical se aproprie da existência destes recursos, pois muitos deles podem auxiliar em suas práticas com alunos com deficiência ou com mobilidade reduzida, constituindo-se ferramentas que contribuem para a sua inclusão.

2-A pessoa com deficiência visual e o aprendizado de Música

Após as considerações sobre aspectos gerais da inclusão de pessoas com deficiência no campo da Educação Musical, serão, a seguir, abordados aspectos especificamente relacionados à realidade dos alunos com deficiência visual.

Ao problematizar esta realidade, pode-se partir de uma reflexão acerca do caráter frequentemente visuocêntrico, que se tem dado ao Ensino de Música. Embora a música seja pautada em elementos sonoros, seu ensino é, não raras vezes, centrado na visão, notoriamente nos aspectos visuais ligados à representação gráfica e de movimentos. As pessoas que enxergam possuem, no cotidiano, a visão como um sentido muito preponderante. Assim, há de se esperar que, também na relação que estabelecem com a música, elas se apoiem em referências visuais para compreender muitos de seus aspectos. Alunos e professores com deficiência visual podem contribuir para o surgimento de uma nova perspectiva do Ensino de Música, resgatando sua gênese essencialmente sonora.

Seus processos próprios de compreensão e memorização musicais podem fornecer avanços sobre o conhecimento desta linguagem e abrir novos horizontes para seu ensino.

Faz-se necessário que os educadores ainda não familiarizados com o universo das pessoas com deficiência visual conheçam a realidade que as cerca, incluindo os recursos que utilizam e o modo pelo qual percebem o mundo. Particularmente as ferramentas tecnológicas (caracterizadas como tecnologia assistiva) têm tido para estas pessoas uma função primordial, pois, segundo Sá, Campos e Silva (2007), tais recursos possibilitam a comunicação, a pesquisa e o acesso ao conhecimento.



Entre esses recursos, estão: recursos de leitura e escrita em Braille (reglete, punção, máquina de datilografia Braille, impressora Braille e linha Braille); recursos de acesso ao computador e aos dispositivos móveis (leitores de tela, aplicativos específicos); recursos de gravação de material em áudio; recursos de mobilidade, entre outros.

Especialmente quanto ao uso do computador, as pessoas cegas utilizam leitores de tela, programas com síntese de voz que permitem ouvir as informações exibidas na tela do computador e que possibilitam, por meio de comandos do teclado, a edição de textos, o uso de correio eletrônico, a navegação pela Internet entre outras operações. Há também programas para digitalização de livros, com reconhecimento óptico de caracteres, e programas que convertem texto em áudio. Essas ferramentas precisam estar presentes no ambiente escolar, para que os alunos cegos, tal como seus colegas videntes, tenham acesso a vídeos, *sites* e plataformas virtuais. O educador musical precisa conhecer a existência destes recursos que podem ser valiosos no planejamento de atividades, envolvendo toda a sua turma. A falta de informação sobre essas ferramentas pode levar o professor a acreditar que seus alunos cegos não são capazes de realizar trabalhos no computador ou de acessar páginas da Internet, e essa crença equivocada pode levá-los a excluir esses alunos de atividades comuns.

Quanto à leitura e à escrita musical, Musicografia Braille é o código de leitura e escrita convencionalmente adotado para uso dos cegos. Desde que fora concebida pelo próprio Louis Braille, sua utilização disseminou-se por todo o mundo, e muitos estudos foram realizados no sentido de adequá-lo à realidade de diferentes países e às diversas peculiaridades da notação musical. No prefácio do Novo Manual Internacional de Notação Musical em Braille (2004), pontua-se que essa publicação consiste em um resultado de muitos anos de estudo realizado pelo Subcomitê de Musicografia Braille, pertencente à União Mundial de Cegos. São mencionadas algumas conferências sobre o tema: em Colônia (1888) e em Paris (1929 e 1954), as quais geraram manuais anteriores a este; e as conferências realizadas entre 1982 e 1994, as quais deram origem a este Novo Manual.

Os quase dois séculos de existência da Musicografia Braille somados aos inúmeros esforços para se transcreverem centenas de partituras a consolidam como o código oficialmente reconhecido de leitura e escrita para cegos.

Pode-se questionar se seria possível uma pessoa com deficiência visual tornar-se um músico sem valer-se do recurso da leitura e da escrita. Constata-se que tal circunstância é possível, e, inclusive, há muitos músicos cegos qualificados em termos de formação e atuação, que exercem o papel de instrumentistas. Esta realidade é tão possível quanto o é para as pessoas que enxergam, cujo domínio da atividade musical transcende o conhecimento



sobre a leitura e a escrita. Mas, tal como para elas, o acesso a partituras possibilita um contato preciso e integral com todos os elementos da peça, algo que dificilmente ocorreria apenas pela via auditiva.

Os primeiros contatos com a Musicografia Braille podem parecer árduos e infrutíferos para um aluno cego que seja iniciante ao seu instrumento. Com poucos subsídios para aprendê-la, este estudante pode vir a desistir do aprendizado, evoluindo na prática do instrumento sem paralelamente realizar progressos na leitura musical. Frequentemente, os professores, para os quais a Musicografia Braille parece realmente difícil e ininteligível, acabam reforçando esta atitude de desistência, e encorajando o aluno a se apoiar em sua capacidade de escuta. O professor pode adotar o recurso de gravar as peças que o aluno deve estudar, fazendo com que ele as memorize por imitação daquilo que ouve.

Mas por que, afinal, os professores desencorajam seus alunos cegos a aprenderem a ler partituras, se não fazem o mesmo em relação a seus alunos videntes? Por que eles acreditam que seus alunos cegos devam ter um aprendizado especial e substancialmente diferente, ainda que existam recursos que os equiparem aos outros alunos? Ao alegarem que seus alunos com deficiência visual possuem uma ótima memória e uma ótima assimilação pela escuta (o que muitas vezes consiste em um entre vários mitos que permeiam a deficiência visual), os professores acabam por entender que estes alunos não necessitam aprender a leitura, privando-os do acesso a um dos mais fascinantes códigos já desenvolvidos.

Há que se considerar a autonomia que a leitura musical em Braille possibilita ao aluno cego, pois, por meio de seu uso, ele não ficará por toda vida dependente de alguém que descreva para ele as partituras a que ele não tem acesso.

Pode-se também questionar o quanto é importante que os alunos cegos venham a conhecer a notação musical convencional. A Musicografia Braille não adota símbolos típicos da notação convencional, como pautas e claves, e sua simbologia é composta pelos 63 caracteres do código Braille, e não pelas formas com que se representam em tinta. Assim, o aprendizado da notação convencional não acrescenta ao aluno cego nenhum tópico necessário ao seu aprendizado da leitura e escrita. Entretanto, é importante que ele tenha algum contato com a escrita em tinta produzida em relevo, não apenas para satisfazer sua curiosidade, mas também para que ele possa se comunicar com seus colegas e professores videntes. Além disso, ele próprio pode vir a se tornar um educador musical e necessitar dar aulas para aqueles que leem fazendo uso da escrita convencional.

Para que o aluno cego possa conhecer a musicografia em tinta, essa deve ser representada em relevo de um modo possível de ser apreendido pelo sentido do tato. Os



símbolos precisam ser escritos em um tamanho significativamente maior em relação à escrita comum e também serem confeccionados em materiais com uma textura adequada. A Fundação Dorina Nowill para Cegos (TOLEDO, 2002) produziu uma publicação com estas características, na qual a simbologia básica da notação em tinta é acompanhada da correspondente representação em Braille.

São inegáveis os desafios inerentes à produção de partituras em Braille e os obstáculos encontrados pelos músicos para obter o repertório de que necessitam integralmente transcrito. Há, sobretudo no Brasil, poucas instituições empenhadas nesse trabalho, e poucos especialistas dedicados a disseminar a prática de leitura por meio desse código. Forma-se então um círculo vicioso: como poucos alunos são encorajados a aprender a Musicografia Braille, poucos demandam por transcrição de partituras; como há uma baixa demanda, não há incentivo por parte das instituições especializadas em produzi-las; e, havendo pouco repertório disponível, há menos estímulo para os alunos aprenderem o código. Romper com esta circularidade implica haver maior integração entre as partes interessadas que estejam envolvidas com esta problemática.

Cabe então concluir estas reflexões, mencionando cada uma das partes pontuadas por Bonilha (2016) e caracterizando seus papéis no âmbito desta problemática.

Os primeiros interessados são os alunos com deficiência visual que buscam aprender Música, por iniciativa própria ou por determinação da escola regular que frequentam. Estes alunos são protagonistas de sua formação e trazem consigo um repertório singular de vivências e de recursos previamente utilizados. Sua forma de aprender é única e irrepetível, incomparável, inclusive, ao aprendizado de outras pessoas com deficiência visual. Trata-se de um aluno capaz de fazer escolhas, mediante as oportunidades que lhe são oferecidas.

Em segundo lugar, há os educadores musicais, professores que lecionam Música em diferentes contextos, seja em uma escola regular de Ensino Fundamental e Médio, seja em Conservatórios ou em faculdades de Música. Para dar aulas a alunos cegos, não precisa ser um professor especializado em deficiência visual. Por frequentarem contextos de ensino de Música comuns a todos, os alunos cegos devem ter aulas com quaisquer professores, e não com aqueles que sejam especialmente preparados para dar aula para eles. Lecionar pela primeira vez a um aluno cego pode ser uma experiência totalmente nova para um professor de Música. Mas esta circunstância o impulsiona a buscar todos os recursos disponíveis em prol do aprendizado deste aluno. Ao professor, cabe prover o ensino dos fundamentos da Música, criando condições para que o aluno tenha uma formação sem concessões nem acomodações.



Quanto ao aprendizado da Musicografia Braille, não se faz necessário que o professor seja especialista no uso deste código, mas importa que ele conheça seu funcionamento. O grau de conhecimento necessário depende da forma como o professor pretende trabalhar com o aluno cego e do ambiente de trabalho, sobretudo no que se refere ao nível de intervenção do professor no aprendizado de leitura do aluno. Especialmente o professor de instrumento deve,

ao propor o estudo de uma peça, conhecer a dimensão da tarefa realizada pelo aluno ao lê-la em Braille, tarefa essa que nem sempre é semelhante à leitura em tinta. O professor precisa compreender o processo de memorização da peça e a natureza da simbologia Braille que a compõe (BONILHA, 2016, p. 118).

É importante que o professor tenha para com o aluno cego uma atitude positiva e encorajadora, que não o limite em seus desafios, e que não superestime suas dificuldades. Espera-se que a deficiência visual não seja para o professor a característica predominante de seu aluno. Estima-se que o adjetivo "cego" seja um entre diversos atributos que o aluno possui, e não o principal entre eles.

Em terceiro lugar, tem-se o especialista em Musicografia Braille.

O especialista em Musicografia Braille refere-se àquele profissional que lê e escreve partituras por meio desse código de modo proficiente. Ele conhece as normativas de uso da Musicografia Braille contidas no *Manual Internacional de Notação Musical em Braille* e sabe aplicá-las aos diferentes estilos composicionais. Ele identifica os recursos e as ferramentas tecnológicas associadas à leitura e à escrita em Braille e constantemente se atualiza em relação a eles (BONILHA, 2016, p. 120).

Ele pode ser tanto uma pessoa cega, alfabetizada em Braille, a quem compete revisar as obras transcritas e ensinar sobre a Musicografia Braille, quanto uma pessoa vidente, a quem cabe o trabalho de transcrição e de realização da interface entre a escrita convencional e a notação musical em Braille.

As três partes aqui mencionadas, a saber: o aluno com deficiência visual, o educador musical e o especialista em musicografia Braille necessitam atuar de forma integrada em favor da Educação Musical Inclusiva.

Para além delas, toda comunidade acadêmica e científica precisa caminhar em direção a um paradigma favorável à inclusão, desconstruindo toda e qualquer atitude ou qualquer prática discriminatória.



Referências

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. *Do toque ao som: O Ensino da Musicografia Braille como um caminho para a Educação Musical Inclusiva*. Tese (Doutorado) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. A educação musical inclusiva: recursos para o ensino e a aprendizagem de música voltados às pessoas com deficiência visual. In: GUIMARÃES, Décio Nascimento; MELO, Douglas Christian Ferrari de (Org.). *Educação e Direito: inclusão das pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, p.116-134, 2016.

BRASIL. *Lei 13.146*, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa. E. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* Campinas: Summus, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/INCLUS%C3%83O_ESCOLAR.html?hl=pt-BR&id=OpxxBgAAQBAJ> Acesso em 10 out. 2016.

NOVO MANUAL INTERNACIONAL DE MUSICOGRAFIA BRAILLE. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de.; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. *Atendimento educacional especializado: deficiência visual*. Brasília: Cromos, 2007. 57 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf>. Acesso em 16 mai. 2017.

TOLEDO, Zoilo Lara. *Sinais Musicográficos em Relevô*. Fundação Dorina Nowill, 2002.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A Tecnologia Assistiva: do que se trata?. In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Org.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*. Porto Alegre: Redes, 2009. p. 207-235. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/TA_dequesetrata.htm>. Acesso em 16 mai. 2017.

VIANA, Ana Célia. *A formação do educador musical e sua atuação junto a alunos público alvo da educação especial*. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8. Londrina, 2013. Disponível em: <<https://musicaeinclusao.wordpress.com/publicacoes-sobre-musica-e-inclusao/viana-ana-celia-a-formacao-do-educador-musical-e-sua-atuacao-junto-a-alunos-publico-alvo-da-educacao-especial>> Acesso em 15 jan. 2017.



Educação Musical Inclusiva: a formação do professor

Viviane dos Santos Louro

Hans-Joachim Koellreutter (1998) afirma que a música é um meio de desenvolver faculdades para o exercício de qualquer atividade. De acordo com suas palavras, a música trabalha a concentração, a autodisciplina, a capacidade analítica, o desembaraço, a autoconfiança, a criatividade, o senso crítico, a memória, a sensibilidade e os valores qualitativos. Além do que, pode valorizar o ponto de vista nacional, religioso, político e social. Sendo assim, ela é importante para a formação de todas as pessoas, pois, como afirma Gainza (1988): *“a música pode, ao penetrar no homem, romper barreiras de todo tipo, abrir canais de expressão e comunicação e induzir a modificações significativas na mente e corpo.”*

Embora Koellreutter e Gainza façam tais afirmações - as quais, inclusive, são confirmadas (teoricamente) pela maioria dos educadores musicais - na prática, a situação é um pouco diferente. De acordo com Reimer (1970): *“a educação musical [...] tem lutado com o problema de justificar sua existência para a sociedade, da qual ela depende”*. Dentro dessa sociedade massificada pela produção, a educação, em geral, tornou-se algo fragmentado e extremamente tecnicista. Há um esforço indiscutível para tornar a relação pedagógica cada vez mais produtiva. Assim sendo, há um interesse ímpar pelos métodos de ensino, pela tecnologia da educação, pelos instrumentos de avaliação, pela adequação curricular, pela especialização seccionada do conhecimento.

Por outro lado, vemos cada vez mais uma crescente movimentação dos grupos sociais considerados minoritários (tais como homossexuais, negros, transexuais, índios, pessoas com deficiências, etc.) para que sejam tratados com igualdade em todos os segmentos sociais. Isso tem feito com que as Leis sobre a inserção de determinadas pessoas sejam revistas. Neste contexto, a inclusão das pessoas com deficiências e transtornos, em todos os segmentos sociais, vem crescendo exponencialmente e, por isso, não podemos deixar de pensar a educação musical neste contexto.

Segundo Cavalheiros (2002), a inclusão social é atualmente a maior preocupação no campo das necessidades especiais, tanto no Brasil como em outros países. Dessa forma, é preciso que a música, por ser algo representativo em todas as culturas, faça parte dessa inclusão. De acordo com o documento intitulado "Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência", adotado pela Assembleia Geral da ONU, em 1993 é obrigação dos países (entre eles o Brasil):



Procurar fazer com que as pessoas com deficiências tenham a oportunidade de usar ao máximo as suas capacidades criadoras, artísticas, não apenas em seu próprio benefício, como também para o enriquecimento da comunidade (Documentos Internacionais, 2002).

Além disso, o mesmo documento completa que é obrigação:

Fornecer materiais de qualidade, treinamento contínuo de professores e profissionais de apoio quando necessário; Permitir flexibilidade, acréscimo e adaptação aos currículos; Garantir que os alunos com deficiência tenham o acesso à mesma porcentagem de recursos educacionais destinados aos estudantes sem deficiências (Documentos Internacionais, 2002).

Por isso, faz-se necessário uma reflexão e mobilização maior sobre o sistema no qual a educação musical está inserida para que esta possa fazer jus à afirmação: "música é para todos". Como afirma Gardner (1994; 1995), em princípio, todos são capazes de aprender música, pois ela é inerente ao ser humano.

Precisamos entender que a inclusão é tema vigente devido a uma construção histórica. A postura da sociedade diante das pessoas com deficiências e transtornos passou por diversas fases no decorrer da História da humanidade. Em culturas antigas, como a espartana, por exemplo, as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência eram atiradas do monte Taigeto. Na Idade Média, tais pessoas começaram a fazer parte da sociedade, mas como "bobos da corte" ou pedintes. Sem tirar o fato de muitas participarem de companhias de circos quando este foi criado em nossa sociedade.

As duas Guerras Mundiais foram promotoras de pessoas com deficiências, mutilados de guerra, traumatizados pela barbárie humana e por causa disso foi necessário começar a desenvolver ferramentas para que essas pessoas fossem absorvidas novamente de forma produtiva pela sociedade que as massacrou. Surgiram, então, as primeiras Leis e terapias específicas para pessoas com deficiências.

Atualmente, a pessoa com deficiência é vista com muito mais dignidade do que em tempos remotos, bem como a inclusão é um tema muito presente em nossa sociedade. Mesmo assim, há ainda muito preconceito contra essas pessoas, o que faz com que elas não participem da sociedade com as mesmas chances que os demais. Como educadores precisamos evitar certas posturas viciadas e nocivas que só endossam o preconceito a assistencialismo.

Por exemplo, generalizar incapacidades, bem como transferir determinada incapacidade a outros planos da vida do indivíduo porque ele é incapaz, por exemplo, de andar ou ver, cria uma generalização da deficiência em tal ponto, que a pessoa passa a ser vista em sua totalidade como deficiente, e não como uma pessoa que tem determinada



deficiência. Além da generalização dos conceitos, outra postura muito comum por parte das pessoas, como aborda Valerie Sinason (1993), é a supervalorização ou superproteção da pessoa com deficiência.

Muitos acreditam que pelo fato da pessoa com deficiência ter uma dificuldade acentuada em algum aspecto, tudo que ela faça, mesmo que sua deficiência não interfira em modo algum nesse fazer, é melhor, ou mais importante que os demais. Sendo assim, ela recebe mais elogios por parte dos amigos, mais atenção por parte dos familiares, mais notas por parte dos professores, entre outras situações. Como menciona Sinason (1993), acreditar que uma pessoa com deficiência possua algum tipo de “capacidade superior” porque ela consegue fazer as mesmas tarefas que uma pessoa sem deficiência, ou até mesmo, tarefas que exijam habilidades específicas, é uma postura tão maléfica e equivocada quanto acreditar que por ter deficiência, a pessoa não consiga realizar nada de significativo.

Portanto, facilitar as coisas que poderiam ser conquistadas pela pessoa com deficiência como outra pessoa qualquer, ou, não aceitá-lo como capaz de alcançar determinados objetivos, são posturas comuns e equivalentemente prejudiciais, pois, ou lhes empregam limites demasiados, ou não lhes dão parâmetro algum de limites. O ideal seria, como afirma Mantoan (1997), “*não se deter na deficiência em si, mas sim nas possibilidades e capacidades de aprendizagem que estas pessoas possuem*”.

Em relação à educação musical, os preconceitos frente a uma pessoa com deficiência não são menores. Principalmente no Brasil, percebemos por parte de muitos, mesmo de educadores musicais, a crença de que fazer música significa somente tocar um instrumento musical. As pessoas, geralmente, só estudam música se for através de um instrumento musical, entrando em contato com outros aspectos musicais que não sejam somente performáticos, por convenção ou por requisito das escolas de músicas.

Além disso, ainda somos influenciados pela crença lançada no período romântico de que existe uma idade ideal para se começar estudar um instrumento, ou que música é algo para poucas pessoas, somente para as que têm talento, ou ainda, a crença de que possuir uma boa técnica instrumental significa dominar o repertório mais virtuosístico de determinado instrumento.

Por outro lado, cada vez mais vemos pessoas defendendo a ideia de que a música é importante para o desenvolvimento do ser humano, independente da relação que é mantida com ela, independente de uma habilidade instrumental ou de uma profissionalização. Partindo desses pressupostos, uma pessoa com deficiência deveria ter as mesmas chances que uma pessoa que não têm deficiência no que tange à educação musical. Muitos, inclusive



professores de música, acreditam que a música para uma pessoa com deficiência só tem utilidade e função como terapia ocupacional ou reabilitação, o que de fato, dificulta o desenvolvimento da educação musical voltada para essas pessoas no Brasil.

Santos (1989) afirma que a produção artística de uma pessoa com deficiência pode ser tão boa quanto a de uma sem deficiência. Logo, encarar a produção ou intenção artística de uma pessoa com deficiência como fazendo parte somente de um processo reabilitacional ou direcionar a educação musical para a mesma, apenas para sua reabilitação ou inclusão social, são atitudes que podem podar o potencial artístico do indivíduo.

Algumas pessoas com deficiência realmente entram em contato com a música através da terapia. Mas, para muitas dessas pessoas, fazer música é algo que ultrapassa a terapia, é algo essencial em suas vidas. Então, como aborda Santos (1989), para que a possibilidade artística latente no indivíduo com deficiência possa se desenvolver *"é preciso mais do que arte-terapia"*. Portanto, para que a educação inclusiva ocorra de forma eficaz, como menciona Barbosa (1999), além de boa vontade é necessário compromisso e uma política educacional clara.

Reestruturar o sistema educacional de modo que beneficie a todos, de fato é algo complexo e um grande desafio, pois, como pontua Amaro e Macedo, nosso sistema escolar ainda está baseado na "lógica da exclusão", ou seja, num modo linear de visão onde o que importa é tirar certas notas ou não, expressar certas formas de conduta, aceitar certas normas institucionais, ou apresentar certas características físicas ou intelectuais a fim de cumprir determinadas tarefas (Amaro, 2002).

Quando nos referimos a cursos específicos como, por exemplo, os de artes ou música, a "lógica da exclusão" também impera. O fato de haver a necessidade de um teste para ingressar na maioria dos cursos de música já demonstra de forma efetiva as palavras de Amaro e Macedo, pois, aqueles que não conseguem cumprir o programa exigido para entrar numa instituição de música certamente são excluídos. Mas consoante Atack (1995, p. 37), *"arte é uma ocupação essencialmente individual na qual não há pontos a serem disputados entre oponentes, não há competição ou jogo a ser ganho ou perdido"*.

Além da exclusão proporcionada pelo próprio sistema educacional, há o fato da falta de preocupação por parte das autoridades aos cursos específicos. O empenho primordial das autoridades e pedagogos no Brasil no que se refere à educação inclusiva e investimentos, é canalizado para a educação básica deixando os cursos que não integram esse currículo, ou considerados "menos importantes", como a música, por exemplo, de lado. Mas, desde que saiu o novo Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 2016, isso não pode mais acontecer. A



partir de agora um estabelecimento de ensino, seja ele qual for, precisa estar apto para lecionar para qualquer pessoa e nesse sentido, o governo precisa começar investir em capacitações e estrutura além escolas de ensino infantil, básico e fundamental.

Mas, apesar das Leis atuais, ainda percebemos um limbo entre o que diz o papel e a vida real prática. Assim sendo, uma pessoa com deficiência que queira se profissionalizar na área musical, encontra-se em nosso país diante de uma circunstância que não a favorece. As escolas de músicas convencionais além de, geralmente, exigirem certo desempenho ao instrumento como pré-requisito para cursá-la, não possuem recursos suficientes nem professores com o mínimo de conhecimento - a não ser que esses se especializem por vontade própria, o que pouco ocorre - tornando o acesso desses alunos à educação musical mais difícil. Por outro lado, não há escolas especializadas em educação musical para pessoas com deficiência, às quais esses alunos possam recorrer, como há no caso da educação básica.

De acordo com Vasch (1988), essas reações por parte dos envolvidos com a educação refletem o medo da mudança e do desconhecido. Por esse motivo, é necessário informação e iniciativas que incluam a pessoa com deficiência também nos cursos de artes, em nosso caso, de música, de modo que este possua as mesmas oportunidades e incentivo que as demais pessoas, pois como afirma Santos:

Um artista deficiente ou não, na condição de ser humano, busca na arte seu meio mais verdadeiro de expressão [...] não devemos imaginar que o correto seja diminuir a arte e criar a categoria "arte de deficientes" (SANTOS, 1989, p 5).

Por isso, a música não deve ser um privilégio de poucos. Como afirma Gardner (1994), em princípio todos são capazes de aprendê-la. É somente questão de respeitar as possibilidades de cada um e adaptar tal fazer para aqueles que possuem dificuldades acentuadas. De acordo com Claus Bang "*os deficientes têm o direito moral, cívico e legal de receber um nível de educação artística semelhante ao das pessoas não deficientes*" (Ruud, 1999).

Em suma, temos muitas coisas a repensar ainda dentro desse âmbito, sendo que a formação dos professores de música é o cerne central, mas para isso os debates dentro da área de música precisam aumentar significativamente, pois somente relegar um assunto tão complexo a uma disciplina semestral é como enxugar gelo, é sem função. O tema inclusão precisa ser um assunto transversal, que perpassasse todas as disciplinas e que comece pela conscientização do dia a dia, como respeito pela diversidade da sala de aula, diminuição das "piadinhas" ou Bullying com amigos por determinadas características que possuam; por não parar nas vagas reservadas para pessoas com deficiências e idosos que tem no Campus



universitário; pelo professor compreender que cada aluno tem seu tempo de aprendizado e, com isso, não cobrar o mesmo rendimento de todos; pela instituição criar acessibilidade física e comunicacional dentro do Campus, dentre outras iniciativas. Esse é o primeiro passo, o segundo é aumentar os eventos internos que falem desse assunto, lembrando que inclusão não se destina somente a pessoas com deficiências, mas, na verdade, a todos nós e, portanto, olhar com cuidado, carinho e compreensão para todas as pessoas ao redor é exercitar a inclusão diariamente. Por último, colocarmos disciplinas específicas sobre essa temática que ofereçam ferramentas para os novos professores que se formarão em licenciatura em música. Portanto, é um trabalho árduo, longo e que exige esforço de todos para mudanças pessoais e coletivas.

Bibliografia

- AMARO, D. MACEDO, Lino de. *Da lógica da Exclusão à lógica da Inclusão*. São Paulo: Rede saci, 2002. Disponível em <www.saci.org.br> Acesso em 24 set. 2002.
- ATACK, S. *Atividades Artísticas para Deficientes*. Trad. Thais Helena F. Santos. Campinas: Papirus, 1995. (coleção Educação Especial) 196 p.
- BANG, C. *Um mundo de som e música*. In: RUUD, Even. (org). *Música e saúde*. Trad. Vera Bloch Wrobel, Glória Paschoal de Camargo, Miriam Goldfeder. São Paulo: Summus, 1991.
- BARBOSA, J. LOUZADA, Fabiana Barbosa. *Expressividade e Corporeidade: Trilhando o caminho da Arte*. Revista Espaço nº 12. INES. Dez 1999. Pg. 47 e 48.
- CAVALHEIROS, R. *A luta dos portadores de deficiência*. Diário de Cuiabá. Disponível em <www.saci.org.br> Acesso em 18 mai. 2002.
- DOCUMENTOS INTERNACIONAIS. *Normas sobre equiparação de oportunidade para pessoas com deficiência*. Trad. Marisa do Nascimento Paro. Revisão: Romeu Kasumi Sassaki, 1993. Disponível em <www.entreamigos.com.br> Acesso em 27 out. 2002.
- GAINZA, V. *Estudo de psicopedagogia musical*. Trad. Beatriz A. Cannabrava. Coleção novas buscas em educação. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1988. 140 p.
- GARDNER, H.. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. 340 p.
- _____. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- HOPKINS, H.L. *Terapia Ocupacional*. 8. ed. Madrid: Panamericana, 1998.
- KOELLREUTTER. In: PAVAN, A. *Entrevista com Hans -Joachim Koellreutter*. Revista Mensal do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo, ano 25, nº 207, jul. 1998.
- LACORTE, M. *A música como portadora de valores humanos essenciais*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2003.



LOURO, V. As adaptações a favor da inclusão do portador de deficiência física na educação musical: um estudo de caso. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Projeto Escola Viva – Garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola – Adaptações curriculares de grande porte*. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação especial, 2000.

MURCHO, D. *Música e cognição*. In: *Crítica: revista de filosofia e ensino de São Paulo*, 2000. Artigo originalmente publicado na revista Monitor (maio de 1995). Disponível em: <http://criticanarede.com/mus_cognição.html> Acesso em mai. 2001.

MANTOAN, M. *A Integração de pessoas deficientes: Contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Mennon, Senac, 1997, 235 p.

RUUD, E. (org). *Música e saúde*. Trad. Vera Bloch Wrobel, Glória Paschoal de Camargo, Miriam Goldfeder. São Paulo: Summus, 1991. 175 p.

SANTOS, L. *Arte e Reabilitação*. São Paulo: Revista Integração nº 7. 1989.

SINASON, V. *Compreendendo seu filho deficiente*. Rio de Janeiro: Imago, 101 p.

SILVA, O. *A epopeia Ignorada – A pessoa deficiente no mundo de ontem e hoje*. São Paulo: CEDAS. 1998.

VASH, C. *Enfrentando a deficiência: a manifestação, a psicologia, a reabilitação*. São Paulo: Pioneira, 1998.



--- **Relato de Experiência em Grupo de Discussão (GD)** ---

Percepção e Cognição na Educação Musical de Pessoas com TEA e as Contribuições das Construções Simbólicas para Constituição do Sujeito

Caroline Blumer

Resumo: Este artigo tem como objetivo relatar temas e experiências vivenciadas no Grupo de Discussão (GD) realizado no X Encontro de Educação Musical da Unicamp. O GD, com temática voltada para a Educação Musical nos Transtornos do Autismo, contou com a participação de professores de música de escolas públicas e privadas, alunos dos cursos de graduação e pós-graduação em Música da Unicamp, além de representantes das famílias de pessoas com TEA. Como proposta inicial, foram colocadas algumas informações importantes sobre a incidência, o diagnóstico, o tratamento e algumas das possíveis características presentes nos transtornos do autismo. Posteriormente, abordamos alguns estudos a respeito da percepção e cognição musical e da importância das experiências simbólicas para a constituição do sujeito no TEA. Por fim, os integrantes do grupo levantaram questões e compartilharam algumas vivências de modo a enriquecer as discussões que culminaram em importantes reflexões envolvendo as práticas pedagógico-musicais e as diversas possibilidades na relação com os alunos, as famílias e com as escolas neste contexto.

Palavras-chave: Percepção. Cognição. Educação musical. Autismo.

Introdução

Há aproximadamente nove anos comecei a atuar na educação musical de pessoas com autismo no Instituto Ser- em Campinas. Fui tomada de grande alegria ao ser convidada para dirigir um Grupo de Discussão (GD) sobre este tema dentro do X Encontro de Educação Musical da Unicamp, primeiramente, por ter a oportunidade de compartilhar algumas das experiências que vivenciei como educadora e, posteriormente, por poder ouvir a voz de muitos na busca de respostas e também na formulação de novos questionamentos sobre a educação musical nos transtornos do autismo.

O presente artigo tem como objetivo relatar as experiências, as questões e as temáticas abordadas durante o GD a fim de contribuir com as práticas na educação musical no TEA, bem como apresentar diferentes olhares no que diz respeito ao educador, ao aluno com autismo, à escola e às suas famílias. Participaram deste Grupo professores de música de escolas públicas e privadas, alunos dos cursos de graduação e pós-graduação em Música da Unicamp, além de representantes das famílias de pessoas com TEA.

Como proposta temática inicial, trouxe para o GD tópicos que fazem parte da minha pesquisa de mestrado cujo título é “A Educação Musical aliada à Clínica Psicomotora e as Construções Simbólicas no Trabalho com Pessoas com TEA”. Assim sendo, falarei a seguir sobre os temas sugeridos ao grupo através dos quais iniciamos nossas discussões.



Autismo: Incidência; Diagnóstico e Tratamento

O Autismo faz parte dos Transtornos do Neurodesenvolvimento e é classificado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma síndrome comportamental que se divide em três sintomas principais: a) dificuldade de interação social; b) déficit na linguagem e na comunicação verbal e não verbal; c) presença de comportamentos repetitivos, estereotípias e interesses restritos. Tem causas múltiplas e, de acordo com a DSM V (Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais), pode se apresentar nos graus leve, moderado e grave, por isso a denominação Espectro Autista. (APA, 2013)

Segundo o Centro de Prevenção de doenças do EUA (CDC) em sua última pesquisa realizada em 2014, existe um caso de autismo a cada 68 pessoas. Sendo assim, estima-se que a população de autistas no Brasil seja de 2 milhões e no mundo todo as pessoas com TEA cheguem a 70 milhões. O risco de pais cujo filho tem TEA terem outra criança com o mesmo problema é dez vezes maior que de pais sem filhos com autismo (CDC, 2014).

O diagnóstico do TEA é clínico, baseia-se na observação direta do comportamento e na história da pessoa mediante descrições dos pais sobre o curso do desenvolvimento e padrões de comportamentos atuais do indivíduo. É feito por neurologistas ou psiquiatras com a contribuição de uma equipe multidisciplinar: fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, entre outros. No Brasil, o DSM-V é a referência para o diagnóstico e sua classificação oficial é dada pelo Código do CID - 10 (Classificação Internacional de Doenças) (ABRA, 2013).

O tratamento do autismo é direcionado caso a caso de acordo com as necessidades de cada indivíduo e ocorre através de intervenções realizadas também por uma equipe multidisciplinar composta normalmente por médicos, terapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, pedagogos e outros profissionais que se mostrem necessários na promoção de um melhor desenvolvimento deste ser. Pode haver tratamento farmacológico para sintomas-alvo, sendo este obrigatoriamente prescrito pelo médico apenas quando necessário e com o consentimento da família (APA, 2013)

A alta taxa de incidência do autismo na população mundial nos faz refletir sobre um consequente aumento do ingresso de pessoas com TEA nas escolas e em todos os demais setores da sociedade. Como educadores, ainda que não sejamos terapeutas, ao atendermos um aluno com autismo automaticamente estaremos inseridos em sua rede multidisciplinar de tratamento e nossas ações poderão contribuir, positivamente ou não, para o desenvolvimento deste indivíduo.



Considerações sobre a Percepção Sensório-Musical no TEA

A percepção musical começa pelo processo da audição humana, ou seja, a captação do sinal acústico pelos ouvidos, depois, a tradução dessa informação de oscilação mecânica em sinais elétricos e, posteriormente, a condução destes sinais via nervo auditivo até o cérebro. Através do sentido da audição percebemos o som, que é compreendido por meio dos nossos processos cognitivos que, por sua vez pode provocar reações afetivas, evocando emoções (Fornari, 2013).

Apenas com esta breve análise, podemos perceber o quão relevante é o funcionamento do nosso cérebro e suas conexões sinápticas para o processamento dos estímulos sensoriais que recebemos. Nos anos 60, um grupo liderado pela médica brasileira Monica Zilbovicius, pesquisadora do Instituto Nacional da Saúde e da Pesquisa Médica (Inserm) da França, foi o primeiro a descobrir evidências que alterações no sistema nervoso central estivessem por trás do autismo. Nestes estudos verificou-se que crianças com autismo apresentavam atividade reduzida no sulco temporal superior, pequena área do lobo temporal. Inicialmente se acreditava que o lobo temporal fosse importante apenas para a percepção dos sons, entretanto, estudos mais detalhados mostraram que tanto o sulco temporal superior como outra área do lobo temporal, o giro fusiforme, estavam envolvidos no processamento de dois tipos de informações relevantes para as interações sociais. Eles captam informações auditivas, sobre a voz de um interlocutor, e visuais, como os movimentos dos olhos, os gestos e as expressões faciais, processam-nas e as distribuem para outras áreas cerebrais associadas as emoções e ao raciocínio lógico (Zorretto, 2011).

Apesar das divergências entre os pesquisadores sobre as possíveis origens das anormalidades sensório-perceptuais nos autistas, há um consenso de que estas são de fato inerentes ao autismo. Gomes et al. (2008) relatam que as alterações sensório-perceptuais podem acometer até 90% dos autistas, com prevalência para as hipersensibilidades auditivas, visuais e táteis, assim como hiposensibilidade à dor. Seus estudos apontaram que 23,9% dos sujeitos autistas apresentavam hipersensibilidade auditiva e tátil, e a hiposensibilidade a dor esteve presente em 41,3% da amostra. Khalfa et al. (2004), utilizando o limiar de desconforto em relação à hipersensibilidade auditiva, relatam que 63% dos autistas não suportam estímulos acima de 80dB.

Sendo assim, mesmo que não saibamos exatamente com quais anomalias sensório-perceptuais teremos de lidar no contexto educacional nos Transtornos do Autismo, como educadores, não podemos ignorar a existência de tais fatos fazendo-se necessário levá-los em



consideração na elaboração de nossas atividades e na escolha dos instrumentos musicais utilizados em aula.

Cognição Musical e Linguagem no TEA

Com relação ao funcionamento do cérebro autista e a cognição musical, diversos pesquisadores, com o intuito de investigar o paradoxo entre os prejuízos de linguagem e a preservação das habilidades musicais no autismo, realizaram investigações que podem trazer contribuições importantes a nós, educadores musicais. Nos estudos relatados foram empregados a ressonância magnética funcional e o tensor de difusão de imagem para avaliar a organização estrutural e funcional dos sistemas neurais que normalmente são compartilhados pelo processamento da linguagem e da música. Em relação às áreas da linguagem, há duas regiões primordiais no cérebro humano, uma localizada na região anterior do mesmo, área de Broca, com um centro no giro frontal inferior à esquerda, e outra na região posterior, área de Wernicke, com um centro no giro temporal posterior, médio e superior à esquerda (Lai et al., 2012).

A área de Wernicke reconhece o padrão de sinais auditivos e interpreta-os até obter conceitos ou pensamentos, enquanto a área de Broca verbaliza um pensamento, convertendo os sinais nos padrões de ativação neuronal necessários à produção da fala (Schirmer et al., 2004). De acordo com Wan et al. (2010), comparando o padrão de ativação das áreas da linguagem entre indivíduos com autismo de alto funcionamento e controles em uma tarefa de compreensão de uma sentença escrita, o grupo com autismo apresentou uma ativação maior na área de Wernicke, mas diminuição da ativação na área de Broca. Em compensação, a área de Broca foi ativada mediante realização de atividades relacionadas à música como, por exemplo, cantar ou fingir que toca um instrumento, o que envolve uma ligação entre as regiões frontal e temporal do cérebro.

As informações acima sugerem que as atividades musicais envolvendo o canto, a imitação e outras podem estimular não somente o desenvolvimento de habilidades práticas, mas também contribuir para os processos de aquisição da linguagem e, por conseguinte, para a expressão e comunicação nos TEA.

Neste sentido, como educadores, mediante o vínculo com nossos alunos em nossas práticas educacionais poderemos vir a ser este “Outro Sonoro” que interpreta e dá significado aos sons, aos fonemas isolados ou a uma fala ecológica, colocando-os dentro de um contexto musical e social com uma pluralidade de significados e, assim, afetando positivamente o desenvolvimento da linguagem nos alunos com autismo.



O Autismo e As Experiências Simbólicas

Indivíduos com TEA podem apresentar dificuldade no “brincar”, comportamentos sociais fora de contexto, dificuldade na percepção de si e do outro, pensamento extremamente concreto, dificuldade para compreender metáfora, humor, ironia, sarcasmo e expressões faciais, ecolalia e fala monótona (APA, 2013). Apesar destas características o psicólogo, psicanalista e psicomotricista argentino Esteban Levin (1995) nos diz que, nos Transtornos do Espectro Autista, existe dificuldade na construção do simbólico, na compreensão do sentido figurativo e isso se estende à relação do indivíduo com seu próprio corpo. “No autismo, o corpo da criança não tem outra referência do que a de estar à margem [...] o corpo é pura carne sem ligação representacional, é puro real [...] permanece mudo, silencioso, carente de qualquer gestualidade” (Levin, 1995, p. 196). Sem a construção de uma imagem simbólica de nosso corpo real não nos apropriamos dele, logo, não nos reconhecemos como sujeitos.

Levin também afirma que qualquer experiência aprendida e repetida produz plasticidade cerebral e pode proporcionar o desenvolvimento de novas condutas e aquisições, no entanto, quando se trata de uma experiência simbólica, marcante, ou seja, que afeta o indivíduo, esta produz uma plasticidade neuronal - de tons mais intenso e forte e que permite ao sujeito apropriar-se subjetivamente desta experiência. Esta capacidade de apropriação subjetiva do sujeito o autor chama de plasticidade simbólica, que é o efeito da experiência simbólica na relação com o Outro (mãe, pai, avós, professor(a), etc.) e, que nos permite constituir nossa própria imagem corporal (Levin, 2010 apud Blumer, 2016).

Desta forma, a construção de experiências simbólicas surge como um ponto importante a ser considerado nas práticas pedagógicas dentro dos Transtornos do Autismo. Para Levin, o educador deve “doar” a sua experiência infantil, ou seja, criar a “cena”, o “cenário”, atribuir significado à fala, aos movimentos, aos comportamentos estereotipados e, a partir disto, construir uma nova experiência com esse aluno a fim de ajudá-lo a apropriar-se de si como sujeito e assim, constituir sua imagem corporal (Levin, 2010, p. 80).

Questões e Temas Apresentados Durante a Discussão

O primeiro assunto a ser considerado pelo grupo foi a importância de o educador musical informar-se sobre o que vem a ser o autismo e como são feitos seu diagnóstico e tratamento. Não somente para a elaboração de seu plano de atuação dentro de uma visão multidisciplinar, mas também para lidar com o aluno e as famílias de forma esclarecida e eficiente.



Não atribuir rótulos ou pré-determinar as capacidades do aluno foi outro assunto colocado como relevante. Cada pessoa com autismo possui características únicas, o que quer dizer que teremos de nos relacionar com elas para que possamos descobrir de onde elas vem, quais são suas necessidades, seus interesses, se existem alterações sensório-perceptuais e quais são elas, enfim, cada caso deve ser acolhido e avaliado de forma individual e não generalizada.

Ao falarmos sobre estereotípias e interesses restritos, uma professora de piano relatou como utilizou a fixação por estabelecer rotinas de um aluno com autismo leve, para introduzi-lo ao conhecimento das notas musicais e das teclas do piano. Ela relatou que no início eles só tocavam uma mesma música, mas ao lidar com o rapaz, foi percebendo outros interesses que a levaram a acrescentar pequenas diferenças àquela música que só se repetia, atribuindo a mesma uma letra ou trazendo novas possibilidades rítmicas de modo ampliar significados. Desta maneira, estabeleceu um vínculo através do qual lhe foi possível ensinar os conteúdos musicais, proporcionar ampliação do vocabulário musical e cultural e, também contribuir para o desenvolvimento das habilidades sociais deste aluno.

No GD também tivemos um relato bastante preocupante de uma escola que, juntamente com uma comissão formada por pais de alunos, recusou a inclusão de um aluno com autismo de forma contundente e ameaçadora. Portanto, o tópico referente à inclusão escolar gerou diversas discussões. Neste sentido, ocorreram muitas trocas de experiências sobre como cada profissional lidou com as diferenças em sala de aula, sobre a elaboração de estratégias para ensinar determinados conteúdos, sobre o uso de diferentes instrumentos musicais suas possíveis adaptações.

Por fim, um grupo de professoras narrou como foram surpreendidas pelo comportamento de um aluno com TEA ao participar da confraternização de final curso de sua turma de musicalização. Elas relataram que o aluno ficou super agitado, chorou, gritou e assustou-se com a presença de tantas pessoas, pais e familiares, na sala de aula. Esta reação pode estar relacionada a alguma hipersensibilidade, mas também precisamos nos lembrar de que muitas vezes basta conversar com o aluno e explicar o que irá acontecer, prepará-lo para o encontro, às vezes até dizer o que pra nós pode ser óbvio, mas para ele não é.



Considerações finais

A partir dos tópicos apresentados e dos relatos das experiências que foram compartilhadas, o Grupo pode estabelecer discussões, fomentar reflexões e promover esclarecimentos a respeito de aspectos importantes a serem considerados com relação a Educação Musical nos Transtornos do Autismo.

Foi considerado primordial ao educador munir-se de informações confiáveis e atuais sobre as características inerentes ao TEA e suas implicações para as áreas motoras, cognitivas, sociais, emocionais e para a constituição da imagem corporal do sujeito.

Na questão perceptiva, houve consenso sobre a possibilidade de haver uma hipersensibilidade auditiva, visual e/ou tátil, que poderá influenciar na percepção dos estímulos que estão sendo oferecidos em sala de aula. No entanto, o educador deve ter cuidado para não estabelecer rótulos ou pré-conceitos, sendo recomendável observar caso a caso, lidar com cada o aluno de maneira singular.

Do ponto de vista cognitivo musical, sabemos que atividades musicais promovem uma ativação da área de Broca podendo gerar estímulos capazes de contribuir na comunicação e no desenvolvimento da linguagem no TEA. No entanto, devemos sempre nos lembrar de que o tratamento do autismo é multidisciplinar, ou seja, as atividades musicais serão mais eficientes quando são trabalhadas dentro deste contexto.

A inclusão foi um assunto que trouxe opiniões divergentes e reflexões importantes ao GD. Independente dos pontos de vista, favoráveis ou não, como educadores precisamos nos conscientizar de que inclusão é lei e, portanto, direito dos nossos alunos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) determina que os alunos com TEA, outras deficiências e altas habilidades (superdotação), devem ser incluídos na rede regular de ensino, recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno (Decreto Lei Nº 7.611, 17/11/11). Sabemos que, na prática, nem sempre a inclusão escolar funciona de maneira adequada, tanto para o aluno como para o educador, mas com envolvimento, esforço e ajuda de todos podemos fazer da aula de música um espaço artístico inclusivo, plástico e que abraça às diferenças.

Finalmente, consideramos que, como educadores musicais, desempenhamos um papel importante não só para o contexto educacional, mas para a constituição do “sujeito” a quem ensinamos. Somos o Outro por trás da imagem especular da imitação; parte de nós a atribuição de significados a uma fala ecológica, a uma estereotipia motora, a vocalizações e; somos nós, educadores, que proporcionamos uma experiência simbólica marcante capaz de gerar plasticidade simbólica e constituição da imagem corporal.



Referências

- American Psychiatric Association (2013). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. DSM V. 5ª Edição. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda.
- Carr, L.; Iacoboni, M.; Dubeau, M.C.; Mazziotta, J.C.; Lenzi, G.L. (2003). *Neural mechanisms of empathy in humans: a relay from neural systems for imitation to limbic areas*. Proc Natl. Acad. Sci. U.S.A. Apr 29; 100 (9):5497-5502.
- Lai, G.; Pantazatos, S. P.; Schneider, H.; Hirsch J. (2012). Neural systems for speech and song in autism. *Brain: A Journal of Neurology*. 135: 961–975.
- Le Bel, R. M.; Pineda, J.A.; Sharma, A. (2009) Motor-auditory-visual integration: The role of the human mirror neuron system in communication and communication disorders. *J Commun Disord*. 42(4): 299-304.
- Levin, Esteban (1997). *A Infância em Cena: Constituição do Sujeito e Desenvolvimento Psicomotor*. 4ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, [1997] 2002.
- Levin, Esteban (1995). *A Clínica Psicomotora, o corpo na linguagem*. 5ª Edição Petrópolis, RJ: Editora Vozes, [1995] 2003.
- Levin, Esteban (2010). *La Experiencia de Ser Niño - Plasticidad Simbólica*. 1ª Edição. Buenos Aires: Editora Nueva Visión.
- Louro, Viviane (2012). *Fundamentos da Aprendizagem Musical da Pessoa com Deficiência*. 1ª Edição. São Paulo: Editora Som.
- Schirmer, R.C.; Fontoura, D.R.; Nunes, M.L. (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria* - Vol. 80, No2(Supl), S95 - S103
- Wan, C.Y.; Demaine, K.; Zipse, L.; Norton, A.; Schlaug, G. (2010) From music making to speaking: Engaging the mirror neuron system in autism. *Brain Res Bull*. may 31; 82(3-4): 161–168.
- Blumer, Caroline (2016). A Educação Musical Aliada à Clínica Psicomotora e a Construção Simbólica no Trabalho com Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, B. Horizonte, 2016. *Anais*. In: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/4119>>
- Cattapan, Felipe. Cattapan, Katja (2014) Música & Cérebro: A música à luz da neurociência. *Revista Insight Inteligência*. Abril/Maio/Junho. 115-121. Acesso em 20/11/16. In: <<http://insightinteligencia.com.br/pdfs/65.pdf>>
- Gomes, E.; Pedroso, F.S.; Wagner, M.B. (2008) Hipersensibilidade auditiva no transtorno do espectro autístico. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. Out.-Dez.; 20(4): 279-284. Acesso em 22/11/16. In: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-56872008000400013>>
- Fornari, José (2013). Percepção, Cognição e Afeto. *Revistas NICS*. Unicamp. Pesquisa em Música no Brasil. n. 4, 122-148. Acesso em 21/11/16. In: <<https://revistas.nics.unicamp.br/revistas/ojs/index.php/nr/article/view/53>>



Zorzetto, Ricardo (2011). O Cérebro no Autismo: Alterações no córtex temporal podem causar prejuízo na percepção de informações importantes para a interação social. *Revista Pesquisa Fapesp*. Ed.184, Junho, 16-23. Acesso em 20/11/16. In: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2011/06/16/o-cerebro-no-autismo>>

Notas:

1. Instituto Ser - Senso Educação Reintegrada - www.institutoser.com.br
2. *Plasticidade Neuronal* é a capacidade do cérebro de se adaptar continuamente as modificações do meio em que ele se encontra. Neste processo, pode haver no cérebro um aumento de eficiência nas conexões entre os neurônios (sinapses) e até mesmo novas células nervosas podem se formar ou se realocar para cumprirem novas funções.(Cattapan, 2016).
3. *Imagem corporal* refere-se à figuração mental que temos de nosso corpo, subjetivamente, do ponto de vista imaginativo-mental diferente do que chamamos de *esquema corporal* que é apenas a noção tridimensional que temos de nós mesmos e das partes do nosso corpo (Louro, 2012, p. 92).



--- Relato de Experiência em Grupo de Discussão (GD) ---

Música e Inclusão Escolar

Lauro A. Mota

A questão da inclusão social vem se ampliando cada vez mais a todos os espaços da sociedade brasileira nos últimos 30 anos. Fala-se da inclusão na escola, no trabalho, nos esportes, nas atividades artísticas, etc. Tais falas e práticas sobre inclusão são atravessadas por leis, projetos, iniciativas e ações de toda ordem. No campo da educação, de maneira geral, vários eventos em âmbito nacional e internacional foram disparadores do movimento inclusivo.

A questão sobre o que e de quem falamos quando o assunto é inclusão foi disparadora das discussões que tiveram como objetivo problematizar não apenas a inclusão escolar, mas a inclusão através da música e pela música, na escola. Partindo desse mote pudemos discutir outras questões que foram emergindo ao longo do debate:

- Qual o papel que as atividades artísticas e musicais podem exercer no processo de humanização?
- Quais benefícios as crianças que vivenciam atividades artísticas podem ter ao passar pela escola?
- Quais habilidades, sentimentos e potencialidades podem ser desenvolvidos a partir do momento em que as crianças têm acesso à música, ao teatro e à dança no ambiente escolar?
- Como os professores podem desenvolver um currículo que favoreça a aprendizagem escolar e o desenvolvimento humano tomando como ponto de partida os conhecimentos culturais trazidos pelos alunos?
- Quais os desafios da escola para assegurar aos alunos os conhecimentos artísticos produzidos pela humanidade de forma que não seja anulado ou apagado aquilo que constitui o aluno, a sua realidade e o que marca a sua trajetória de vida?
- Como formar professores que dominem os conhecimentos artísticos e ao mesmo tempo consigam fazer as relações e adaptações necessárias para que esses conhecimentos veiculados pela escola também façam sentido para os alunos?

Vale destacar que as questões mais discutidas no grupo foram sobre como a música perpassa a vida humana. Ouvimos músicas, sons e barulhos o tempo todo. Estamos imersos em um universo sonoro desde a concepção, mas esse conhecimento musical, principalmente



se for adquirido no cotidiano e não pertencer ao repertório considerado erudito, clássico e elitizado, não é considerado relevante e não serve na escola e para a escola.

A escola tende a desconsiderar o mundo que está a sua volta, des-enraíza-se, aprisiona o aluno com a promessa de futuro, descartando o presente e o contexto social atual dos alunos. Encastela-se o aluno dentro dos muros da escola e tudo aquilo que não tiver relação direta com o que for oficialmente proposto pelas agências educativas (MEC, secretarias de educação estaduais e municipais) perde a validade enquanto saber socialmente produzido.

No campo da música, essas crenças abafam e até mesmo suprimem o verdadeiro significado da atividade musical para o desenvolvimento humano- o seu enraizamento natural na vida- descaracterizando a música como atividade plena de sentidos. Na sociedade escolarizada, o mito do dom para poucos é adequado já que trata a escolarização em função da ideologia do mercado para os melhores. A lógica do mercado direciona o ensino e aprendizagem para uma atividade distante e posterior ao tempo presente. Trata-se de um ensino hierarquizado, afastado das necessidades reais e presentes em cada indivíduo, que o desenraíza da vida social. Faz com que a pessoa deixe de vivenciar, no presente, a sua própria musicalidade e o significado autêntico da atividade musical, virtualizando essa vivência em situações carentes de sentido (PEDERIVA, 2011, p. 74-75).

O desenraizamento da atividade musical, das condições concretas da vida humana, dos seus condicionantes históricos e culturais foram citados pelos participantes como um grande desafio para a escola atual, bem como a dificuldade de trabalhar com conteúdos que chegam à escola e não se relacionam com as vivências culturais dos alunos. Além disso, o desafio é também reconhecer a diversidade e pluralidade de manifestações musicais pertencentes à cultura popular brasileira, sem diminuí-la diante da música clássica europeia e erudita.

A riqueza e diversidade musical do Brasil requerem a necessidade de reconhecimento e vinculação com a escola. É preciso reconhecer que se canta e se dança forró, samba, pagode, *funk*, música sertaneja, caipira, folclórica, entre outros ritmos fora dela - talvez com mais frequência do que música clássica, valsa, tango e dança de salão, por exemplo -, por isso não é justo nomearmos apenas algumas formas de expressão em detrimento de outras. A partir dessa discussão, surgiram as seguintes questões: como trabalhar essas várias manifestações presentes na vida cotidiana e na escola? Como articular esses conhecimentos vinculados fora da escola com aquilo que precisa ser ensinado? Como romper com as barreiras que impedem os alunos de aprenderem música? O que o professor pode fazer, na escola e em sua sala de aula, diante das condições reais e concretas que possui?

Pensar nessas questões é pensar no que a escola regular, comum e pública¹ pode contribuir para seus alunos. Ela pode ensinar música? É essa sua função? A escola possui condições materiais para isso (espaço, instrumentos, etc.)? Possui professores com formação



em música capazes de fazer o acompanhamento pedagógico necessário? O tempo disponibilizado no currículo possibilita a aprendizagem do aluno?

Diante de todo este levantamento de questões, foi possível refletir sobre a importância do ensino de música e da musicalização na escola. A vivência da atividade musical se constitui como uma importante experiência humana que possibilita a vivência de emoções, sentimentos, o desenvolvimento da criatividade e de outras funções psicológicas superiores tão necessárias ao processo de humanização que se constitui com a apropriação da cultura pelo homem mediada por instrumento e signos, pela linguagem e na relação com outros sujeitos mais experientes.

Mais do que a expressão das emoções, tal como na filogênese, e mais que o significado de pertencimento a uma cultura ou grupo, cada modo de organização interno de uma música possui seu significado psicológico, um significado vivo que, por meio da reação estética, envolve o ser humano como unidade que é e promove o seu desenvolvimento psicológico (PEDERIVA, 2016, p. 7).

Desse modo, tendo em vista a importância que a música e a educação musical representam para a inclusão dos alunos na escola (com ou sem deficiência, mas não somente eles) assegurando aprendizagem favorecedora do desenvolvimento humano, a seguir são apresentados alguns pontos que foram colocados pelo grupo como desafios a serem enfrentados pela escola:

1. Inclusão efetiva da música no currículo da educação básica;
2. Formação de professores para o ensino de música que articule teoria e prática e que se aproxime do chão da escola;
3. Quebra de barreiras que impedem/limitam o acesso dos alunos a música;
4. Parceria entre as várias instâncias da escola para assegurar o ensino de música;
5. Existência de condições materiais viáveis para o ensino de música na escola.



Referências

PEDERIVA, P. L. M. Bases psicológicas da atividade musical: implicações para a educação musical. In: TUNES, E.; PRESTES, Z. BARTHOLO, R. (Orgs.) *De rodas varejeiras e outros jeitos de ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

PEDERIVA, P. L.M. A escolarização da atividade musical. In: TUNES, E. *Sem escola, sem documentos* (Org.). Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

Notas:

1. Tomamos a escola pública como referência de nossas indagações tendo em vista que é o principal locus de atuação dos alunos oriundos dos cursos de música que fazem a opção pela docência e pelas condições presentes nessas instituições que podem favorecer ou não a aprendizagem.



--- Relato de Experiência em Grupo de Discussão (GD) ---

**Educação Musical e Cultura Afro-brasileira:
reflexões e ideias sobre diversidade cultural e inclusão**

Djenane Vieira

Introdução

Este grupo de discussão propôs discutir algumas questões pouco recorrentes nos encontros de educadores musicais em geral. Analisamos alguns dispositivos legais sobre Educação, diversidade cultural, multiculturalismo, diferenças e inclusão social, com foco nas questões das africanidades brasileiras e o ensino de música, sobretudo na escola regular.

Analisamos criticamente as leis 10.639/2003 e 13.278/2016, que substituiu a lei 11.769/08) o Parecer CNE/CP n.º 3/2004 e outras diretrizes legais, e qual o papel do educador musical, sua prática pedagógica diante desse contexto. Neste artigo, sistematizamos as reflexões feitas pelos participantes do Grupo de Discussão “Educação Musical e Cultura Afro-brasileira: reflexões e ideias sobre diversidade cultural e inclusão” no X Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp, a fim de contribuir para um debate inicial dessa temática nesse evento e para uma análise sobre a pertinência e um aprofundamento maior de tais questões em eventos futuros na área de Educação Musical.

Como base teórica, tomamos, além das leis supracitadas, a Base Nacional Curricular Comum, os escritos de Maura Penna sobre multiculturalismo, Catherine Walsh sobre pedagogia descolonial (epistemologias do Sul), entre outros.

A princípio, expomos os pontos a serem discutidos e analisados e abrimos a oportunidade da palavra para os participantes. Interessante foi notar que muitos estavam interessados por estar dentro do contexto da discussão, seja por empatia ou por afinidade com o tema. Alguns dos presentes contribuíram enfaticamente com a discussão trazendo suas experiências enquanto docente de escola regular ou enquanto aluno da academia.

Percebemos ao longo do debate que essa temática carece de espaço nos eventos científicos e até mesmo nas disciplinas acadêmicas, tanto da graduação quanto da pós-graduação. Conceitos e leis que se referem às questões étnico-raciais às vezes passam despercebidos pelos educadores, por muitas vezes privilegiarem em sua prática pedagógica uma única visão: a eurocêntrica.

O objetivo do GD foi abrir para a discussão como a formação inicial e continuada do educador musical por vezes não contempla aspectos da diversidade cultural existente em nosso país e como os currículos de Educação Musical em geral priorizam um modelo eurocêntrico de ensino. Diante de tais análises propomos uma reflexão sobre possíveis



desdobramentos e questionamentos pessoais da práxis pedagógica de cada um dos presentes, analisando quais aspectos são priorizados e quais as maiores dificuldades em se aplicar as leis no ensino regular (em especial na iniciativa privada, onde o capital dita modos de fazer e pensar a Educação), de modo que não seja superficial e sim que seja transformador, inclusivo e dinâmico.

Sugerimos anteriormente ao evento, que os interessados em participar do GD fizessem uma leitura prévia dos textos usados como referência neste artigo, mas também acrescentamos outros a essa reflexão, por entender que as contribuições dos autores sejam importantes e por agregarem valor ao debate, fortalecendo o pensamento político-pedagógico emancipador e libertário, para citar o pensamento freiriano.

O que diz a legislação educacional brasileira vigente

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) - Lei 9.394/96) que norteava os rumos da educação básica nacional (BRASIL, 1996). Contudo, as diretrizes não tratavam especificamente dos aspectos da diversidade cultural e da história da formação do povo brasileiro. Mesmo o Brasil sendo um país multicultural e de caráter multiétnico, as diretrizes não contemplavam a história da África e nem aspectos da cultura afro-brasileira.

Depois do um clamor do movimento negro e de acadêmicos que tratam do tema das Relações Étnico-Raciais e Educação, em 9 Janeiro de 2003 foi sancionada a lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) que alterou a lei 9.394/96 e incluiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo da educação básica. Foi um marco na história da Educação no país:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A₂ (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.



Se observarmos atentamente, podemos constatar que a lei determina que todo o currículo escolar contemple a lei, mas em especial os professores das áreas de Arte, História e Língua Portuguesa. Sabemos que em muitos sistemas de ensino nos concursos públicos vemos a figura do professor de arte polivalente, aquele que pode ser formado em qualquer linguagem artística, porém, é obrigado a ministrar aula de Arte contemplando as demais linguagens e não somente aquela a qual foi especializado.

Contudo, antes da promulgação da lei 11.769/08 (BRASIL, 2008), Penna (2012, p. 140-141) já apontava algumas redes municipais e estaduais de Educação pelo Brasil que exigiam a titulação de licenciado em Música nos concursos para professores para ministrar a disciplina de Música na escola regular. Salvo algumas localidades que não tem essa prerrogativa, aos professores polivalentes de Arte coube a tarefa em especial de também ensinar História e Cultura Afro-brasileira nas escolas de educação básica.

Não é difícil constatar que tal exigência é desconhecida de muitos educadores musicais que ministram aulas de Arte (ou mesmo de Música) em escolas regulares assim como os termos da referida lei. Em geral, os próprios sistemas não atentam para a efetivação da lei em suas unidades de ensino e nem mesmo promovem qualquer tipo de formação continuada para seus educadores, entendendo, em grande parte dos casos, que o professor de História é o responsável por ensinar os conteúdos da lei, tão somente.

Uma das questões debatidas no nosso GD diz respeito à formação inicial. Muitos participantes relataram que a graduação não prepara os futuros educadores musicais para as questões da diversidade cultural no que tange à legislação educacional vigente. Esta questão também é vista por Santiago e Ivenicki (2016) quando questionam os currículos dos cursos de Licenciatura em Música por não contemplarem discussões e análises dos termos das bases legais da Educação sobre multiculturalismo, diversidade e identidade cultural.

Embora tenha sido promulgada e sancionada, algumas questões sobre a aplicação da lei foram levantadas à época: Os professores estão efetivamente preparados para ministrar os conteúdos que se refere a lei? Quais as vivências, habilidades artísticas e embasamento teórico que os professores teriam para serem considerados aptos para ministrar os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira?

O Art. 79-A da lei 10.639/03 indicava que os cursos de capacitação para professores deveriam “contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria”, porém, o referido artigo foi vetado por contradizer a Constituição Federal no que tange aos aspectos de



formação de professores, desobrigando os sistemas de ensino de promover cursos de capacitação.

Em 2004, após minuciosa análise, uma comissão especial, que incluiu a Prof.^a Dr.^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, indicada pelo Movimento Negro, como relatora, foi designada para elaborar o Parecer CNE/CP n.º 3/2004 (BRASIL, 2004). Esse documento regulariza e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos do Artigo 26 da Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O parecer traz orientações sobre os aspectos filosóficos, sociais e históricos os quais devem nortear o trabalho de promoção da Educação Para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos sistemas de Educação Básica, determinando então que os sistemas promovam a formação continuada de seus docentes, acrescentando também observação aos currículos das Instituições de Ensino Superior na formação inicial, sanando, pelo menos em tese, a problemática gerada com o veto do Art. 79-A da lei 10.639/03:

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10639/2003, no que diz respeito ao ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a) já traziam em seus objetivos gerais para a área de Música dentro currículo de Arte algumas orientações sobre a questão da diversidade cultural e a prática docente. Já nos Temas Transversais, do mesmo documento (BRASIL, 1997b), a Pluralidade Cultural aparece como importante temática, contribuindo para uma proposta curricular democrática e que promova a cidadania, que contemple as diferenças culturais desenvolvendo o senso de equidade, justiça e valores éticos.

Em 2016 deu-se início à discussão da construção da Base Nacional Comum Curricular prevista na Constituição de 1988, onde educadores, especialistas, gestores, poder público e a sociedade civil em geral contribuíram para nortear as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de todos os segmentos e está em sua versão definitiva (BRASIL, 2017).

Em toda a legislação vigente, a preocupação e as diretrizes apontam para um trabalho pedagógico que contemple a diversidade cultural do povo brasileiro, sobretudo as culturas de



origem africana e indígena, que formam também as nossas bases culturais, de modo a não privilegiar apenas a cultura europeia, elitista, hegemônica e conservatorial.

Os saberes populares, a oralidade, as tradições ancestrais, os ritos e as mesclas culturais existentes na pluralidade cultural brasileira necessitam ser contemplados nos currículos escolares, no pensar pedagógico de educadores, gestores, do próprio poder público e da família. Entretanto, essa diversidade cultural não tem sido vista como necessária e imprescindível para a promoção da igualdade e do respeito às diferenças no espaço escolar e, como foi constatado no GD, professores estão sofrendo retaliações e sendo discriminados no ambiente escolar por desenvolverem projetos onde a cultura afro-brasileira é a temática, ou seja, sofrendo discriminação por cumprirem a lei.

Casos de intolerância cultural e religiosa são cada vez frequentes nas escolas. O racismo perpetrado nas falas de membros da equipe gestora, de colegas professores e demais membros da comunidade escolar faz-nos pensar sobre a importância do estudo da Educação para as Relações Étnico-Raciais e o papel desta para a transformação da sociedade, sobretudo para a formação de cidadãos conscientes do respeito às diferenças, previstas nas leis educacionais vigentes.

Urge nesse instante um espaço para o lugar de fala desses profissionais, sobretudo os que são negros e lutam pela diversidade cultural em sua prática pedagógica, e o direito de exercerem a lei, uma vez que estão sendo impedidos de tal. É preocupante também o desconhecimento de educadores musicais sobre a legislação que envolve o ensino de música e o quanto é necessário discutir tais questões nos espaços acadêmicos e nos eventos científicos.

Multiculturalismo e educação musical

Alguns autores e pesquisadores da área de Educação Musical no Brasil (ALMEIDA 2006; LAZZARIN, 2008; PENNA, 2012; SANTIAGO e IVENICKI, 2016) abordam já há algum tempo a temática do multiculturalismo e sua importância para uma educação musical plural e não hegemônica.

É importante salientar que a discussão do grupo não teve o objetivo de ir de encontro aos modelos hegemônicos europeus de estética e ensino e, sim, propor um olhar atento do educador musical para sua práxis pedagógica com o viés da diversidade, que enriquece a identidade nacional brasileira.

Almeida (2006) cita Terese Volk, que por sua vez cita Egon Kraus como “primeiro educador musical a abordar esse tema em uma conferência da Internacional Society for Music Education (ISME), que foi publicada no Music Educators Journal (MEJ), em janeiro de 1967”



(p.102). Kraus lançou o desafio aos educadores musicais de repensarem sua prática pedagógica considerando as culturas do mundo, textos que abordassem as diferenças e a análise de textos e materiais didáticos que representassem atitudes de racismo e valorização extrema ao nacionalismo, considerando o preparo de materiais didáticos que contemplassem, inclusive, se possível, gravações originais de músicas de culturas diversas.

O multiculturalismo no ensino da arte pressupõe contemplar uma gama de atividades artísticas que contemplem a diversidade e, na educação musical, principalmente no contexto escolar, a música tem um conceito amplo que implica numa multiculturalidade necessária para uma prática pedagógica aberta e não hegemônica (PENNA, 2012, p.90).

Os estudos de Catharine Walsh voltam-se para a descolonização da Educação na América Latina, com referências a Paulo Freire e o entrelace com a obra de Franz Fanon.

Hoje, neste continente, a interculturalidade está presente nas políticas públicas e nas reformas educativas e constitucionais, e se faz importante tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito e cooperação inter/transnacional. Mesmo que se possa argumentar que esta presença é efeito e resultado das lutas dos movimentos sociais-políticos-ancestrais e suas demandas por reconhecimento, direitos e transformação social, também pode ser vista de outra perspectiva: a que liga os projetos globais de poder, capital e mercado (WALSH, 2012, p.62).

Conclusão

Nosso grupo abordou de forma dinâmica, e à luz da legislação educacional vigente (lei 13.278/2016 e 11.645/2008 e da BNCC) e de teóricos consagrados, o lugar da Música no trato das questões sobre diversidade cultural; o respeito às diferenças e a toda forma de expressão; a promoção do conhecimento e das vivências de diferentes culturas e das relações étnico-raciais não apenas na escola regular, mas também em outros espaços do saber em que a educação musical está inserida.

Percebemos, pelos relatos de casos, que a necessidade da inclusão de uma discussão sobre educação étnico-racial e sua relação com nosso campo do saber é urgente e absolutamente necessária, visto que a música, como uma das expressões culturais de um povo, também enfrenta discriminação e toda sorte de impedimento de aplicação.

Nosso grupo abordou as noções de racismo e etnia, os valores civilizatórios afro-brasileiros, o mito da democracia racial, o multiculturalismo e globalização na educação musical, as tradições culturais ancestrais afro-brasileiras e sua musicalidade e as culturas jovens contemporâneas, como é o caso do movimento Hip Hop, e por fim, como a diversidade é tratada nos currículos na formação inicial na licenciatura, e, quando existe, uma análise de como ela é trabalhada.



Ficou evidente que a ausência de debates sobre essas questões nos eventos de Educação Musical abre não apenas uma lacuna no campo das reflexões sobre educação e relações étnico-raciais, mas também abre questionamentos sobre o porquê dessa ausência. Foi constatado na nossa discussão que, para muitos professores, esta questão é um tabu, que pouco se explora sobre o tema e que muitos sistemas de ensino, como as instituições confessionais, não contemplam a diversidade e a cultura afro-brasileira por resistência e por tabu.

Urge uma abertura para pensar uma Educação Musical mais ampla, cosmopolita, não excludente e que contemple as diferenças.

Referências

ALMEIDA, C. M. G de. O multiculturalismo nas políticas públicas para a cultura, artes e música: a educação musical intercultural. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), 16º, 2006, Brasília, p.99-103.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. MEC. Brasília, 1997a.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais: Pluralidade Cultural. MEC. Brasília, 1997b.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. MEC. Brasília, 2003.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPPIR, jul., 2004b.

_____. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. MEC. Brasília, 2008.

_____. Lei nº 13.278, de 2 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. MEC. Brasília, 2016.

_____. Base Nacional Comum Curricular. MEC. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 9 Jul. de 2017.

LAZZARIN, L. F. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. Revista da ABEM. Porto Alegre, V.16. n.19. Mar. 2008. p.121-127.



MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>> Acesso em 8 Jul. de 2017.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. 2ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SANTIAGO, R., IVENICKI, A.. Música e diversidade cultural: divergências entre ensino conservatorial e a teoria do multiculturalismo na formação do professor. Revista Eventos Pedagógicos. Faculdade de Educação e Linguagem Universidade, Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 943-962, jun./jul, 2016. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2085/1780>>. Acesso em: 9 Jul. 2017.

SILVA, Petronilha B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: Revista Educação. Porto Alegre, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: < <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/2745-9748-1-PB.pdf> > Acesso em: 9 Jul, de 2017.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Revista Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412/1511> > Acesso em: 9 Jul.2017.

_____. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. Querétaro, México: Colectivo Zapateándole al mal gobierno. En cortiro que's pa'largo. 2014. Disponível em: <<https://onedrive.live.com/?cid=F7451EDDB7D4EE77&id=F7451EDDB7D4EE77%212023&parId=F7451EDDB7D4EE77%21258&o=OneUp> > Acesso em 9 Jul 2017.



--- **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 música como agente facilitador do aprendizado de pessoas com deficiência

Mayara Raquel Filier
Faculdade Campos Eliseos
mayarafilier_flute@hotmail.com

Richard Chibim Naumann
Faculdade Campos Eliseos
rcd-euphonista@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa exploratória proveniente do relacionamento do ensino musical com as práticas neuropsicopedagógicas. Houve a procura de reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro e, ao mesmo tempo, estudar os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino, com propostas de atividades para serem trabalhadas em aula.

Palavras-chave: Educação musical. Neuropsicopedagogia. Educação especial.

Introdução

O ensino musical na educação especial amplia-se e desenvolve-se gradativamente ao longo dos anos, o que proporciona o surgimento de novos métodos e possibilidades de ensino cada vez mais abrangentes. De acordo com Kebah & Duarte (2008), “a história da Educação Musical assim como a da Educação Especial demonstra certo descaso ao longo dos anos por grupos sociais, políticos e culturais que convencionam os limites entre normalidade e anormalidade, entre dom, talento, habilidade e competência. Apesar disso, os pesquisadores têm buscado a superação dessas diferenças, através de reflexões, questionamentos e pesquisas sobre o desenvolvimento dos sujeitos, os processos de ensino e os processos de aprendizagem”.

A partir das práticas musicais no âmbito da educação especial, podem-se desenvolver diversos aspectos que são inerentes à necessidade dos indivíduos com deficiência. Segundo Kebah & Duarte (2008), ao proporcionar à criança a exploração do prazer de brincar, cantar, conhecer e pesquisar o mundo em suas múltiplas possibilidades, amplia-se as possibilidades desses indivíduos de participarem cooperativamente do meio social em que se encontram inseridos, a partir da vivência de situações que facilitem trocas nos diferentes níveis de desenvolvimento: afetivo, linguístico, motor e intelectual.

1. Objetivo geral

O presente trabalho visa refletir sobre a Neuropsicopedagogia e suas perspectivas para o ensino/aprendizagem no contexto da educação especial, tendo o ensino musical como seu agente facilitador. A partir do relacionamento entre as práticas musicais e os principais



aspectos do desenvolvimento, visa-se a elaboração de atividades que possam ser usadas como ferramentas de ensino musical no contexto da educação especial.

2. A música e a neuropsicopedagogia

A neuropsicopedagogia procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro ao mesmo tempo em que estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino.

Segundo Squire e Kandel (2003), durante o processo de aprendizagem de uma habilidade o sistema nervoso é capaz de alterar suas conexões, acrescentando novos circuitos a um circuito inato ou de complexidade menor, de fazer comparação com um ou mais padrões, acionar algum outro circuito, ou executar outras operações lógicas e matemáticas elementares que afetam a rapidez e a facilidade de desempenho motor. As células nervosas sinalizam entre si padrões de informações modulatórias adquiridas durante a atividade e a experiência vivenciada.

As práticas de atividades motoras estimulam a atividade neural e as células gliais adicionais, para alcançar as ferramentas necessárias para o desempenho desejado, ou seja, o nível de habilidade aprendida influencia na resposta neurofisiológica e vice-versa. Todo o sistema nervoso tem inteligência para aprender um evento motor, cada qual com seu grau específico de complexidade, memorizando o que foi vivenciado e se auto-organizando.

O nosso cérebro é capaz de adaptar-se e modificar-se através da utilização de neurônios não utilizados, formação de novas sinapses, modificação na produção das substâncias neurotransmissoras, entre outras. Esta capacidade que possuímos é chamada de plasticidade cerebral.

Devido a esta plasticidade, nosso cérebro irá constituir-se durante toda a vida numa obra de arte inacabada, pois, a cada novo estímulo, a cada nova necessidade de interação e, principalmente, a cada nova aprendizagem, novos circuitos neuronais são ativados e novas sinapses são formadas. Os neurônios envolvidos aumentam o seu vigor funcional reduzindo a possibilidade de serem eliminados através da apoptose.

O cérebro controla nossos pensamentos, ações, emoções e nossas práticas musicais, sendo que estas têm o poder de alterar e transformar positivamente as redes neurais do nosso cérebro. O ensino da música auxilia no desenvolvimento, relacionamento e aprendizado dos alunos, mesmo que estes tenham dificuldades de atenção, memória e interação, como afirma



Mantoan (1997): “não se deter na deficiência em si, mas sim nas possibilidades e capacidades de aprendizagem que estas pessoas possuem”.

Violeta Gainza (1988) completa dizendo que o importante é que seja estabelecido o equilíbrio do contínuo fluir da música dentro e fora do indivíduo, estendendo laços para outros seres humanos e vivenciando plenamente a atividade musical. Trabalhar autoconfiança, concentração, memória e capacidade analítica independe de padrões pré-determinados, não devendo ser características que destoam no indivíduo com deficiência no que tange à educação musical.

Howard Gardner (1983) notou a existência, ainda que aproximada, de áreas distintas de cognição no cérebro, cada uma específica para um tipo de competência e processamento de informações. Ele identificou pelo menos sete inteligências, entre elas, a musical, a primeira inteligência que aparece no recém-nascido. A inteligência musical inclui também as diversas formas envolvidas no “fazer música”, tais como execução, canto, movimento e representações inventadas.

As canções de ninar e cantigas de rodas presentes em praticamente todas as culturas do mundo auxiliam no aprendizado musical, no desenvolvimento da afetividade e socialização, e também no progresso da aquisição da linguagem. Como afirma Kebach:

Ao proporcionar à criança a exploração do prazer de brincar, cantar, conhecer e pesquisar o mundo em suas múltiplas possibilidades, ampliamos as possibilidades desses indivíduos de participarem cooperativamente, do meio social em que se encontram inseridos pela vivência de situações que facilitem trocas nos diferentes níveis - afetivo, linguístico, motor e intelectual (KEBACH, 2008).

As conexões do cérebro infantil dão origem aos diversos sistemas do neurodesenvolvimento, que por sua vez auxiliam no desenvolvimento das diversas inteligências. Os estímulos, desde que não sejam excessivos, podem beneficiar o neurodesenvolvimento para o cérebro como um todo. Assim, o educador pode e deve utilizar uma grande variedade de atividades e tipos de músicas para toda e qualquer criança, desde que estas atividades sejam estudadas e propícias para determinado grupo de alunos.

Segundo Relvas (2007, apud LOURO, 2012), a educação musical contribui para o desenvolvimento harmonioso, com isso, facilita na educação psicomotora, trabalhando o aluno, fazendo-o tomar consciência seu corpo na lateralidade, situando-se no espaço, auxiliando-o a ter domínio sobre o tempo, coordenar gestos e movimentos, sendo praticada desde as mais tenras idades, sempre adaptada ao nível do grupo, porque é por meio dessas experimentações e relações com o outro que o ser humano se descobre e vai se formando pouco a pouco.



A atividade musical como diagnóstico de problemas foi explicitada por Gainza:

Toda atividade musical é uma atividade projetiva, algo que o indivíduo faz e mediante a qual se mostra; permite, portanto, que o observador treinado observe tanto os aspectos que funcionam bem no indivíduo, como aqueles aspectos mais incompletos ou em conflito, seus bloqueios, suas dificuldades. (GAINZA, 1988, p. 43).

O professor que se atenta a isso, poderá organizar sua estratégia, elaborar seu plano de aula e desenvolver atividades que estimulem o desenvolvimento íntegro do aluno, respeitando os limites e os desafios que estes poderão alcançar.

3. Sugestões de atividades

Observou-se durante o período da pesquisa, que aspectos musicais tais como a melodia, harmonia e ritmo são de grande relevância no ensino e no desenvolvimento humano, pois, a partir de uma boa prática musical, é possível ampliar os diversos aspectos referentes ao desenvolvimento cognitivo, motor, social e cultural do indivíduo. Segundo Nascimento (1999): “Através do fazer musical, o potencial criativo dos alunos pode ser desenvolvido, inicialmente na execução e escolha das atividades musicais e, posteriormente, na aceitação de sugestões e opiniões diferentes contidas num grupo. Possibilita a construção ou reconstrução dos seus ‘recursos de linguagem’, frente os seus contextos sociais, proporcionando a reorganização da sua conduta psico-musical para, posteriormente serem capazes de projetar mudanças nas suas condutas sociais”. A partir desses fatores, foram elaboradas sugestões de atividades que mostraremos a seguir.

Todas essas atividades foram aplicadas em 8 grupos de alunos, com idades entre 10 e 40 anos com os mais variados tipos de deficiência. A aplicação das atividades ocorreu em uma unidade pública de ensino, especializada em atender alunos com deficiência no município de Hortolândia-SP. As atividades foram elaboradas visando atender as necessidades de desenvolvimento dos alunos participantes em seus diferentes níveis de comprometimento tanto intelectual como físico, levando em conta, também, que todo o processo de aplicação deverá ser moldado de acordo com o público alvo, espaço físico e as ferramentas de conhecimentos do professor aplicador.

4. Plano de aula 01

Conteúdo geral: Trabalhar através de vivências elementos relacionados à prática musical com enfoque nos aspectos rítmicos e melódicos.



Objetivos gerais: Desenvolver a sensibilidade auditiva (rítmica e melódica) e corporal nos alunos e colocá-los em contato com a prática musical.

Objetivos específicos: Desenvolver a prática musical, coordenação motora, percepção auditiva e melódica, lateralidade e conhecimento cultural.

Desenvolvimento/estratégia: Sugestões de atividades.

Atividade 1: Roda de conversa (conversar com os alunos sobre a dinâmica da aula, o que será feito). Esse é um momento de sociabilização.

Atividade 2: Dança de roda- Ciranda de Paraty (Ciranda do Caranguejo)

Execução: Primeiro ouvir a gravação da música com todos ainda sentados, posteriormente fazer uma roda com os alunos de mãos dadas, em seguida colocar a gravação que foi ouvida anteriormente e de acordo com o andamento da musica a roda se movimentará, no refrão da musica a roda para e obedece a marcação do Mestre Cirandeiro:

*"Pé, o pé, o pé, outra vez
a mão, a mão.
Roda, roda minha gente,
Caranguejo no salão, que é tão bão"*

Após essa execução a roda volta a girar, mas, logo a roda obedece a marcação do mestre cirandeiro:

"olha a onda"

E a roda se fecha, como se as ondas batessem em seus calcanhares. Durante toda execução da atividade, pode-se sugerir que a roda mude de sentido, abra e feche, que todos estiquem os braços para cima ou curvem-se para baixo.

Atividade 3: Apreciação ciranda de Paraty

Execução: como essa atividade baseia-se em uma dança típica da cidade de Paraty – RJ, não será difícil encontrar vídeos de execução da ciranda. Neste momento da aula, coloque um ou dois vídeos curtos sobre a ciranda, procurando sempre chamar a atenção dos alunos para alguns aspectos da dança tais como: o ritmo, a sincronia, e principalmente o andamento.



Atividade 4: Tocar e cantar a ciranda

Execução: Após a apreciação, distribua instrumentos a todos os alunos (priorizando que pelo menos dois ou três alunos que estejam sentados perto e com o mesmo instrumento). Inicialmente só será trabalhada uma estrofe da música e o refrão, ensine a letra aos alunos e faça-os cantar junto com a gravação, em seguida tente acompanhar a gravação marcando a pulsação rítmica da música já utilizando os instrumentos. Após esse processo tente fazer com que os alunos cantem e toquem os instrumentos ao mesmo tempo, se não for possível faça grupos onde um irá cantar e o outro tocar, depois inverta.

Esse trabalho necessita de varias aplicações para gerar os resultados necessários, é um trabalho de lento desenvolvimento.

Atividade 5: Estátua musical

Execução: Essa é uma variação da tradicional brincadeira de estátua, onde os participantes inicialmente se movimentarão quando estiver tocando a música e irão ficar estáticos quando a musica parar. Em um segundo momento da atividade (com a ajuda de uma seleção prévia de músicas com diversas variações de andamento feitas pelo professor), os alunos se movimentarão de acordo com andamento da música e ficarão estáticos quando a música parar.

Atividade 6: Relaxamento

Execução: Esse momento da aula visa atingir harmonia, equilíbrio físico e mental dos alunos, propiciando a eles um momento de reflexão e descanso. A execução dessa atividade consiste em fazer com que os alunos, ao som de uma música tranquila (previamente selecionada pelo professor), alonguem-se e respirem de maneira calma e profunda, diminuindo assim todo o ritmo do seu corpo e mente.

Recursos: Sala de aula; aparelho de som; projetor e instrumentos.

5. Considerações finais

Ao analisar as publicações selecionadas com o intuito de eleger os aspectos musicais abordados em cada publicação, foi observado que elementos tais como a melodia, harmonia, ritmo, e os aspectos do som (altura, intensidade, duração e timbre) acrescidos do conhecimento cultural, propiciam resultados consideráveis no desenvolvimento dos indivíduos deficientes. A partir do relacionamento desses elementos encontrados nas



publicações nacionais com os elementos da neuropsicopedagogia, foi viável sugerir possíveis ferramentas de ensino com base na fundamentação teórica escolhida.

O educador deve utilizar uma grande variedade de atividades e tipos de músicas para toda e qualquer criança, desde que estas atividades sejam estudadas e propícias para determinado grupo de alunos. Cabe àquele (educador) saber sobre as questões básicas das deficiências e sobre o processo de aprendizagem que circunda as deficiências; promover adaptações metodológicas, instrumentais e musicais; trabalhar juntamente com outros profissionais (neurologista, fonoaudiólogo, psicólogo, etc.); respeitar o tempo e os limites dos alunos, trabalhando as dificuldades e exigindo uma boa qualidade musical. Como afirma Mantoan (1997): “não se deter na deficiência em si, mas sim nas possibilidades e capacidades de aprendizagem que estas pessoas possuem”.

Segundo Relvas (2007, apud LOURO, 2012), conforme já dito, a educação musical contribui para o desenvolvimento harmonioso, com isso, facilita na educação psicomotora, trabalhando o aluno, fazendo-o tomar consciência seu corpo na lateralidade, situando-se no espaço, ter domínio sobre o tempo, coordenar gestos e movimentos, sendo praticada desde as mais tenras idades, sempre adaptada ao nível do grupo, porque é por meio dessas experimentações e relações com o outro que o ser humano se descobre e vai se formando pouco a pouco. Por isso é muito importante o ensino musical para pessoas com deficiência, pois é por meio deste que conseguimos trabalhar o desenvolvimento íntegro do aluno, e conseguiremos inseri-los de forma justa na sociedade, quebrando os preconceitos e diminuindo as barreiras.

Durante o período de pesquisa foram encontradas algumas dificuldades, tais como reduzido número de bibliografia brasileira sobre o objeto de estudo, que ao término do trabalho visou-se também a possibilidade de realizar novas publicações nacionais a respeito do mesmo. A partir dessa possibilidade foram elaborados alguns tópicos referentes ao ensino musical no âmbito da educação especial os quais possam servir como base para uma nova metodologia de ensino.

Referências bibliográficas

GAINZA, V. H. *Estudo de psicopedagogia musical*. Trad. Beatriz A. Cannabrava. Coleção novas buscas em educação. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Trad. Maria Adriana Veríssimo. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.



KEBAH, P. DUARTE, R. *Educação Musical e Educação Especial: Processo de inclusão no sistema regular de ensino*. Revista Textos & Debates, n. 15, p. 98 -111. Boa Vista, Roraima, 2008.

LOURO, V. *Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência*. São Paulo: Editora Som, 2012.

MANTOAN, M. Teresa E. *A integração de pessoas deficientes: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Mennon, Senac, 1997.

NASCIMENTO, Sandra, R. do. *A musicoterapia no contexto escolar: uma “escuta diferenciada”*. Monografia, Universidade federal de Goiás. 1999.

SQUIRE, L.; KANDEL E.. Memória. *Da mente às moléculas*. Porto Alegre, 2003.



A banda de música brasileira e a história tocada nas ruas

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas
fvccruz@hotmail.com

Resumo: Este artigo é um recorte da pesquisa “A formação e a atuação dos mestres de bandas de música: contribuições da prática pedagógica” em andamento no curso de mestrado em música da Unicamp, que pretende discutir a atuação de caráter polivalente do mestre de banda; o trabalho de campo incluirá entrevistas, questionários e observações das atividades de uma banda de música. O recorte de caráter histórico apresentado aqui traz considerações sobre a gênese e o desenvolvimento do movimento de bandas no Brasil, além de sua relevância cultural, social e educacional.

Palavras-chave: Música. Ensino de música. Banda de música. Mestre de banda.

1. Música de marcha

A banda chega com todos os músicos alinhados em forma, marchando e tocando a “música de marcha”. Assim a banda anuncia sua própria chegada, e, da mesma forma, este capítulo intitulado “música de marcha” introduz os temas abordados neste artigo, a presença da banda na vida social, cultural e educacional dos cidadãos brasileiros no decorrer de sua história.

A tradição das bandas de música firma-se no Brasil a partir da chegada da banda da armada real portuguesa, trazida por D. João VI em sua comitiva real, no ano de 1808 (BENEDITO, 2011). Nas ocasiões de maior relevância social das cidades, a presença da banda de música é sempre marcante (COSTA, 2011).

Não distante disto, as bandas de música também cumprem importante papel de ensino musical no Brasil (SILVA, 2012; CAMPOS, 2015; LIMA, 2000). Segundo Pereira (1999) a relação entre a banda de música e o aprendizado musical já era muito forte no século XVIII, sendo inclusive inserida em cláusula de contrato de maestro, que além de reger a banda deveria também ensinar música.

2. A banda e as bandas

O termo banda já é citado em documentos do mesmo século do descobrimento do Brasil (PEREIRA, 1999). Consideramos ainda, que pode haver variação da nomenclatura do grupo em função dos períodos históricos e diferentes regiões.

Já no século XVII, Pereira (1999) apresenta os termos banda de harmonia e harmonia. O termo Charamela é apresentado por Silva (2012) para todo o período colonial.

Binder (2006) apresenta outras possibilidades de nomes para a banda de música em diferentes períodos, como “instrumento músico” e “música marcial”; o autor afirma que a partir da década de 1820 o termo banda de música passa a ser utilizado com maior frequência.



Quanto à variação do nome utilizado em diferentes regiões destacamos Benedito (2001), que utiliza o termo banda filarmônica e filarmônica em seu estudo realizado no estado da Bahia. Nos estudos realizados em outros estados verificamos o uso frequente do termo banda de música: Pereira (1999), Binder (2006), Lima (2000, 2007) no estado de São Paulo, Campos (2015) no Rio de Janeiro e Silva (2012) no estado da Paraíba.

Atualmente a Confederação Nacional de Bandas e Fanfarras apresenta uma classificação pela formação instrumental das bandas. São elas: Banda Marcial, com os instrumentos de metais e percussão, Banda Musical de Marcha, com instrumentos de metais, madeiras e percussão, Banda Musical de Concerto, mesma formação da anterior com maior variedade no naipe de percussão e de sopro e, por fim, a Banda Sinfônica, também como as variações da banda musical de concerto e acrescentando a possibilidade de instrumentos de cordas friccionadas graves.

Para todo efeito, neste artigo utilizaremos a expressão “banda de música” para designar todos os grupos que reúnem os instrumentos de sopro e percussão.

3. O mestre mudou?

Quanto à expressão “mestre de banda”, Pereira (1999) afirma que os antigos mestres de capelas durante o século XVIII tornaram-se maestros de bandas e, na mesma época, passaram a acumular as funções de maestro e professores de música, sendo que da nomenclatura mestres de capelas, teria surgido o termo mestre de banda.

O mestre de banda é a pessoa que, além de suas tarefas de regência e ensino musical, também administra, conserta instrumentos e capta recursos para o grupo (LIMA, 2000). Na maioria dos casos é o único professor da banda, e ensina todos os instrumentos de sopro e de percussão, como se verifica em Pereira (1999), Benedito (2011).

Com relação às atividades artísticas e pedagógicas realizadas pelo mestre de banda, Pereira (1999) afirma que já em 1770 na Casa de Ópera de Minas Gerais, o regente da banda era também responsável pelo ensino dos músicos.

Nos dias atuais, este profissional que se empenha em diversas tarefas à frente da banda de música ainda figura como mestre, professor, maestro ou regente de banda. Considerando a literatura consultada para este projeto, em termos acadêmicos não encontramos o apontamento desta obrigatoriedade para adotar esta nomenclatura.

Portanto, neste artigo, o termo mestre de banda refere-se ao profissional que é o principal, e muitas vezes (mas não necessariamente) o único responsável pelas tarefas musicais e pedagógicas nas bandas de música (PEREIRA, 1999; 2007; BENEDITO, 2011),



não desconsiderando que possa haver ainda a necessidade de atuar sobre diversas tarefas extramusicais como se verifica em Lima (2000) e Benedito (2011).

4. A história tocada nas ruas

A rua costuma ser o principal local de atuação das bandas de música, esta relação está presente em referências de várias frentes como na canção “A banda” de Chico Buarque, no próprio título “Os sons que vêm da rua” do livro do escritor José Ramos Tinhorão, como também nos famosos desfiles de independência do Brasil, concursos regionais, estaduais e nacionais de bandas, e no carnaval de Recife e Olinda com as “Orquestras” de frevo (nome dado às bandas) e em tantas outras situações em que a banda se coloca em marcha pelas ruas do nosso país.

Um possível primeiro registro de uma banda de música em território brasileiro faz referência inicial ao som que vinha da “vizinhança” do convento onde estavam os padres jesuítas Manoel de Paiva e Leonardo Nunes. Pereira (1999) cita o registro do encontro dos Padres Jesuítas em Santos por volta de 1550 como o registro mais antigo da existência de uma banda de música no Brasil: foi uma visita do padre Nunes ao padre Paiva, que ficou admirado com o som da banda que escutava ao longe, e o padre Paiva manifesta suas intenções de em pouco tempo poder ter uma banda completa de nacionais.

Neste episódio é possível perceber que se trata de um grupo de instrumentos de sopro e percussão, e que o nome dado ao grupo poderia ser intercambiado entre banda e orquestra (PEREIRA, 1999).

Apesar de ser este o primeiro registro de uma banda no Brasil, é uma citação breve, em um dos poucos documentos que trazem informações sobre o movimento de bandas no Brasil anterior ao século XVIII.

No Brasil da época do império também encontramos o registro da atividade de bandas de música, como a Banda do Destacamento Real de D. Pedro I, que era formada por músicos estrangeiros que ficaram no Brasil; esta banda estava presente inclusive nos locais fechados e solenidades de coroação, que geralmente eram reservados à Orquestra da Corte (CAMARGO, 1989).

O episódio da chegada da comitiva de D. João VI no Brasil em 1808 se deu com música certamente, em ambiente aberto de livre convivência da população, e, à beira do porto onde os navios atracavam. Foi um episódio tão importante quanto polêmico para a história das bandas de música. Se por um lado tem-se por certo que a partir deste momento houve grande fomento da música de banda no país, por outro lado, não há consenso entre os



registros históricos de que havia ou não uma banda de música brasileira tocando para recepcionar a comitiva de D. João VI em sua chegada. O que também por si não atesta a inexistência de uma banda nos séculos anteriores, haja vista do registro histórico do século XVI já citado.

Padre Perereca¹ não menciona a presença de uma banda de música na recepção da comitiva de D. João VI em 1808, isto é suficiente para Tinhorão (2005) afirmar a não existência de bandas de música até este momento.

Além das considerações aqui já apresentadas anteriormente sobre o fato da existência de uma banda de música no século do descobrimento do Brasil, ainda é preciso considerar o que Binder (2006) diz a este respeito, que o termo banda de música passa a ser usado com maior frequência após 1820, e que a banda poderia estar presente na ocasião por referência de outros termos citados na crônica do Padre Perereca, como “instrumentos músicos”, “música vocal e instrumental” e “música marcial”.

Como vemos, não parece haver consenso da presença ou não de uma banda no episódio, porém é certo que a partir daí e com a chegada da Banda da Armada Real Portuguesa, esta manifestação teve grande espaço para se desenvolver. Pereira (1999) ainda cita que entre 1808 e 1821 houve uma grande estruturação e instalação de bandas militares, dentre elas a Banda dos Fuzileiros Navais, e uma banda formada para acompanhar a família real, composta de músicos portugueses e alemães, e regida pelo músico Eduardo Neuparth, austríaco que chegou com a comitiva de Dona Leopoldina. Além da formação das citadas bandas e corporações musicais, instalou-se um processo de ensino musical visando preparar o músico para integrar as bandas no menor tempo possível; o responsável por todo este processo era o mestre de banda que se utilizava de diversas técnicas de ensino formal e não formal de música (BENEDITO, 2011).

O início do século XIX marca então uma organização efetiva das bandas de música, com registros históricos suficientes para saber em detalhes como se deu esta organização.

A partir de 1802 é que se observa o início de uma formação oficial das bandas de música militares; Pereira (1999) fala aos chamados “terços” ou “ternos” que eram formações musicais que incluíam charamelas, pífanos (ou gaitas) e pancadaria².

Dupra (1985) aponta que desde 1802 a formação musical militar contava com 12 integrantes entre tambores, pífanos e clarins. Já em 1810 o grupo passa de 12 para 16 instrumentos de sopro, sendo que a pancadaria seria inclusa apenas em 1817.



Neste início de século as formações militares sofreram várias alterações em sua composição, estas mudanças foram influenciadas pela legislação portuguesa, que acabava por vigorar também no Brasil.

Segundo Pereira (1999), a portaria de 16/12/1815 regulamenta a banda de música em cada regimento com: mestre, duas trompas, duas clarinetas, um clarim, um fagote, um trombão ou serpentão, um bombo, uma caixa de rufo além de quatro aprendizes, podendo o grupo chegar a um máximo de 16 componentes.

Após este impulso na história das bandas de música do Brasil, ocorrido no século XIX, outros movimentos e bandas surgem no estado de Minas Gerais e São Paulo, e seguem em pleno desenvolvimento até o século XX. No estado de São Paulo destacam-se as cidades de São Paulo, Campinas, Sorocaba, Pindamonhangaba e Itu, locais em que também se registra o nome de muitos mestres de bandas e compositores brasileiros que se dedicam a compor para banda de música. Só em Campinas entre 1840 e 1900, Pereira (1999) catalogou a existência de cerca de trinta e três bandas de música.

Segundo os registros da FUNARTE, apresentados por Pereira (1999), os registros de bandas de música no Brasil passaram de 742 em 1975 para 1302 bandas em 1999, o que nos leva a refletir como crescente o movimento de bandas até o final do século XX.

No entanto, nos momentos preparatórios para a corrente pesquisa, da qual este artigo apresenta um recorte histórico, pudemos verificar durante a busca de corporações musicais com as quais poderíamos realizar o trabalho de campo, a descontinuação das atividades de diversas bandas do estado de São Paulo, sobretudo na região de Campinas, sendo que vários maestros e professores perderam o apoio financeiro por falta de recursos das entidades mantenedoras (sendo as prefeituras municipais as principais entidades mantenedoras nos casos verificados).

O caso de maior notoriedade dada pela divulgação nos meios de comunicação em massa, jornais impressos e telejornais, é que no início deste ano de 2017 foram descontinuadas as atividades da Banda Sinfônica do Estado de São Paulo, grupo que se dedicou à execução do repertório de música erudita durante 27 anos, era mantido pelo Governo do Estado de São Paulo, e apresentou no dia 09/02/2017 carta de aviso de demissão a todos os músicos da banda, com exceção do maestro, na intenção de contratar os músicos demitidos em caráter esporádico para eventuais concertos.



5. Conclusões

É possível perceber a presença da banda de música em importantes momentos da história do Brasil, e em solenidades desde a época do império, como também em situações de descontração, comemorações e festas populares. Seu envolvimento no ensino de música também é percebido desde a época do descobrimento, época em que os padres jesuítas, que foram responsáveis pela catequização (instrução de preceitos religiosos através da educação), também cuidavam do ensino musical e provavelmente foram os responsáveis pela formação das possíveis primeiras bandas de música em território nacional, tarefas que foram posteriormente atribuídas aos mestres de banda, que além do papel de maestros desempenham até hoje o papel cumulativo de professores de música.

O papel do mestre de banda parece também sofrer algumas alterações quanto às atividades administrativas e financeiras, de acordo com cada situação e também em cada época, porém o papel do trabalho artístico de regência e pedagógico de ensino musical nos parece claramente pertencer ao mestre de banda a todo o momento.

Quanto à formação da banda, torna-se mais organizada a partir de 1802; seus nomes variam em diferentes épocas e regiões, porém quanto à formação instrumental, surge com as associações e organizações de bandas algumas classificações.

Como citado, nos contatos prévios com algumas corporações musicais para a pesquisa corrente da qual este artigo faz um recorte, percebe-se uma movimentação de enfraquecimento na região de Campinas com as apontadas dificuldades financeiras sofridas pelas prefeituras municipais da região, sendo, porém, uma questão ainda recente, que não apresenta dados de constatações oficiais, dados estes os quais pretendemos atualizar até o final da pesquisa que gera este artigo.

6. Referências

BENEDITO, Celso José Rodrigues. *O mestre de filarmônica da Bahia um educador musical*. Tese de Doutorado em Música. Universidade Federal da Bahia, 2011.

BINDER, Fernando. *Bandas militares no Brasil: difusão e organização entre 1808 e 1889*. São Paulo: Unesp, 2006.

CAMARGO, José Benedito de. *Levantamento de uma Memória Nacional: Edmundo Cacciacarro*. Dissertação de Doutorado. ECA - USP, 1989.

COSTA, Manuela Areias. *Música e História: Um estudo Sobre as Bandas de Música Cívica e Suas Apropriações Militares*. In: *Tempos Históricos*, v. 15, 1º semestre de 2011. p. 240-260.



CAMPOS, Elias Leite. *O maestro de banda brasileiro e sua formação: um caminho entre a banda de música e a academia*. Dissertação Mestrado em Música – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Confederação Nacional de Bandas e Fanfarras. Campeonato Nacional de Bandas e Fanfarras, Regulamento 2015. Disponível em:

<<file:///C:/Users/Windows/Downloads/REGULAMENTO%20CAMP%20NACIONAL%202015%20oficial.pdf>>. Acesso em 13 Ago. 2016.

DUPRAT, Regis. *Garimpo Musical*. São Paulo, Novas Metas, 1985.

_____, Regis. *Música na Sé de São Paulo colonial*. São Paulo, Paulus, 1995.

PEREIRA, José Antônio. *A Banda de música: Retrato Sonoro Brasileiro*. Dissertação Mestrado em Música - Instituto de Artes, UNESP. São Paulo, 1999.

TINHORÃO, José Ramos. *Os Sons Que Vêm da Rua*. São Paulo: Ed. 34, 2005. 240p.

Notas:

1. Como é conhecido o cronista Luís Gonçalves dos Santos, que segundo Tinhorão (2005) relatou em detalhes a cerimônia de recepção da coroa portuguesa no Brasil em 1808.
2. Naípe de instrumentos de percussão, formado por bombo e caixa.



Conceitualização dos musicovigramas e sua integração dentro da educação musical

Miguel Clemente Rubio
Mestrando. UNICAMP
miguelclementesaxo@gmail.com

José Fornari
Pesquisador NICS / UNICAMP
tutifornari@gmail.com

Resumo: Na sociedade atual os recursos das tecnologias de informação e comunicação (TICs) transformaram definitivamente a maneira como as pessoas se expressam, aprendem e interagem, em todas as atividades das ciências e das artes; entre elas a educação musical. Este artigo introduz o conceito de musicovigrama. Estes são recursos audiovisuais interativos, na forma de videogames, que servem de apoio computacional para o desenvolvimento da percepção sonora da forma musical. Parte-se aqui do conceito de musicogramas, do pedagogo musical belga JosWuytack, e de sua proposta de escuta ativa (Wuytack e Boal Palheiros 2009), que contribuem para a aprendizagem dos conceitos e das formas musicais. Este trabalho apresenta o desenvolvimento deste conceito, na forma de musicovigrama; um videogame criado através do software livre eAdventure1 partindo do desenvolvimento dos musicogramas.

Palavras-chave: Musicovigrama. Vídeo game. Educação musical. TIC.

Introdução

Este trabalho apresenta as bases teóricas para a conceituação, o desenvolvimento e a utilização de musicovigramas; definidos aqui como videogames especialmente desenvolvidos para a educação musical. Musicovigramas partem do conceito de Musicograma, criado pelo pedagogo musical belga JosWuytack, bem como de sua proposta de Escuta Ativa, a qual pode ser definida como a ação de escuta, de estar atento, capacidade ativa para assimilar compreender aquilo que ouvimos (Wuytack e Boal Palheiros 2009). Musicogramas são representações gráficas (símbolos ou imagens impressas em papel) de uma obra musical, os quais têm como intuito estabelecer as relações necessárias contidas numa obra musical, a fim de fomentar a sua compreensão, em diferentes níveis e elementos musicais. O conceito de musicovigrama agrega ao musicograma o elemento da interatividade computacional, de modo a contribuir para que os estudantes de música utilizem os recursos atuais das TICs¹ para ampliar e aprofundar suas aptidões musicais.

Para este desenvolvimento, é aqui defendida a utilização de ferramentas de softwares livres, já que estes são acessíveis à maioria do público e abertas a serem modificadas e distribuídas gratuitamente por outros programadores. As ferramentas de software livre podem assim contribuir para o desenvolvimento de modelos computacionais interativos para o ensino musical, de modo a favorecer o processo criativo adicionando recursos de áudio e vídeo ao musicograma de Wuytack. O objetivo do musicovigrama é assim propiciar, através das TICs, a aquisição de noções de musicalização, bem como a percepção e a identificação dinâmica da



forma musical. Para o caso do desenvolvimento destes videogames de educação musical, existem plataformas computacionais que, visando facilitar o desenvolvimento e a programação de novos aplicativos, utilizam o método *draganddrop* (arrastar e soltar) em programação visual, o que, em teoria, facilita e acelera o desenvolvimento de aplicativos. A plataforma computacional de código-aberto² escolhida para o desenvolvimento dos musicovigramas chama-se *eAdventure* e pode ser acessada e adquirida gratuitamente (através de download) no link: <http://www.e-ucm.es/portfolio-item/eadventure/>

O objetivo principal aqui é promover, através da aplicação dos musicovigramas, a aquisição de noções de musicalização básica pelos alunos, bem como o reconhecimento e a percepção da forma musical, favorecendo assim o desenvolvimento de uma leitura musical através da criação e da interpretação de seus elementos básicos. Tudo isto realizado com o auxílio de aplicativos de código-aberto, também projetados por ferramentas computacionais de código-aberto.

No desenvolvimento dos musicovigramas, deve-se levar em conta as diferentes características dos alunos e das suas heterogeneidades para a elaboração de musicovigramas acessíveis a todos os alunos, para que estes consigam utilizá-los de forma intuitiva e lúdica, onde o professor responsável incumba-se de criar e favorecer um ambiente de segurança e confiança entre os alunos.

Pretende-se utilizar dois questionários para a análise final do grau de satisfação e da eficácia didática da experiência de ensino musical com a utilização de musicovigramas. O primeiro será aplicado na fase inicial e o segundo na fase final do trabalho. Estes serão compostos de quatro sessões, cada qual com tempo de aplicação de sessenta minutos. Estes questionários terão perguntas com escalas de avaliação entre 1 e 5, com diferentes questões para avaliar o conteúdo, a satisfação e o grau de valorização da aplicação dos musicovigramas, dentro da sala de aula. De acordo com as análises da média das respostas dadas pelos alunos, pretende-se conseguir avaliar as capacidades dos diferentes musicovigramas desenvolvidos para a educação musical.

O musicograma e a escuta ativa

A pesquisa aqui apresentada surge da tentativa de conjugar propostas teóricas derivadas da audição ativa com a criação de partituras visuais; chamadas de musicogramas. Os musicogramas foram desenvolvidos pelo pedagogo musical belga JosWuytack, juntamente com a sua proposta de escuta ativa (Wuytack e Boal Palheiros 2009). O musicograma é uma representação gráfica sobre o desenvolvimento temporal de uma obra musical, e que tem



como intuito estabelecer relações necessárias através de símbolos ou imagens para a compreensão de diferentes elementos da música. Trata-se de uma síntese para a percepção correta da obra e redução da dificuldade de um processo perceptivo complexo, como pode vir a ser a leitura de uma partitura (Wuytack 1971).

O musicograma, conforme concebido por Wuytack, tenta proporcionar uma síntese para a percepção correta da obra e redução da dificuldade de um processo perceptivo complexo como pode vir a ser a leitura de uma partitura em notação tradicional (Swanwick 1979; Wuytack 1971). Na concepção dos musicogramas, Wuytack teve como objetivo facilitar a aquisição de conteúdos musicais através da utilização de imagens, aproximando, de forma multimodal, a arte musical das outras formas e expressões artísticas visuais (percepção visual da forma musical), além de proporcionar ao aluno uma capacidade criativa de representar a música através de imagens.

Esta concepção de ensino apresenta os musicogramas como planos visuais contendo elementos gráficos que visam diminuir as dificuldades relacionadas à escrita musical, que é de fato algo abstrato, distanciado da realidade sonora. Isto se deve ao fato de que elementos da música, como: altura, duração, timbre e intensidade podem ser percebidos com a própria escuta. Porém, perceber a forma musical é algo cognitivamente mais complexo. No musicograma a informação está registrada graficamente, em papel, estabelecendo assim uma correspondência entre percepção auditiva e visual, de modo a permitir que o leitor antecipe aquilo de irá acontecer na obra (Wuytack e Boal Palheiros 2009).

Segundo Wuytack, a escuta ativa é um processo consciente de organização e construção dos eventos temporais que aparecem em uma obra musical. A apreciação é uma forma indispensável de engajamento com a música. As atividades de escuta ativa devem conduzir os alunos a focar suas atenções nos materiais sonoros e na estrutura da obra trabalhada (Swanwick 1991).

Uma diferença que se observa na música, em relação às outras artes, é que esta só pode ser apreciada através da audição, afinal a música, conforme definida por Edgard Varèse (Goldman 1961) é a arte dos sons organizados. Não é simples perceber a estrutura musical apenas através da audição. Com a utilização do musicograma, amplia-se a capacidade de percepção durante a escuta através de uma representação gráfica. O musicograma constitui assim um mapa da obra musical, através de um desenho ou conjunto de imagens ligadas que auxiliam o ouvinte a compreender a estrutura da obra musical, através do processo multisensorial de observação e audição ativa (Olarte Martínez 2009).



A leitura musical, através de elementos tradicionais musicais, tem normalmente sido de difícil compreensão para alguns alunos, especialmente no início da aprendizagem musical. Wuytack e seu mestre, Carl Orff, foram uns dos pioneiros do conceito de que seria necessária a vivência musical antes que o aluno fosse exposto a uma leitura musical abstrata da partitura. O objetivo destes pedagogos musicais foi ensinar o treinamento da escuta, possibilitando que os alunos criassem e vivenciassem a música, utilizando-se do processo de audição ativa. Estes pesquisadores acreditavam que, para se entender a música, os estudantes deveriam antes participar ativamente de sua construção e execução. Em termos educacionais, trata-se da ideia de que os alunos não são simples ouvintes passivos, mas que estes desempenham um papel ativo dentro da aprendizagem musical, interagindo cognitivamente enquanto a música soa (Wuytack e Boal Palheiros 2009; Mendoza Ponce 2011). Assim, o sistema de escuta ativa está baseado em três princípios (Boal Palheiros e Wuytack 2006): 1) A participação ativa do ouvinte, tanto em nível físico quanto mental, através da interpretação de materiais musicais das obras, antes de escutá-la; 2) O foco da atenção do estudante durante a audição e o reconhecimento consciente dos materiais musicais contidos na obra; 3) A análise da forma musical através da associação destes elementos com uma representação visual simbólica da totalidade da música em questão.

Criando musicovigramas

As novas TICs, (tais como: TV digital, tablet, lousa digital, smarthphone, etc.) tem impelido a educação musical a passar por uma série de transformações, reformulando os seus fundamentos e conceitos educacionais. Estas novas perspectivas, advindas da proliferação das TICs, fazem com que os educadores musicais passem a rever e a ampliar suas formações, aumentando suas possibilidades de atuação didática e consolidando a formação de novas competências tecnológicas. O termo “tecnologia na educação” pode ser definido como o compêndio de ferramentas organizadoras e de instrumentos educacionais à disposição do educador a fim de favorecer os planejamentos da prática educativa e da avaliação do ensino (Krüger 2006). O intuito destes recursos é motivar os pedagogos da área a desenvolver e adquirir competências nessas novas tecnologias, com o fim de desenvolver recursos didáticos contemporâneos, como o contato interativo e dinâmico do aluno com materiais multimidiáticos, além de facilitar o desenvolvimento perceptivo, a criatividade e o contato direto com os conteúdos musicais das obras trabalhadas (Krüger 2006).

Nas últimas décadas, no campo da didática musical, os musicogramas têm evoluído mediante a introdução do uso das TICs (Mendoza Ponce 2011), já que nos renovados recursos



didáticos tem-se adicionado o movimento proporcionado pelo vídeo, criando-se assim uma nova possibilidade que é aqui chamada de Musicovigrama. Este recurso permite apresentar partituras não convencionais (como são as de música contemporânea) de forma dinâmica, as quais servem para trabalhar elementos fundamentais, como são: a pulsação e o andamento rítmico, a forma musical e até mesmo o timbre. Estes consistem em documentos audiovisuais nos quais a música tem sido sincronizada com uma animação gráfica a qual representa alguns elementos susceptíveis de serem trabalhados pela escuta ativa (Mendoza Ponce 2011). Os musicovigramas podem também ser definidos como musicogramas com movimento dinâmico computacional, o qual serve de aproximação intuitiva à dinâmica temporal da música, promovendo assim uma apreciação musical ativa. Neste sentido, a presente pesquisa apresenta o conceito de musicovigrama como fonte de criação de um videogame para a aprendizagem de música. Este trabalho concentrou-se na faixa etária infantil, com crianças entre 9 e 10 anos de idade. Esta pesquisa surgiu da necessidade de adaptar os diferentes materiais dos musicogramas aos recursos tecnológicos atualmente disponíveis nas salas de aulas de ensino musical. A base teórica aqui apresentada complementa a ideia anteriormente proposta por Wuytack através dos musicogramas, já que estes são criados em papel e, portanto, desprovidos da dinâmica movimentação e interatividade que os recursos atuais das TIC podem fornecer. Para a realização deste intento é necessária a utilização de ferramentas de softwares acessíveis à maioria do público alvo, as quais favoreçam a acessibilidade, o processo criativo e adicionem recursos audiovisuais dinâmicos e interativos à educação musical.

Ferramentas de software

Existem diversas plataformas de desenvolvimento de softwares, tais como *Kodu* (<https://www.kodugamelab.com/>), *Scratch* (<https://scratch.mit.edu/>) e o já mencionado *eAdventure* (<http://e-adventure.e-ucm.es>). Para o caso do desenvolvimento dos musicovigramas (videogames de educação musical), existem plataformas que, visando facilitar o projeto, utilizam métodos de programação visual (Jost 2014). Estes são de fácil uso e instalação, para a maioria dos usuários, inclusive com a vantagem de serem gratuitos e de código-aberto; o que permite a livre modificação e distribuição do software. Assim, os programas pesquisados neste projeto foram o *Scratch*, *Kodu* e o *eAdventure*, sendo que os três possuem características semelhantes para a criação de jogos interativos. O escolhido para o desenvolvimento do videogame do musicovigrama foi o *eAdventure*, devido às facilidades de transmissão de possibilidades educativas com este editor, o qual permite que os alunos criem



e desenvolvam videogames sem grandes noções de programação. Este software é desenvolvido dentro do grupo e-UCM na *Universidad Complutense de Madrid*, na Espanha. A plataforma de desenvolvimento de videogames é um projeto de pesquisa que permite facilitar a integração de jogos educativos e simulações computacionais baseadas em processos educativos, em particular em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). O software *eAdventure* foi criado com três objetivos principais: 1) Redução de custos de desenvolvimento para jogos educativos; 2) Incorporação de características educativas específicas em ferramentas de desenvolvimento de jogos; 3) Integração dos jogos resultantes com material educativo no contexto dos AVA.

Este software permite criar de modo visual aventuras gráficas, as quais permitem aos alunos criar arrastando e soltando ícones representando elementos visuais desta plataforma, em ambientes seguros (contendo galerias de imagens, com ambientes educativos e interativos). Além disso, possui uma interface potente e simples, a qual permite ser utilizada sem a necessidade de conhecimento avançado de programação, reduzindo a complexidade da tarefa e fomentando o processo criativo, já que os jogos criados nesta plataforma podem ser compactados como *learningobjects*³, para serem utilizados em ambientes virtuais de ensino, como o *Moodle* (<https://moodle.org/>), plataforma do código-aberto para ensino à distância. O *eAdventure* funciona nos sistemas operacionais: Windows, Mac OS X e Linux, promovendo assim a possibilidade de que os videogames nele desenvolvidos possam ser utilizados em qualquer computador pessoal, que pode ser aberto, porém funcionando como um aplicativo independente (*stand-alone*), ou mesmo na forma de um *applet*⁴ para a educação online. Desse modo é possível trabalhar uma obra musical contextualizada com a criação de um personagem virtual animado, que interage com os alunos. Este personagem vai acompanhar os alunos durante todas as aventuras do videogame, sendo indicadas por meio do diálogo dirigido, explicando assim para estes como devem tentar superar as metas e atingir o objetivo final do jogo. O professor assume a função do projetista do software, realizando a ideia principal elaborada partindo de uma unidade didática, por exemplo, a lenda de *Guillermote Tell*, no qual o usuário se apresentaria como personagem principal em uma história a qual permitiria aos alunos aprender partindo das aventuras nas quais o personagem entra, desenvolvimento da história, solfejo, intensidades, melodia, interpretação prática (com a flauta) além de reconhecimento de instrumentos.

O *eAdventure* consta de um mecanismo de avaliação que gera respostas modificáveis por personagens, o qual serve para avaliar cada aluno que esteja jogando, a cada momento. Para tanto, isto deve ser feito baseado no currículo para realizar os recursos didáticos em



relação à faixa etária na qual os alunos se encontrem, com o fim de promover competências nestes.

Conclusões e resultados esperados

Este trabalho tratou da conceitualização e do desenvolvimento de musicovigramas na forma de videogames interativos projetados e utilizados para a educação musical. Pretende-se com isto aproximar as novas metodologias para a aprendizagem musical, já que estas expõem o aluno numa área de conhecimento contemporânea, dinâmica e interativa, de uma forma diferente daquela proporcionada pelo texto e pela notação musical. O intuito desta pesquisa é favorecer e enriquecer as aulas de música, de modo a sintonizar os interesses lúdicos dos alunos com os elementos didáticos advindos do professor, mediante a expansão do conhecimento musical, da aceitação dos materiais e da motivação dos alunos.

As novas tecnologias têm evoluído muito e, na atualidade, são ferramentas facilitadoras no processo de aprendizagem do aluno, por isto a razão da formação contínua do professorado em relação ao contato com estes materiais motivando e fomentando cursos para que estes mantenham-se atualizados. O trabalho envolve pesquisar e encontrar as bases teóricas para relacionar as novas tecnologias adaptando os musicogramas em ferramentas atuais desenvolvidas em videogames para servir de apoio didático dentro da educação musical. Futuramente, com isto será possível trabalhar mais aspectos musicais dentro destas ferramentas educativas, promovendo desta forma a maior aceitação dos recursos tecnológicos no ensino musical.

Referências bibliográficas

ERGAM, H e SAMS, A. *Dale la vuelta a tu clase*. Madrid: Ediciones SM, 2014.

AZORIN, J. M. *El videojuego musical ¿Un recurso para la Educación musical en la educación primaria?*. Ensayos, Revista de la facultad de educación de Albacete. 29. 2. 2014.p. 9-36.

E-ADVENTURE. 2012. Disponível em: <<http://e-adventure.e-ucm.es>>. Acesso em 23 Jun. 2016.

GIBSON, J, ALDRICH, C e PRENSKY, M. *Games and simulation in online learning: research and development frameworks*. Hershey: Information Science Publishing, 2007.

KODU. 2014. Disponível em: <<http://www.kodugamelab.com/>>. Acesso em 23 Jun. 2016.



JOST, B; KETTERL, M; BUDDE, R. *Graphical program environments for educational robots: Open roberta - yet another one?*. In: Multimedia (ISM). IEEE International Symposiumon. 2014. p. 381–386.

KRUGER, E. *Educação musical apoiada pelas novas tecnologias de informação comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes*. In: Revista da ABEM, v. 14, 2006.

MENDOZA PONCE, J. *El musicograma y la percepción de la música*. Universidad de Huelva, 2014. Disponível em: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2948/b15124691.pdf?sequence=1> Acesso em 23 Jun. 2016.

OLARTE MARTINES, M. *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicología española*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones. 2009.

PINDADO, J. *Las posibilidades educativas de los video juegos*. Una revisión de los estudios más significativas. Revista de Medios y educación. 26. 2005. p. 56-67.

PRENSKY, M. *Don't bother me mom. I'm learning*. Londres: British film institute. 2006.

SCRATCH. 2014. Disponível: <http://scratch.mit.edu>. Acesso em: 23 Jun. 2016

SIEGLES, R.S; SHIPLEY C. *Variation, selection, and cognitive change*. In: Simon, T; HALFORD, H (Eds.), *Develop incognitive competence: New approaches to process modeling*. Hillsdale New Jersey. Erlbaum. 1995. p. 56-67.

SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Routledge.1979.

_____. K. *Ensinando Música Musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna. 2003.

VIGOTSKY, L. *Pensamiento y lenguaje*. Madrid. 1979.

WUYTACKK, J e BOAL-PALHEIROS, G. *Audición musical activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical. 1996.

_____; BOAL-PALHEIROS, G. *Audición musical activaconel musicograma*. Eufonía. v. 47. 2009. p. 43-55.

Notas:

1. Tecnologias de informação e comunicação
2. Modelo de desenvolvimento de software que promove um licenciamento livre para o projeto, análise, modificação e redistribuição universal e gratuita deste aplicativo.
3. Aplicativo diminuto que pode ser enviado online e executado localmente, no browser do usuário.
4. Aplicativo diminuto que pode ser enviado online e executado localmente, no browser do usuário.



Dança e música: práticas artístico-pedagógicas em uma enfermaria psiquiátrica

Amanda Vilas Boas Goldberg
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
amandavbgold@gmail.com

Ana Maria Rodriguez Costas
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
anaterre@iar.unicamp.br

Matheus Barros de Paula
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
matheus.barros.paula@gmail.com

Resumo: O presente artigo relata experiências de um projeto desenvolvido por graduandos do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas que, desde 2014, investigam as contribuições das práticas artísticas em dança e música na humanização de um contexto de internação psiquiátrica, atuando como proponentes de atividades artístico-pedagógicas semanais aos usuários da Enfermaria de Psiquiatria do Hospital de Clínicas/Unicamp. Além da prática, os estudantes também registram suas percepções e analisam suas observações em diálogo com referenciais teóricos, o que vem destacando a importância da arte na promoção da expressão de si e das relações interpessoais.

Palavras-chave: Arte. Dança. Música. Saúde mental.

Introdução

No percurso de nossas graduações, nos aproximamos de uma temática que nos instigou a desenvolver experiências na condição de estagiários voluntários e, na continuidade dessas ações, a realizar uma pesquisa: as relações entre as artes e a saúde mental.

As atividades artísticas, seja por meio da experiência prática e da criação - produção musical, atividades corporais de dança ou teatro, pinturas ou desenhos - ou da apreciação - ouvir uma música, assistir uma peça de teatro ou uma *performance* em dança, observar uma pintura, etc. - são relacionados de forma positiva a diversos tratamentos de pessoas com transtornos mentais. Tais práticas podem ser consideradas como potencialmente produtivas, e muitas vezes significativas, no processo de ressocialização para pessoas em situação de sofrimento mental, emocional ou mesmo físico. Há diversos casos onde a arte é utilizada em trabalhos terapêuticos, um exemplo é a vivência relatada por Cláudia Mara Tavares (1997), sobre seu trabalho em uma oficina que, através da arte, promove mudanças de padrão e interação entre seus participantes.

O processo de criação é a marca do trabalho em uma Oficina Terapêutica que usa a arte como pretexto para a interação. Neste tipo de Oficina, enfermeiras e pacientes são desafiados a criar e a dar forma às suas experiências (TAVARES, 1997, p. 570).

Seguindo no mesmo relato, podemos ver como a autora defende a ideia de que "não se pode falar em arte quando há repetição. Ao encontrar-se com a terapia, a arte teria o papel de



promover a mudança de padrão, seja de um comportamento, de um sentimento, de uma sensação" (TAVARES, 1997, p. 570).

Tavares também cita o trabalho da alagoense Nise da Silveira (1905-1999), psiquiatra que, inconformada com os tratamentos que considerava desumanos e agressivos, mudou de forma revolucionária o tratamento psiquiátrico que se fazia no Brasil da década de 1940. A doutora Nise, como ficou conhecida, encontrou nas atividades artísticas o seu principal método terapêutico e apostava que tais atividades não eram simplesmente passatempo, mas tratamento de fato.

Nise da Silveira, uma das principais seguidoras no Brasil do pensamento de C. G. Jung, descreve que a comunicação com o paciente psiquiátrico, através do fazer artístico, favorece a expressão de conteúdos para os quais não existe conceito verbal. Ela ressalta que essa forma de comunicação leva ao ato de criar, que representa para o paciente e o terapeuta uma aventura e também um risco, pois ambos passam a lidar com algo radicalmente novo - a própria criação (TAVARES, 1997, p. 572).

Segundo Fux (1988) "os potenciais adormecidos no corpo se transformam quando ele, ao mover-se, se expressa numa linguagem não-verbal". E, tal qualidade de expressão é capaz de produzir "mudanças positivas, não apenas corporais, mas também psíquicas" (p. 10).

Munido dessa compreensão, o projeto Arte e Psiquiatria, que consistiu em desenvolver atividades artísticas no ambiente da enfermaria através de um grupo de dez¹ estudantes do Instituto de Artes da Unicamp, começou a ser planejado em 2013, por um grupo de alunos que já realizavam atividades como voluntários. O projeto apenas foi concretizado no segundo semestre de 2014, quando foi contemplado pelo apoio financeiro prestado pela Preac/Unicamp (Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários), por intermédio do Edital PEC, destinando recursos para compra de materiais (bolas, colchonetes, instrumentos musicais, entre outros) e a oferta de bolsas para os alunos participantes.

O projeto de extensão foi finalizado em agosto de 2015, porém as atividades artísticas na psiquiatria não foram extintas, e até hoje ocorrem através de bolsistas com pesquisas de iniciação científica - como Amanda Goldberg, cuja pesquisa busca elaborar e sistematizar um conjunto de práticas em dança adequadas à internação psiquiátrica através da criação de um ambiente favorável à experiência artística dos próprios usuários do serviço de saúde mental - ou de voluntários - como Matheus Barros², que permanece em contato com a enfermaria de psiquiatria dando assistência às atividades artísticas que são propostas.

As atividades desenvolvidas têm por objetivo, e principal desafio, transformar um espaço não tradicionalmente destinado à prática artística em um ambiente que proporcione - através da proposição de atividades envolvendo dança e música - momentos que não apenas



ocupem o tempo ocioso dos usuários, mas que lhes ofereçam vivências artísticas e meios de se expressar e de socializar entre si, ao mesmo tempo em que os proponentes aprendem a lidar com as adversidades deste contexto e a adequar as atividades a ele.

É pertinente frisar a importância da promoção da socialização, do diálogo, expressão e relações interpessoais quando se fala em humanizar o ambiente hospitalar, pois este ponto caracteriza-se como um dos principais elementos de desumanização. Freitas (2009) relata que durante um projeto de extensão (foco de sua pesquisa de doutoramento) em que realizava intervenções teatrais em um hospital, os profissionais de saúde apontaram diversos elementos de desumanização, entre eles estão "o alto grau de estresse desses profissionais que lidam continuamente com o sofrimento e a morte sem receberem um treinamento especializado" e sobretudo, "a dificuldade de comunicação entre o médico e o paciente" (p. 155).

Apresentando o espaço

O Departamento de Psiquiatria da Unicamp teve início em 1967, inicialmente nas dependências da Santa Casa de Campinas. Somente em 1983 foi transferido para o Hospital de Clínicas da Unicamp e em 1994, 11 anos depois, foi inaugurado o ambulatório de psiquiatria. O número de atendimentos cresceu significativamente desde então. Segundo dados do hospital, foram atendidos 12.216 pacientes no ano de 1995, sendo que dez anos depois, em 2005, esse número passou de 26.380. Devido ao fato de o Hospital de Clínicas da Unicamp ser considerado um hospital de grande porte, e seus atendimentos serem realizados exclusivamente pelo SUS - Sistema Único de Saúde - no HC há uma média de circulação de 10 mil pessoas por dia, provindas de Campinas e região.

No ambulatório de psiquiatria são atendidas diversas especialidades como: neuropsiquiatria de idosos, substâncias psicoativas, ambulatório de interconsulta, ambulatório de psiquiatria de adolescente e infantil, atendimento de psicoterapia, terapia de adultos e transtornos alimentares.

A Unidade de Internação de Psiquiatria do Hospital de Clínicas foi inaugurada em 1986. Sua principal atividade é o cuidado e internação referente à saúde mental (casos agudos): elucidação diagnóstica, estabilização do quadro e definição de medicação adequada.

Seu público é heterogêneo, de diversas idades e com diferentes psicopatologias, porém de baixa renda, em geral. Este público também costuma ser rotativo, pois as internações duram um curto período de tempo, evitando-se a segregação do paciente em relação à sociedade. Entretanto, há vários casos de internações que duram meses, por diversos motivos, que envolvem também o quadro clínico do internado.



Para Mendonça (2005), o espaço e o estado de internação interferem diretamente na condição do paciente, e em especial do paciente psiquiátrico:

O mundo do internado é o espaço institucional, em que o paciente mora, dorme, se alimenta, vive seus prazeres, afazeres, criações, relações..., onde, enfim, todos os aspectos de sua vida se desenvolvem sob uma única autoridade. A internação modifica brutalmente a vida do paciente [...]. A tutela hospitalar, muitas vezes, demove o paciente de cuidar do próprio corpo e de seus objetos, e leva-o a perder a referência de privacidade e de seu direito a ela (MENDONÇA, 2005, p. 629).

Neste contexto, o público (usuários) está sob efeito de alta medicação e é, por vezes, imprevisível, além de apresentar restrições médicas que variam de paciente para paciente. Por conta dessas restrições, a maior parte das atividades realizadas durante o projeto Arte e Psiquiatria, assim como aquelas que continuamos a desenvolver, acontece no refeitório, que se encontra dentro da enfermaria e, dessa forma, não apresenta risco de fuga de usuários. Esse ambiente possui espaço reduzido e, além disso, está ocupado por diversos móveis, como armários, bancos, cadeiras e mesa. Nele há uma porta que permanece aberta e há uma janela para o pátio, além de outra para o posto de enfermagem (ambas gradeadas), por onde se pode observar a circulação de pessoas pelo hospital. Esta configuração espacial interfere na realização das atividades.

Outra opção de espaço para realização das atividades é o pátio, mas nem sempre os pacientes que desejam participar têm autorização para sair da enfermaria e, portanto, raramente é possível ocupar esse espaço. Um dos pontos positivos do pátio (além de sua amplitude) é que ele conta com um piano antigo, que costuma atrair a atenção de participantes que têm interesse em experimentar esse instrumento musical. Porém o pátio apresenta outros pontos negativos: o risco de fuga de usuários; reclamações vindas de outros setores do hospital sobre o volume do rádio utilizado nas atividades; a triste visão do sofrimento das pessoas que aguardam do lado de fora da UTI (Unidade de Terapia Intensiva) Infantil; as interferências de transeuntes que passam sozinhos ou conversando em grupos; a passagem ruidosa de carrinhos e aparelhos médicos.

Para lidar com essas e outras adversidades, adaptações às atividades programadas são pensadas no momento em que são necessárias, pois a situação no contexto hospitalar pode mudar a qualquer momento.



Dança e Música na Psiquiatria

A atividade artística enfatiza o processo construtivo e a criação do novo, através da produção de acontecimentos, experiências, ações, objetos; “reinventa” o homem e o mundo. Sob essa perspectiva, as atividades das oficinas em saúde mental passam a ser vistas como instrumento de enriquecimento dos sujeitos, de valorização da expressão, de descoberta e ampliação de possibilidades individuais e de acesso aos bens culturais (MENDONÇA, 2005, p. 628, grifo da autora).

Muitos são os trabalhos que destacam a importância da utilização de oficinas e práticas alternativas nas instituições de saúde mental (MENDONÇA, 2005), utilizando dessas atividades como forma de interação e atenção ao paciente, para além do uso de psicotrópicos. Dentre as práticas alternativas, a utilização de oficinas com recursos expressivos encontram-se entre as atividades auxiliares aos tratamentos tradicionais (ZANELLO; SOUSA, 2009).

As atividades artísticas que seguem acontecendo após o projeto Arte e Psiquiatria são realizadas uma vez por semana na enfermaria e para isso necessitam ser previamente preparadas. Há, no período de preparação, a missão de promover um diálogo entre duas linguagens artísticas - música e dança - e, a partir do contato com a obra da artista e dança terapeuta Maria Fux (1988 e 2011), foi possível encontrar possibilidades para colocar essa missão em prática. Fux dedicou boa parte de seu trabalho à prática com pessoas não ouvintes, apostando na sua potência de dançar sons externos a seu corpo. A autora faz questão, em seus livros, de expressar sua crença no aprendizado musical a partir do corpo (FUX, 1988), e diz sentir seu próprio corpo como um "grande ouvido" (FUX, 2011, p. 111).

Para Costa e Vianna (1985), pelo fato da música - assim se faz também na dança - ser uma linguagem conotativa, o indivíduo tem a possibilidade de não apenas veicular pulsões, mas ainda representá-las e atribuir significados a elas. Para as autoras,

a peculiaridade deste meio de expressão é propiciar a abertura de canais de comunicação, o que torna possível que as pulsões veiculadas pelo paciente, a nível de representação de coisa, sejam articulados a *posteriori*, a representação de palavra (COSTA; VIANA, 1985, p. 5, grifo das autoras).

Após planejadas, as atividades seguem uma rotina: ao chegar na enfermaria, primeiro consulta-se a equipe multiprofissional da enfermaria de psiquiatria sobre o espaço a ser utilizado (pátio ou refeitório) e a situação dos usuários, para assim entender quais pessoas a equipe acredita estarem em condições de acompanhar as atividades.

Após a indicação dos profissionais, os proponentes se encaminham aos quartos para convidar os usuários a participar das propostas artísticas. Ao início de todos os encontros, realiza-se um aquecimento corporal utilizando-se alongamentos e exercícios de concentração. Essa proposta é seguida por uma dinâmica de apresentação entre todos os participantes, o que



colabora para a interação entre os usuários, e são propostos jogos e outras atividades musicais e corporais que proporcionem espaço e liberdade para que os participantes se expressem. Tais propostas podem, por exemplo, se basear em um gestual ou em percussão corporal. Tanto o gesto inicial quanto o motivo rítmico percussivo, se transformam através dos movimentos singulares de cada corpo.

O encontro segue com uma proposta em formação circular que se desenvolve pelo espaço onde se está trabalhando; na continuidade, o círculo é dissolvido a fim de encontrar novas formas de composição - duplas, trios - para outras possibilidades de contato e interação.

Ao término de cada encontro, propõe-se uma roda de conversa com os participantes para entender quais seus interesses, percepções, expectativas e sugestões sobre as atividades, o que colabora no direcionamento das futuras propostas. Registra-se quais atividades foram praticadas, levando em consideração as modificações ou adaptações necessárias a partir das adversidades apresentadas pelo contexto em que se está inserido.

Algumas das dificuldades encontradas são as regras e restrições do ambiente hospitalar para a realização das atividades artísticas, principalmente sobre segurança (alguns pacientes têm risco de fuga ou de suicídio) e higiene dos participantes (evitar sentar no chão, evitar o toque entre os participantes, lidar com o excesso de salivagem provocado por alguns medicamentos etc.).

Considerações Finais

Oficinas de música e dança semelhantes às descritas têm tido cada vez mais presença entre as novas práticas promovidas pelos profissionais de saúde, principalmente após a reforma psiquiátrica. Apostando no potencial terapêutico da arte, a oferta de atividades de experimentação ou apreciação em música e dança aponta para uma forma de cuidado mais humanizado, que possibilita uma atenção mais voltada para os aspectos psicossociais, e não somente aos físicos/orgânicos (ZANELLO; SOUZA, 2009).

Pode-se notar, com o desenvolvimento das atividades, que os usuários tendem a se tornar mais comunicativos; pelo menos no período que abrange a prática, a comunicação se expande bastante, pois alguns pacientes mal sabem o nome dos seus companheiros ao início da atividade, e ao término já dançam juntos. Também já houve um caso de participante que falava pouco e cujas palavras eram praticamente inaudíveis, mas que durante as atividades conseguiu se expressar dançando e se apresentar em voz audível, além de emitir alguns sons relacionados com as propostas apresentadas.



Também é possível perceber que, após a primeira participação, os usuários aguardam pelo dia da atividade, pois a equipe de enfermagem relata ouvir perguntas sobre quando as atividades acontecerão e, antes do início de cada atividade na enfermaria, os usuários demonstram empolgação para saber quais serão as propostas do dia, para ajudar a preparar o local das atividades e para separar os materiais a serem utilizados.

Referências Bibliográficas

- COSTA, Clarice Moura; VIANNA, Martha Negreiros. *Música: uma linguagem terapêutica para psicóticos*. Revista Brasileira de Psiquiatria e da Associação de Psiquiatria da América Latina. Vol. 7, n 27, 1985.
- FREITAS, Lucia Helena de. *Cruzando Espaços: O Teatro No Hospital*. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (Org.). Cartografias do ensino do teatro. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2009. p. 155-164.
- FUX, Maria. *Dança-terapia*. 4ª edição. São Paulo: Summus Editorial, 1988. Tradução de Beatriz A. Cannabrava.
- FUX, Maria. *Ser dançaterapeuta hoje*. São Paulo: Summus Editorial, 2011. Tradução de Lizandra M. Almeida.
- MENDONÇA, Teresa Cristina Paulino de. *As oficinas na saúde mental: relato de uma experiência na internação*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Psicologia, Ciência e Profissão. vol. 25, n. 4, p. 626-635, 2005.
- TAVARES, Cláudia Mara. *Oficina de arte: atuação terapêutica da enfermeira psiquiátrica*. RevBrasEnferm. Brasília, v. 50, n. 4, p. 569-576, 1997.
- ZANELLO, Valeska e SOUSA, Gustavo. *Mais música, menos Haldol: uma experiência entre música, Fármakon e loucura*. *Mental* [online]. 2009, vol.7, n.13, pp. x-x. ISSN 1679-4427.

Notas:

1. O projeto foi idealizado pelos alunos Beatriz Coimbra Montagnoli e Henrique Cantalogo Couto, com apoio dos professores doutores Esdras Rodrigues Silva e Paulo Dalgalarro, e do funcionário Valencio Dias de Oliveira.
2. A partir da iniciativa do projeto, ambos os graduandos vieram a desenvolver, com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic), pesquisas (ainda em processo de desenvolvimento) na área da Saúde. A pesquisa "Dança e saúde mental: a experiência artística como elemento humanizador em um contexto de internação psiquiátrica" vem sendo realizada por Amanda Goldberg na Enfermaria de Psiquiatria do HC/Unicamp, com orientação da professora doutora Ana Maria Rodriguez Costas. E a pesquisa "Práticas musicais em ambientes hospitalares", vem sendo realizada na enfermaria de pediatria, ambulatório pediátrico de nefrologia e na hemodiálise pediátrica do HC/Unicamp por Matheus Barros, com orientação da professora doutora Silvia Cordeiro Nassif.



Música em ambientes hospitalares: olhares para uma educação humanizadora além da escola

Matheus Barros de Paula
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
matheus.barros.paula@gmail.com

Silvia Cordeiro Nassif
Universidade Estadual de Campinas – Unicamp
scnassif@terra.com.br

Resumo: Este trabalho é parte de uma iniciação científica em andamento sobre a música em ambientes hospitalares. O recorte aqui apresentado destaca um olhar para a educação de crianças e adolescentes que se encontram, por motivos de diferentes quadros clínicos, internadas em instituições hospitalares e distantes do ensino regular escolar, ou tiveram de interromper seus estudos. Dentro desse local, reflete sobre as diferentes formas com que práticas musicais podem contribuir para a continuação de um estudo escolar e humanização das relações nesses espaços.

Palavras-chave: Música. Educação. Humanização. Instituições hospitalares. Escola móvel.

Introdução

O ambiente hospitalar, para muitos, é um espaço onde a dor e o sofrimento estão presentes. Um lugar “frio” para tantos. A própria estrutura física da maioria dos hospitais colabora para a formação e perpetuação desse pensamento. Ter que estar ou ficar por um determinado período no hospital causa em muitos um abalo emocional (BATISTA, 2003).

No que diz respeito à hospitalização infantil, essas intervenções deveriam buscar condições mais favoráveis para todo um contexto de internação, incluindo a reabilitação de efeitos de experiências adversas ao desenvolvimento comportamental e emocional da criança. O papel de ser criança é sufocado pelas rotinas e práticas hospitalares que tratam a criança como paciente, como aquele que inspira e necessita de cuidados médicos, que precisa ficar imobilizado e que parece alheio aos acontecimentos ao seu redor (BATISTA, 2003; FONTES, 2005).

O desenvolvimento de atividades pedagógicas em hospitais está associado ao reconhecimento da necessidade da garantia ao acesso à Educação Básica de crianças e adolescentes que deixam de frequentar a escola regular, durante determinados períodos, em razão de hospitalizações e/ ou tratamento de doenças crônicas, bem como ao reconhecimento de sua importância no desenvolvimento humano.

Contudo, quando se trata de música, tais atividades não se restringem apenas ao propósito pedagógico. Essas atividades musicais procuram também contribuir para a formação de um ambiente hospitalar mais humanizado, como sugere SILVA JÚNIOR em sua proposta de humanização:



Nessa proposta de humanização, a música se insere como meio para a melhoria da qualidade do paciente internado no hospital, através do fazer musical, do agir sobre o objeto musical, no qual o paciente tem um papel ativo na busca de sua melhoria e alta hospitalar (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 172).

Essa proposta de olhar em específico, que serve de guia para este trabalho, será direcionada para o Hospital de Clínicas da Unicamp, local onde a pesquisa encontra-se em andamento¹. Sendo assim, algumas das questões levantadas tomarão como base a realidade específica desse hospital.

O Hospital de Clínicas da Unicamp²

Situado dentro da cidade universitária da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o Hospital de Clínicas (HC) da Unicamp é considerado um hospital de grande porte e alta complexidade. Seus atendimentos são todos realizados por meio do SUS – Sistema Único de Saúde – e pagos com recursos públicos. Possui 44 especialidades médicas, das quais se dividem em 580 sub-especialidades, que são oferecidas a uma média de 1000 atendimentos em ambulatorios e emergências por dia. Tendo estimativa de circulação de 10 mil pessoas por dia.

Em sua estrutura, o hospital possui 405 leitos ativos, sendo 65 de UTI – Unidade de Tratamento Intenso – 38 enfermarias, 17 departamentos médicos, 22 unidades de procedimentos especializados, 15 salas cirúrgicas gerais e 8 de ambulatoriais, 8 serviços de laboratório e 5 de diagnóstico.

Entre seus objetivos se encontram a promoção do ensino, da pesquisa e da assistência, servindo de campo de ensino e treinamento para residentes e estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da Unicamp e outras instituições.

Apesar se ser considerado a principal porta do sistema de saúde pública de Campinas e região, este hospital não se diz de “portas abertas”, pois trata-se de uma unidade integradora da rede estadual, que por sua vez segue a hierarquização da assistência, tendo como missão oferecer assistência voltada a procedimentos de alta complexidade e de ações estratégicas.

Entendendo a Escola Móvel

Inúmeros pesquisadores têm apontado a França como o país pioneiro a ofertar e desenvolver esse tipo de atendimento conhecido como escola móvel (OLIVEIRA, 2010). Quanto ao período, especula-se que o início seja entre o final da Primeira Guerra Mundial,



porém sendo realmente introduzida, em hospitais franceses, durante a Segunda Guerra Mundial, obtendo legalidade apenas em 1965.

No Brasil, o atendimento escolar desenvolvido em hospitais é uma realidade bastante incipiente. Somente a partir do final da década de 1980 e início dos anos 90, época marcada por discussões acerca da democratização e descentralização do ensino, bem como por lutas e algumas conquistas inerentes aos direitos das crianças e adolescentes, sua oferta passa a ser considerada, legalmente, para todo o público infanto-juvenil em tratamento de doença crônica e/ou em condição de hospitalização (OLIVEIRA, 2010).

A escolha pelo termo Escola Móvel, apresentada nesse artigo, possui como fundamento as práticas pedagógicas desenvolvidas no Grupo de Apoio ao Adolescente e a Criança com Câncer (GRAACC), através de trabalhos na EMAE (Escola Móvel/Aluno Específico). A respeito das atividades, principalmente artísticas desenvolvidas, eles discorrem:

Falamos de Arte e, nesse sentido, referimo-nos àquilo que tem um caráter estético social, que produz saberes realizados em muitos momentos, sem lugar específico, daí Móvel. Uma Memória que não se limita ao passado, mas que designa pluralidade de tempos. É memória, cujos conhecimentos são inseparáveis dos tempos de sua aquisição. O contexto não são fatos destacados de uma realidade, mas sim justaposição de diferentes lugares: o hospital, a escola de origem, a cidade natal, a residência atual, o quarto do hospital e tantos outros que dão caráter de transição ao tempo de tratamento e ao estudar no hospital (GRAAC, PETROBRÁS, 2012, p. 11).

Esses atendimentos pedagógicos são destinados às crianças e adolescentes internos no GRAACC, sendo o setor de Atendimento Escolar dessa instituição. Segundo eles, a efetividade desses serviços pode ser observado ao longo do tempo: “Esse serviço tem se mostrado essencial para garantir o acesso de crianças e jovens à educação básica ou a continuidade de seus estudos. Em 2000, 49% dos atendidos não estavam sequer matriculados em escolas e, agora, o índice é de 2,5%” (GRAAC, PETROBRÁS, 2012).

No Hospital de Clínicas da Unicamp, o atendimento pedagógico às crianças e adolescentes, restringe-se as áreas de internação, porém cada local possui suas peculiaridades, principalmente no que se diz respeito aos períodos de internação. No caso da enfermaria de pediatria, esses períodos são variados, com internações que podem durar de semanas à meses, ou mesmo acompanhamentos à internações por períodos mais longos. Em locais de tratamentos de doenças crônicas, como é o caso do Centro Integrado de Nefrologia (CIN), responsável pelo cuidado de diferentes patologias no sistema renal, a frequência dos pacientes é regular, e em alguns casos, quando o horário de tratamento coincide com os horários



escolares, uma equipe de apoio pedagógica se encarrega de oferecer um apoio e acompanhamento pedagógico.

Um olhar humanizado

Quando se discute sobre humanização, tornar algum ambiente ou prática mais humanizado, temos que ter cuidado para não cairmos em alguns erros. Falar de humanização não significa que o local e os profissionais não são “humanos”, mas que as relações entre as pessoas desse local se dão de maneira a valorizar as relações humanas. Contudo a definição do termo pode gerar alguns questionamentos.

Para BACKES, LUNARDI FILHO, LUNARDI (2005), a definição de humanização no ambiente hospitalar está atrelado a forma de tratamento dos profissionais com seus pacientes:

Falar em humanização, no ambiente hospitalar, pressupõe, além de um tratamento digno, solidário e acolhedor por parte dos trabalhadores ao seu principal alvo de trabalho (...) Logo, humanização significa considerar a essência do ser humano, o respeito à individualidade e às diferenças profissionais, bem como a necessidade da construção de um espaço concreto nas instituições de saúde o qual legitime o aspecto humano de todas as pessoas envolvidas na assistência (BACKES, LUNARDI FILHO, LUNARDI, 2005, p. 428).

Para eles, desenvolver um trabalho de humanização institucional requer transpor barreiras disciplinares nas quais os profissionais estão inseridos. Contudo, eles apontam que o principal geradores da desumanização não se encontram nessas barreiras, e sim na “percepção que o ser humano tem delas num dado momento, como obstáculos insuperáveis” (BACKES, LUNARDI FILHO, LUNARDI, 2005).

Como já foi citado, ambiente hospitalar pode se apresentar como um lugar “frio” e de sofrimento, o que pode afetar de diversas formas a pessoa ali internada. Contudo para os profissionais da área da saúde, este local pode também estar associado a figuras semelhantes. Longas jornadas de trabalho seguidos de plantões, o contato com pacientes em diferentes quadros clínicos e a responsabilidade pelo bem estar de seus pacientes pode contribuir para o enrijecimento dessas relações. Por isso que as atividades que carregam em si esse caráter humanizador mostram-se de vital importância, não somente para lembrar os pacientes que ainda são pessoas, e não somente uma patologia clínica, mas como humanizar as relações entre os próprios profissionais da saúde que lidam com esse ambiente diariamente.

Com propósitos semelhantes, diversas atividades são desenvolvidas no Hospital de Clínicas da Unicamp, em diversas áreas, das quais podem brevemente ser citadas: ONGs que realizam trabalho de brinquedoteca e humanização através da figura do *Clown*, atividades



artesanais desenvolvidos com pacientes e acompanhantes na pediatria, contação de histórias, e até mesmo atividades propostas por diversos alunos do curso de graduação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em diversas áreas do hospital.

O lugar da música

Estudos demonstram que durante uma atividade musical haja produção e distribuição de endorfinas, substâncias opiáceas naturais, que agem sobre os neurônios nos caminhos da dor, reduzindo sua atividade, amenizando-a. Outras mudanças fisiológicas podem acontecer no Sistema Nervoso Central (SNC), resultando em melhora da aceitação alimentar, da resposta imune, influenciando de maneira positiva na recuperação de alguns transtornos (OLIVEIRA, CARDOSO, 2014).

Segundo Costa (1989, *apud*. Silva Júnior, 2012), a música já fora utilizada, durante a Primeira Guerra Mundial, nos hospitais dos Estados Unidos por músicos profissionais, após a comprovação dos efeitos relaxantes e sedativos, produzidos pela audição musical nos doentes de guerra. Seu uso ressurgiu na Segunda Guerra Mundial como terapia no mesmo país, em hospitais para recuperação de neuróticos de guerra e na Argentina, devido a uma epidemia de poliomielite.

A despeito dos benefícios proporcionados pela música e do fato da educação (a qual inclui também educação musical) ser um direito legal da criança e do adolescente, a prática pedagógica em geral e pedagógico-musical, em particular, ainda parece restringir-se a poucos hospitais, em sua maioria com recursos privados ou financiados por algumas instituições.

Para Silva Júnior (2012), a educação musical é utilizada em ambientes hospitalares de duas maneiras. A primeira toma como base a Lei n. 7.853 de 1989, que discorre sobre o atendimento educacional especializado em classes hospitalares. Para isso, são utilizados atividades como jogos musicais e sonorização de histórias. A segunda possui como objetivo o uso da música como um meio para a humanização hospitalar, podendo utilizar da educação como meio para se alcançar essa humanização.

Contudo, pensar em atividades musicais pedagógicas e humanizadoras³ em ambientes hospitalares é pensar também nos limites e restrições de seu público, para que as práticas e atividades não interfiram de maneira negativa no tratamento e no cuidado do paciente. Para isso práticas como a higienização das mãos e objetos de uso das atividades, cuidados com os locais que se desenvolve – cadeiras, mesas, chão, etc. – e com as restrições dos quadros de cada paciente, tem de estar presente na elaboração de qualquer atividade, de cunho musical ou não, em hospitais.



Essas limitações e cuidados serão os principais desafios desta pesquisa, cuja continuidade prevê, para o primeiro semestre de 2017, a realização de intervenções musicais com crianças e adolescentes, em uma faixa etária de 6 a 15 anos autorizadas a participarem das atividades pelos médicos, enfermeiros e responsáveis que se encontram internados na Enfermaria de Pediatria ou submetidos a tratamentos na Nefrologia— seja na hemodiálise pediátrica ou no ambulatório de pediatria - do HC da Unicamp. Intencionamos verificar se, mesmo em um curto espaço de tempo, as atividades musicais proporcionarão benefícios a esses pacientes. Para isso, atividades com duração de 15 a 20 minutos envolvendo o proponente e o participante vêm sendo desenvolvidas, buscando incluir nessas propostas o trabalho com o canto, execução e experimentação de instrumentos musicais e movimentos corporais assim como brincadeiras e jogos musicais.

Referências

- BACKES, D. S; LUNARDI FILHO, W. D; LUNARDI, V. L. A construção de um processo interdisciplinar de humanização à luz de Freire. Rev. Texto & Contexto. V.14. n. 3. P.190-205, 2005.
- BATISTA, C. V. M. Brincadeira: a criança enferma e o jogo simbólico: Estudo de caso. 2003. Dissertação Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.
- FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. Revista Brasileira de Educação, maio-agosto, 2005, p. 119- 138. Disponível em: <http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/47/escuta_pedagogicarejanfontes.pdf. > Acesso em 03 de fevereiro de 2017.
- GRAACC, Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer; PETROBRÁS, Programa de Desenvolvimento & Cidadania. A arte da memória e a arte do contexto: Implementação de um curso de residência em atendimento escolar hospitalar. São Paulo. Vol. 1. 2012.
- JOLY, Ilza Zenker Leme; SEVERINO, Natália Búrigo (org.). Processos educativos e práticas sociais em música: um olhar para educação humanizadora. Pesquisas em educação musical. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- OLIVEIRA, Fabiana Aparecida de Melo. Projeto Pedagógico Hospitalar Escola Móvel – Aluno Específico: cultura escolar e debate acadêmico (1989 – 2008). Dissertação Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2010.
- OLIVEIRA, Ledjane Neves de; CARDOSO, Cristina Peres. Cuidados de Enfermagem à Criança Hospitalizada: Efeitos da Música como Terapêutica Complementar no Cuidar em Pediatria. Revista Brasileira de Musicoterapia Ano XIV nº 17 ANO 2014. P. 39 a 55.
- SILVA JÚNIOR, José Davison da. Música e saúde: a humanização hospitalar como objetivo da educação musical. Revista da ABEM. Londrina. V20. N29. P. 171 a 183. Jul de 2012.



Notas:

1. A referida pesquisa tem como objetivo principal compreender de que maneira uma prática pedagógica musical pode intervir no modo de vida hospitalar de crianças e adolescentes internados, assim como o papel do educador musical nesse ambiente. Para isso, prevê um estudo bibliográfico sobre o tema bem como uma série de intervenções musicais em diferentes locais no HC da Unicamp, conforme será explanado neste artigo, as quais serão analisadas à luz da bibliografia de referência.
2. Dados do Hospital de Clínicas Unicamp utilizados nesse artigo estão dispostos em: <http://www.hc.unicamp.br/node/58>
3. Vale assinalar que a proposta de uma educação musical humanizadora vem sendo desenvolvida, entre outros, por Joly (2016), em diversos contextos, não apenas em instituições hospitalares.



Competências na aprendizagem: relato de experiência para a construção de identidades socioculturais no ensino de música em escolas públicas

Vinicius Eufrásio
UFMG/CAPES
vni_mus@hotmail.com

Edite Rocha
UFMG
editerocha@ufmg.br

Leonardo Expedito de Paula
UNIS
leonardoexpeditodepaula@hotmail.com

Resumo: Considerando estudos recentes sobre o conceito de “competência” na realidade acadêmica e científica da educação, este trabalho pretende contribuir para a problematização do uso deste termo, sua significação, implicação e aplicação no contexto educacional, especificamente em relação ao ensino e aprendizagem de música. Apresentando um relato de experiência sobre o projeto *Toque-Retoque Banda de Latas* (Claudio/MG), este texto visa destacar a relação de sua aplicação pedagógica com a produção de conhecimentos em prol da promoção de uma aprendizagem significativa em aulas de música na construção da identidade pessoal e sociocultural de alunos da rede pública de ensino.

Palavras-chave: Educação musical. Musicalização. Ensino de música. Música na escola.

Introdução

Trabalhar o ensino, pensar em educação ou em educação musical levando em conta o desenvolvimento de competências no aluno é uma tarefa que depende tanto do professor quanto de uma estrutura e, principalmente, de um contexto. De acordo com Perrenoud (2013), em entrevista à Revista Nova Escola¹, os seres humanos não vivem todos as mesmas situações, mas eles desenvolvem competências de acordo com seu mundo.

Para se analisar a relação direta entre competências na aprendizagem e no ensino de música é preciso considerar basicamente cinco componentes que se articulam: o professor, o aluno, o processo, a estrutura e o contexto sob uma ótica ampla e justaposta, considerando cada um como elemento causador de um determinado resultado no outro. Segundo Phillipe Perrenoud (2013), só se define as competências necessárias a serem desenvolvidas nos alunos quando se faz uma ampla análise das práticas sociais dentro do contexto em que estes estão inseridos e, particularmente, nas condições em que o professor está atuando enquanto formador.

Questionar a posição das competências é algo debatido por vários profissionais das diversas áreas, levando a uma mudança de paradigmas no pensamento e atuação da educação na atualidade. Um certo consenso de que o conhecimentos deve derivar das competências tem prevalecido, fundamentado pela experiência que o acúmulo de saberes, informações, sucesso



nas avaliações e nas séries escolares, não necessariamente se reflete na consequente mobilização e aplicação da aprendizagem em sala de aula a situações da vida cotidiana.

Neste contexto, este trabalho tem como objetivo investigar e analisar, dentro da bibliografia existente, aplicações e interpretações das competências na aprendizagem, associando-as, principalmente, com o ensino musical, os sujeitos e contextos integrantes, como o papel do professor, do aluno e do espaço onde se dá essa inter-relação, relacionado com a prática de um estudo de caso no projeto *Toque-Retoque Banda de Latas* (Claudio/MG).

Compreendendo o conceito e aplicação

Em Educação, frequentemente, o conceito de competência tem sido empregado como alternativa à capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou *savoir-faire* (DIAS, 2010, p.74). É a competência que permite ao sujeito enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas. Numa outra perspectiva, competência pode ser entendida como um constructo teórico, como uma dimensão pessoal, singular e específica de cada um, que advém da resposta e adequação de um indivíduo a uma situação dentro de um contexto.

Para Roldão (2003, *apud* Dias 2010, p. 74), a competência se evidencia quando, perante uma situação, o indivíduo é capaz de mobilizar diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los de forma coerente à situação. Então, pode-se concluir que a competência exige apropriação sólida e ampla de saberes, de modo a permitir ao sujeito que os convoque coerentemente quando se encontra perante diferentes situações e contextos. “Competência recorre, desta forma, a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas” (DIAS, 2010 p.74).

Neste âmbito, considerando a perspectiva defendida por Phillipe Perrenoud que classifica a competência como sendo a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações, poderemos destacar que competência não se restringe ao conhecimento em si, mas integra e orquestra estes recursos, da mesma forma que não é inata, mas construída pelas experiências e situações vivenciadas diariamente (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Complementarmente, Antony Zabala e Laia Arnau (2007, p. 43) definem competência como sendo a capacidade de realizar tarefas ou lidar com situações diferentes dentro de um contexto. Para isso é necessário mobilizar, inter-relacionar e integrar simultaneamente atitudes, habilidades e conhecimentos. A competência, então, não se trata de um



conhecimento em si ou de uma habilidade, mas sim da utilização destes elementos como ferramentas de ação para solução de um problema ou formulação de determinada atitude.

Em suma, como categorizado pelo educador Josep Zaragozá, a competência se expande basicamente à integração de três tipos de conhecimentos: o conceitual (saber o que fazer), o procedimental (saber fazer), e o atitudinal (saber proceder). A funcionalidade da relação entre estes três se dá em situações de contextos complexos e, especificamente, em sala de aula (ZARAGOZÁ, 2009, p. 63).

Considerando que o termo competência analisado em cenários educativos depende essencialmente da relação entre professor, aluno e contexto, Perrenoud (2000, p. 14) aponta particularmente a necessidade de se desenvolver competências como dependente do contexto ao qual os sujeitos se integram, destacando particularmente o papel do professor neste processo. Nesse âmbito, este autor aponta dez competências consideradas necessárias ao professor que gostaríamos de analisar:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem
2. Administrar a progressão das aprendizagens
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
4. Envolver os alunos e suas aprendizagens em seu trabalho
5. Trabalhar em equipe
6. Participar da administração da escola
7. Informar e envolver os pais
8. Utilizar novas tecnologias
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
10. Administrar sua própria formação continuada (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Para cada competência indicada implica mobilizar uma série de saberes e habilidades inerentes que, na sua maioria, dependem direta ou indiretamente da relação inter e intrapessoal e/ou relacional do professor com o aluno, o meio e a sua ação mediadora com a aprendizagem. Por outro lado, se considerarmos, por exemplo, a competência número oito, sobre utilizar novas tecnologias, tema considerado incontornável na atualidade, poderemos analisar sob diversas perspectivas: o professor necessita adquirir e aplicar saberes sobre informática, recursos digitais como habilidade para lidar com *softwares* e *hardwares* para articular com o conteúdo a ser trabalhado nas aulas. Contudo, o fato de conhecer e até usar essas tecnologias não é suficiente para reconhecer uma certa obsolescência da educação na “era da rede”, tema por exemplo amplamente abordado pelo sociólogo espanhol Manuel Castells (2011)².



Relato de experiência

Tendo em vista, portanto, que para trabalhar a aquisição de competências na aprendizagem, aplicada à Educação Musical, é necessário associar o ensino de música com a realidade sociocultural dos alunos, apresentamos um breve relato de experiência sobre o projeto *Toque-Retoque Banda de Latas*, que atendeu aproximadamente setenta crianças de idade entre oito e dez anos que cursavam o Ensino Fundamental I na Escola Municipal Madre Maria dos Anjos Amorim na cidade de Cláudio, em Minas Gerais, realizado no ano de 2013 e ampliado a partir de 2014³.

O projeto surgiu a partir da necessidade de se trabalhar com duas turmas de tempo integral – cada uma com cerca de 35 alunos – em apenas uma hora aula semanal e em uma sala com capacidade física para aproximadamente 40 alunos e sem nenhum material específico para as aulas de música, como por exemplo, instrumentos musicais. É preciso salientar que o pouco tempo para atendimento a um grande número de alunos se deu devido à limitação de carga horária do professor responsável pelas aulas de musicalização. Assim, foi necessário um projeto que adaptasse a limitação de tempo e a quantidade de alunos ao espaço disponível na escola, para que, deste modo, fossem atingidos os objetivos pedagógicos referentes à musicalização do corpo discente, como: percepção e memória musical; habilidades motoras para performance rítmica; desenvolvimento da atenção; compreensão de estruturas musicais; e capacidade de criação.

Numa primeira etapa, a partir de um processo introdutório, foram apresentados aos alunos vídeos de grupos específicos que realizaram música a partir de instrumentos construídos por meio do reaproveitamento de materiais, como, por exemplo, a sucata. Foi uma etapa cujo principal objetivo era proporcionar motivação aos discentes, tendo em vista que, dentro do contexto de aula, este foi o principal entrave identificado, pois a conjuntura tanto social como da situação em que as aulas ocorriam, aparentemente não proporcionava aos alunos a possibilidade de mais possibilidades. Contudo, ao assistirem os vídeos e apreciarem diferentes performances com instrumentos de sucata, os alunos demonstraram entusiasmo em relação à possibilidade de fazerem música com coisas que até então eram tidas como “lixo”. Assim, em uma etapa posterior, tanto alunos como professores se uniram numa busca pelo bairro da escola para recolha do máximo de material em condições razoáveis de preservação e resistência que pudesse proporcionar algum som percussivo.

Logo após a coleta do material, juntamente com a turma de alunos, foi realizada uma seleção e categorização dos objetos encontrados, distinguindo e agrupando-os através de seu timbre e registro sonoro, para que fosse dado início ao processo de reforma e confecção do



que viriam a ser os instrumentos musicais para as aulas de música do projeto *Toque-Retoque Banda de Latas*. O processo de motivação, coleta, seleção, categorização e confecção dos instrumentos musicais teve duração aproximada de dois meses, contando com a colaboração de outros professores do programa⁴ que muito contribuíram na organização dos momentos passados com os alunos e no processo de acabamento e ornamentação do instrumental reciclado.

Após a conclusão da etapa de construção e ornamentação do material coletado, transformando-o em instrumentos musicais, foi dado início às aulas com os materiais reciclados. O espaço da sala de aula foi substituído pela quadra da escola. O batuque ritmado do numeroso grupo de crianças tomou conta do ambiente escolar durante as tardes de segunda-feira e progressivamente as sonoridades expressas pela *Banda de Latas* foram tomando forma e consistência musical, abrindo espaço para a criação de convenções rítmicas e preparação de arranjos mais elaborados em conjunto com os próprios alunos. Progressivamente foram sendo convidados e integrados alunos de outros grupos musicais também existentes na escola, como por exemplo, o grupo de flautas, o que contribuiu para consolidar a identidade de todo o grupo musical no âmbito do projeto.

Posteriormente, o grupo do projeto *Toque-Retoque Banda de Latas* foi ganhando visibilidade na cidade, recebendo inclusive baquetas e alguns instrumentos musicais industrializados em forma de doação, tendo chegado a realizar várias apresentações, como o festival da primavera de 2013 no jardim da praça da Igreja Matriz, no centro da cidade, contando com a participação e apoio dos pais, moradores e autoridades políticas de Cláudio/MG.

A partir das competências apresentadas por Perrenoud (2000, p. 14), foi possível observar, no decorrer do processo da experiência com o projeto, o desenvolvimento de determinados aspectos no perfil do professor (quadro 1), estes, por sua vez, diretamente ligados às atividades realizadas no âmbito do projeto. O desenvolvimento e trabalho em torno de determinadas competências também puderam ser observados em relação ao corpo discente que participou do projeto (quadro 2), dado que várias das atividades desenvolvidas durante sua realização, possuíam e possuem estreita ligação com a aquisição de várias competências musicais relacionadas ao desenvolvimento musical.



Quadro 1: Relação entre competências apontadas por Perrenoud (2000, p. 14) e etapas da experiência em que a mesma foi desenvolvida no professor

Competência	Professor
Organizar e dirigir situações de aprendizagem	Planejamento das aulas
Administrar a progressão das aprendizagens	Avaliação contínua e sistemática
Envolver os alunos e suas aprendizagens em seu trabalho	Laboratórios de escuta e elaboração de arranjos
Trabalhar em equipe	Confecção dos instrumentos
Informar e envolver os pais	Apresentações para a comunidade
Utilizar novas tecnologias	Apreciação e pesquisa musical
Administrar sua formação continuada	Aquisição de técnicas de percussão e estudos sobre confecção de instrumentos

Quadro 2: Relação entre o desenvolvimento de competências musicais e atividades realizadas na experiência

Competência	Alunos
Percepção musical	Atividades de imitação e reprodução rítmica
Memória auditiva	Trabalho com ritmos variados
Habilidades motoras	Prática com o instrumento
Trabalhar em equipe	Confecção de instrumentos
Atenção	Ensaaios, combinados de regência
Repertório	Pesquisa e escuta musical diversa
Compreensão de estruturas musicais	Trabalho com fraseados, convenções, combinações musicais
Criação musical	Elaboração de arranjos

Assim, a partir desta experiência, podemos entender e vivenciar que trabalhar competências na nossa realidade está particularmente dependente da capacidade de adequar, transpor e recriar modelos tradicionais de ensino e aprendizagem e que, para progressiva eficácia em cada uma destas esferas, é necessário rever o papel e a auto formação do professor, para que este, através da sensibilidade do perceber, dialogar e intervir no meio sociocultural dos alunos, atue como organizador de todo um processo dinâmico de trocas e construções coletivas de conhecimento, instigando a curiosidade dos alunos, pois, segundo Edgar Morin⁵ (2017), “o modelo de educação, sobretudo, não pode ignorar a curiosidade das crianças”.



Considerações finais

A partir da afirmação que “a música é uma atividade simbólica, uma forma importante do discurso humano” (SWAWICK, 2003, p. 80), podemos entender que a educação musical deve promover atividades de percepção sonora e musical aos níveis da criação e experimentação, bem como, fomentando a música como elemento cultural de determinados contextos, recorrer a propostas de trabalho que incidam na prática musical através da composição, audição e interpretação.

Se atualmente, no Brasil, um pesquisador visitar uma escola de música a fim de identificar a metodologia utilizada pelos professores desta, encontrará uma grande utilização dos chamados “métodos” aplicados de forma diversificada - livros que trazem instruções de caráter técnico, abordando posturas, exercícios, modelos e “música impressa”. Contudo, será que esta cristalizada metodologia estará contribuindo para o despertar de competências verdadeiramente musicais e dialogando com a efetiva aprendizagem de cada aluno?

Através da experiência empírica do contato com várias realidades e analisadas à luz de diferentes perspectivas acadêmicas e experimentais, foi possível verificar que a relação entre competência, contexto e momento performático da ação são elementos de distinção no ensino musical, embora seja dada ainda uma predominância sobre a competência e o momento performático em detrimento do contexto como fator integrante da aprendizagem e elemento determinante nas dinâmicas sociais. Ou seja, os resultados de maior impacto verificados em experiências empíricas demonstram uma relação direta entre competências na aprendizagem e a Educação Musical contextual, no sentido de promover ou proporcionar a aprendizagem de música enquadrada ao contexto específico, associando o ensino de música com a realidade sociocultural dos alunos.

A partir das reflexões conceituais e do relato de experiência apresentados neste trabalho, é possível considerarmos que o termo competência, quando utilizado em situações de educação, encontra-se diretamente ligado ao termo contexto, dado que, supostamente, uma competência é evidenciada através de uma ação sobre uma determinada situação e espaço temporal e geográfico.

Assim, ao refletir sobre a dinâmica da competência no contexto da aplicação prática, temos implícitos vários saberes (conceitual) e habilidades (procedimental) que vão guiar a ação (atitudinal) de um indivíduo sobre determinada realidade contextual. A experiência aparece como um ponto chave de qualquer competência que permite auxiliar e flexibilizar em momentos de se realizar uma mesma ação em outro contexto.



Em termos de competências na aprendizagem e no ensino de música, tornou-se possível salientar a influência da contextualização dos saberes, fato este que é capaz de direcionar a aplicabilidade de conhecimentos adquiridos. Tornou-se, assim, manifesto que a aplicabilidade de saberes e habilidades (competências) no ensino de música varia conforme o contexto de cada situação e momentos performáticos. Porém, evidenciou que quanto mais ações em diferentes contextos, maior pode se tornar o acúmulo de experiências, o que consequentemente possibilita uma maior flexibilidade e facilidade do indivíduo mobilizar o conhecimento aprendido.

Deste modo, consideramos que agir conscientemente na Educação Musical escolar, bem como em demais processos educativos considerando as várias realidades das instituições que compõe a rede pública de ensino no Brasil, é agir conforme a adaptação de seu próprio perfil enquanto educador e suas práticas pedagógicas, de forma que estas sejam coerentemente adequadas às realidades locais e assim possam não somente atender propósitos educacionais, mas também motivar e adquirir significações práticas na construção da identidade pessoal e sociocultural dos alunos.

Referências bibliográficas

CASTELLS, Manuel. *The Information Age: Economy, Society, and Culture*. vol. 1: The Rise of the Network Society. Wiley-Blackwell, 2011

_____. Entrevista: Documentário Um mundo complexo. *Fronteiras do Pensamento*. Direção e edição: Marcio REOLON. 2013. Disponível parcialmente em <<https://youtu.be/eb0cNrE3I5g>>

DIAS, Isabel Simões. *Competências em Educação: conceito e significado pedagógico*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. v. 14, n. 1, Jan./Jun. 2010: 73-78.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios – Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP. 2008.

MORIN, Edgar. Entrevista: *É preciso educar os educadores*. *Fronteiras do Pensamento*. Por: Andrea Rangel. 2017. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>>. Acesso em 22 fev. 2017.

PERRENOUD, Phillipe. *Revista Nova Escola - Fala, mestre*. 01 mar. 2013.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora: 2000.

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

ZABALA, Antony. ARNAU, Laia. *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó, 2007.



ZARAGOZÁ, Josep L. *Didáctica de la musica en la educación Secundária: Competências Docentes y Aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó, 2009.

Notas:

1. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/261/philippe-perrenoud-na-escola-dar-mais-a-quem-tem-menos>>. Acesso em: 28/02/2017.
2. A obsolescência da educação tem recaído no reconhecimento de que a aprendizagem na maior parte das instituições de ensino, sejam estas escolas ou universidades, é obsoleta no seu modelo, dado que “as relações verticais de poder seguem perpetuadas e a interação e a construção conjunta do conhecimento seguem negadas”, “porque insistem em produzir uma pedagogia baseada na transmissão de informação. Bom, não precisamos de transmissão de informação, porque a informação está toda na internet.” (CASTELLS, 2013).
3. Nos anos seguintes, o projeto vem recebendo apoios e investimento, principalmente por parte da Secretaria Municipal de Educação, passando a contar com um variado número de instrumentos musicais de percussão. O projeto atualmente está em plena atividade sob a direção do professor Vinicius Eufrásio e atende, além de alunos matriculados na Escola Madre dos Anjos, ex-alunos e demais jovens da comunidade com idades entre oito e quatorze anos.
4. Agradecemos a colaboração especial das professoras Vera e Rosy, pela confiança e apoio a este projeto.
5. Disponível em: <<http://www.fronteras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>>. Acesso em: 22/02/2017.



A música e os alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre

Consuelo Paulino Bylaardt
PPGM-UFGM/CAP-UFAC
consulisbyla@gmail.com

Resumo: Este artigo descreve processos metodológicos de coleta e análise dos dados de uma pesquisa situada no campo da educação musical e da sociologia da música. A presente pesquisa tem como objetivo, através dos questionamentos desta pesquisadora como professora de música neste contexto, conhecer as relações que os jovens alunos do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre possuem com a música que fazem parte do seu cotidiano. Como fundamentação teórica inicial, a pesquisa está apoiada em três eixos principais: a escola, os jovens e a relação jovens e música. Como processo metodológico, foram utilizados a observação participante e os grupos focais.

Palavras-chave: Observação participante. Grupo focal. Juventude e música. Escola. Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

Introdução

Este artigo tem como objetivo demonstrar os processos teórico-metodológicos de uma pesquisa de mestrado em andamento. Esta pesquisa se situa no campo da Educação Musical e está intimamente atrelada à prática desta autora como professora de música do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp). Seu objetivo central consiste em estabelecer diretrizes para proposições práticas para o ensino de música neste contexto escolar específico. Para isso, busca-se conhecer quem são esses alunos e quais são suas particularidades nas relações que eles estabelecem com a música.

A partir de leituras de pesquisas sobre o tema, foram extraídas questões sobre a relação entre jovens alunos e a música e que nos serviu como fundamento para se pensar uma pedagogia musical condizente com este público. Serão abordados os seguintes aspectos: 1) Importância da música em suas vidas; 2) As principais atividades musicais: escuta, dança, prática instrumental, prática musical na igreja; 3) Música e sentimento; 4) Música, identidade e gênero; 5) Aula de música na escola: importância, expectativas, vontades e desejos.

Os sujeitos de pesquisa são os jovens do Ensino Médio e essa escolha se deve ao fato de que, apesar do crescimento do número de pesquisas sobre a relação entre jovens e música (ARROYO, 2013, p. 8), ainda percebe-se a necessidade de proposições e aplicações práticas do tema (SILVA, 2014, p. 124). Este estudo busca enriquecer a prática de ensino e aprendizagem de música desses jovens alunos na escola.

O contexto desta pesquisa se constitui no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, que possui características específicas. O corpo discente do colégio abriga crianças e jovens em diferentes condições econômicas e sociais, e que seguem variadas tendências religiosas. Os alunos moram em regiões diversas da cidade e alguns moram em



idades próximas a Rio Branco. Essa diversidade é consequência do processo seletivo realizado através de sorteio, pois famílias de várias partes da cidade, de diferentes etnias e diferentes classes sociais, procuram uma vaga no colégio, seja pelo seu ensino gratuito, seja pela sua história e formação (um Colégio ligado à Universidade Federal que existe há mais de trinta anos), ou seja pela sua qualidade no ensino.

O cenário do CAP apresenta estrutura complexa, possuindo vários aspectos que chamam atenção para uma análise mais aprofundada sobre sua dinâmica interna. Além disso, em decorrência dessas dinâmicas, a escola apresenta uma diversidade sociocultural formada pelos atores que a compõem e pelas diversidade de práticas e atividades.

Revisão de literatura

A escolha do público jovem como sujeitos de pesquisa se deve ao fato da expansão de pesquisas sociais sobre a juventude e suas relações com diversas instituições cotidianas, das quais destaca-se aqui as que mais nos interessam para este trabalho: a música na vida dos jovens, a relação dos jovens com a escola e, unindo essas duas áreas, o ensino da música voltado para esse público através da instituição escolar, que é onde esta pesquisa está situada.

Os objetivos da revisão de literatura desta pesquisa se baseiam nos três principais eixos teóricos: juventude, escola e música. No primeiro eixo serão desenvolvidas concepções e estudos contemporâneos sobre a juventude vista, principalmente, sob a ótica da diversidade (DAYRELL, 1996, 2003; SOUZA, 2004). A partir desta ótica desenvolvemos ideias sobre o jovem como sujeito social (DAYRELL, 1996, 2003), inserido no seu contexto específico e que influencia diretamente nas formas dos jovens se situarem e de dialogarem com o mundo nas variadas formas encontradas por esse público de viver a juventude (DAYRELL, 2003).

O segundo eixo consiste no olhar para a própria instituição escolar por ser uma importante instância na vida dos jovens, por ser o *locus* da presente pesquisa, e por se tratar de um trabalho inserido no campo da educação, servindo, portanto, para compreendermos um pouco mais profundamente essa instituição tão importante na sociedade e, principalmente, para os jovens: seja como contexto socializador, seja como formador. Se torna necessário, para esta pesquisa, o entendimento da dinâmica escolar para ajudar a compreender como ela está dialogando com os jovens assim como os jovens a veem e como lidam com ela. Neste eixo recorreremos ao trabalho de Paulo Freire (1985) na sua visão crítica sobre a escola, a trabalhos que procuram problematizar a relação da escola com a juventude (CORTI, FREITAS, SPOSITO, 2001) e ao conceito de escola como “espaço sociocultural” (DAYRELL, 1996). Nos trabalhos aqui citados destaca-se um ponto importante que consiste



no distanciamento do universo escolar com o universo juvenil. Corti et al. (2001) e Dayrell (1996) defendem que ao acolher os saberes e as “experiências vividas” dos jovens que chegam à escola, esta passa a enxergar o jovem aluno através da sua diversidade.

O terceiro e principal eixo consiste na relação dos jovens com música. Nesta seção busca-se, através da Sociologia da Música, examinar os efeitos da música no contexto social como comportamentos, gostos e práticas, considerando estes aspectos como construções socioculturais. Recorremos principalmente às pesquisas das autoras Lucy Green (GREEN, 1997), no entendimento sobre a “construção social do significado musical” ancorada na experiência musical, e Tia Denora e sua perspectiva sobre música e construção da identidade e como fator criador da realidade social (DENORA, 2000). Aqui no Brasil, referencio a pesquisa da educadora Jusamara Souza que desenvolve um papel importante na pesquisa voltada para as práticas musicais cotidianas e na aproximação da educação musical com essas práticas (SOUZA, 2004).

Apesar de serem de grande importância as referências teóricas citadas anteriormente para o direcionamento da presente pesquisa, essas questões só poderão ser desenvolvidas no contexto específico do Colégio de Aplicação depois do processo da coleta e análise dos dados, pois apenas depois de ouvir o que os jovens alunos deste colégio têm a dizer é que será possível traçar uma visão mais detalhada de suas relações com a música.

Processos metodológicos

Para se conhecer com mais profundidade aspectos sociais do universo musical dos jovens alunos pesquisados, essa pesquisa está sendo desenvolvida dentro da abordagem qualitativa e exploratória, que permite um delineamento flexível sem generalizações de resultados. O caminho metodológico que está sendo traçado busca nos discursos, nas relações sociais, e no contexto cotidiano desses jovens estudantes, material reflexivo e conceitual para se pensar em uma prática musical pedagógica adequada para estes sujeitos. A coleta de dados da presente pesquisa está sendo realizada através de dois processos: a observação participante e os grupos focais.

1. Observação participante

A primeira fase da coleta de dados consistirá na observação participante que acontecerá durante o período letivo dos alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp), no início do ano letivo de 2017. Será observado tudo aquilo que



estiver relacionado com a interação entre os jovens alunos e a música: nas conversas do dia a dia e nas práticas que aparecerem.

Alguns autores colocam que o ato de “observar” se constitui como um dos principais procedimentos metodológicos na pesquisa social, não apenas no próprio procedimento da observação participante, mas também através de outros procedimentos como os grupos focais e a etnografia.

Segundo Gomes (2005, p. 278) “a construção do referencial teórico-metodológico para a inserção do investigador no campo de pesquisa revela-se de fundamental importância, uma vez que é preciso saber o que “olhar”, sob risco de tudo olhar e nada ver” e complementa:

[...] por meio da observação das “coisas cotidianas”, é que se pode ver o que está oculto, ouvir o que não foi dito e ler aquilo que não está escrito. Nesse contexto, devemos considerar dois aspectos fundamentais: 1) As representações como resultado de práticas sociais concretas, ou seja, síntese de múltiplas determinações; 2) As representações não são simplesmente resultados dessas práticas sociais, mas a teia de relações cotidianas que refletem a produção material e a intelectual do grupo social, isto é, as representações constituem a “costura” do mundo material e do mundo imaginário, que nada mais é do que a forma pela qual o grupo e o indivíduo interpretam o mundo e dele se apropriam (GOMES, 2005, p. 278).

Flick (2009, p. 152) ressalta esse mesmo processo recíproco da presença do observador em campo: “Os aspectos principais do método consistem no fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, de ele observar a partir de uma perspectiva de membro, mas, também, de influenciar o que é observado graças à sua participação”.

Acrescenta-se a essa perspectiva, a fala de Minayo (2015, p. 59) sobre a importância da observação no contexto natural de pesquisa, que “reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real”.

A observação participante é caracterizada, dentre outros aspectos, pela duplicidade do papel do pesquisador-observador: por um lado ele se envolve no meio pesquisado de forma a ser aceito pelo grupo, buscando se tornar um membro aceito pelo contexto pesquisado com o intuito de compreender e absorver o máximo das perspectivas e das formas de ações e comportamentos dos sujeitos. Por outro lado, ele deve manter um certo distanciamento. Segundo Flick (2009, p. 155) “Os pesquisadores que procuram obter um conhecimento sobre as relações no campo estudado que transcenda a compreensão cotidiana devem também manter aquela distância de um ‘pesquisador que atue profissionalmente como um estranho”.



2. Os grupos focais

Os jovens tecem no seu cotidiano a sua forma de viver a juventude, fazendo com que o seu dia a dia seja o material mais vivo e confiável para se estudar e conhecer o universo juvenil. Pensando nisso, escolhemos também os grupos focais como principal ferramenta de coleta de dados, como uma forma de estabelecer um maior contato com os discursos cotidianos desses jovens da forma mais natural possível.

A utilização dos grupos focais surgiu a partir de experimentos para avaliar respostas do público sobre programas de rádio na década 1940 e foi sendo usada com outras finalidades inclusive em pesquisas de marketing (STEWART, SHAMDASANI, 1990). O sociólogo Robert Merton é considerado o precursor da técnica que hoje é considerada como método consagrado de pesquisa no campo da abordagem qualitativa.

A utilização dos grupos focais como técnica de coleta de dados possui uma variedade de funções em diferentes pesquisas em diversas áreas do conhecimento e consiste, basicamente, em coletar dados e informações através da discussão entre um grupo de pessoas definidas pelo pesquisador. Essas pessoas se reúnem para discutir sobre um tema específico de acordo com os objetivos da pesquisa, em outras palavras, Morgan define grupos focais “como uma técnica de pesquisa que coleta dados através da interação grupal sobre um tópico determinado pelo pesquisador” (MORGAN, 1997, p. 5).

Nesta pesquisa, os grupos focais serão planejados depois da análise dos dados da observação. Serão feitos, inicialmente, 3 grupos focais a serem conduzidos no espaço de uma semana, com duração de uma a duas horas. Serão selecionados 30 alunos dentre as turmas do Ensino Médio, em uma média de 10 alunos por grupo. Após a análise destes, poderão ser feita mais algumas reuniões ou até mesmo entrevistas individuais. Possíveis aplicações de outros procedimentos metodológicos serão analisadas após esses dois primeiros procedimentos citados.

3. Análise e interpretação de dados

Análise do conteúdo foi o método escolhido para a análise e interpretação final dos dados. A escolha deste procedimento se deve ao fato da análise de conteúdo consistir em um procedimento clássico de análise e de processo interpretativo do material coletado, podendo ser aplicado a qualquer fonte de dados (FLICK, 2009, p. 201). Além disso, esse procedimento apresenta vasta bibliografia e uma grande quantidade de pesquisas de abordagem qualitativa de várias áreas do conhecimento que aplicam esse procedimento. Segundo Bardin (1977, p. 42), análise de conteúdo consiste em:



Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferida) destas mensagens.

Segundo Bardin (1977, p. 125), a análise pode ser dividida em três grandes etapas: 1) uma pré-análise, 2) na exploração do material e, 3) no tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Em um primeiro momento, a pré-análise tem por objetivo organização do material e propõe, após a transcrição completa das entrevistas, uma “leitura flutuante” (BARDIN, 1977, p.126) com o objetivo de conhecer o material, reconhecer o texto “deixando-se invadir por impressões e orientações”.

Em seguida segue-se a *exploração do material* “que consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p.131). A codificação do material nesta fase corresponde ao tratamento dos dados brutos em material passível de análise, transformando-os, a partir de procedimentos precisos e objetivos. Na codificação, o texto é dividido em *unidades de registro de contexto*, das quais serão enumeradas e contabilizadas. As unidades mais utilizadas, segundo Bardin (1977, p. 134) são: a palavra, o tema, objeto ou referente (tema-eixo), o acontecimento, a unidade de contexto (utilizada como auxiliar na compreensão da unidade de registro) etc.

Segue-se a *enumeração* que consiste na escolha das regras de contagem e então procede-se à *categorização*. Segundo Bardin (1977, p. 147) “A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Ou seja, consiste em classificar as *unidades de registro* da comunicação em categorias. O que caracteriza o agrupamento desses elementos em categorias, é o que estes têm em comum entre si, entre o contexto, os objetivos e as perguntas da pesquisa que está sendo realizada.

Nessa etapa classifica-se os elementos (*unidades de registro*) através das categorias que podem ser retiradas da fundamentação de pesquisas já realizadas sobre o tema, assim como podem surgir novas categorias na medida em que se processa a identificação das unidades de contexto. O objetivo da categorização é organizar as informações relevantes para a interpretação das mensagens dos discursos “e fornecer por condensação, um representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 1977, p.148).



A interpretação, como processo final da análise, relaciona todo o processo até aqui descrito com o objetivo de desenvolver uma reflexão mais ampla do material coletado sobre os objetivos iniciais, assim como descreve Gomes (apud MINAYO et al., 2015, p. 91):

Para fazermos interpretação, além de termos como base as inferências que conseguimos realizar com os resultados da nossa pesquisa precisamos também de uma sólida fundamentação teórica acerca do que estamos investigando. [...] Chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada.

Considerações finais

Este trabalho está sendo um profundo processo de reflexão em vários campos do conhecimento. Em primeiro lugar, a autorreflexão sobre o trabalho de ensino e aprendizado na escola regular tem se tornado um processo constante e o fio condutor desta pesquisa. A partir de questionamentos de como, por que, e para quê ensinar música foram levantados caminhos e questões urgentes em pesquisa na área da educação musical.

As Leis 11.769/08 e 11.645/08 (BRASIL, 2008, 2008) colocam professores e educadores frente a questões urgentes sobre diversidade, identidade e cultura, a serem trabalhadas em sala de aula. A escola na atualidade representa um contexto complexo e de dinâmica estrutural única. É inquestionável olhar para essa escola como um contexto sociocultural específico que caracteriza cada uma. Este trabalho aponta para uma pesquisa na qual a abordagem sociocultural se apresenta como caminho possível para a educação integral do indivíduo, possibilitando a proposição de práticas educacionais coerentes com esses sujeitos e apresentando um caminho para se tratar a diversidade cultural da qual o Brasil possui de forma muito significativa.

Referências

ARROYO, Margarete (Org); NASCIMENTO, Thais Vieira do; JANZEN, Thenille Braun. *Jovens e músicas: um guia bibliográfico*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008.

_____. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.



- CORTI, Ana Paula Oliveira; FREITAS, Maria Virginia de; SPÓSITO, Marília Pontes. *O encontro das culturas juvenis com a escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sociocultural*. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, p. 136-161, 1996.
- _____. *O jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação, Dez 2003, no.24, p. 40-52.
- DENORA, Tia. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joyce Elias Costa. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.
- FREIRE, Paulo et al. *Cuidado escola: desigualdade domesticação e algumas saídas*. São Paulo; Brasiliense; 1985. Brasiliense, 1985.
- GOMES, Alberto Albuquerque. *Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal*. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.
- GREEN, Lucy. *Pesquisa em sociologia da educação musical*. Revista da ABEM, v. 4, n. 4, p. 25-35, 1997.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 34ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- MORGAN, David L. *Focus groups as qualitative research*. 2a ed. Londres: Sage University Paper, 1997. v. 16.
- SILVA, Helena Lopes. *Mediando as escutas musicais dos jovens: uma proposta para a educação musical na escola regular*. Reflexão e Ação, v. 22, n. 1, p. 122-147, 2014.
- SOUZA, Jusamara. *Educação musical e práticas sociais*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004.
- STEWART, David W.; SHAMDASANI, Prem N. *Focus groups: Theory and practice*. Newberry Park, CA: Sage. 1990.



Música e inclusão: implementação de uma oficina de musicografia Braille em uma escola de música formal

Sergio Candido de Oscar
Rede de Pesquisa e Formação em educação - REPEd
sergiooscar@reped.org

Juliana Curzi Bastos
Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO
julianacurzi@yahoo.com.br

Resumo: O projeto de Musicografia Braille nasceu da necessidade de oferecer aos estudantes de uma escola formal de música mais uma possibilidade de acesso aos conhecimentos estruturais da teoria musical de maneira sistematizada. Dessa forma, buscou-se em estudos realizados por Batista & Chahini (2015), Bonilha (2010), Souza & Ota (2011) e Tudissak & Lima (2012) comprovar a importância da Musicografia Braille no ensino de música e a necessidade de incluir seu aprendizado na formação inicial e continuada de professores de música.

Palavras-chave: Musicografia braille. Educação musical. Inclusão.

Introdução

Este trabalho tem por finalidade traçar um relato da oficina de Musicografia Braille desenvolvida em uma escola de música no município de Juiz de Fora, voltada para Educação Musical de pessoas com deficiência visual. Esta oficina tem sua importância para o desenvolvimento de uma cultura cada vez mais inclusiva no ensino de música. A mesma teve seu projeto aprovado em 2016 e início em fevereiro de 2017.

Durante o desenvolvimento de aulas teóricas de estrutura e percepção musical, verificou-se que estudantes com deficiência visual necessitavam de material específico para a compreensão de determinados conceitos teóricos que ficavam muito abstratos quando trabalhados apenas na linguagem verbal ou musical. Por exemplo, estudos simples como intervalos e formação de tríades muitas vezes eram conceitos que ficavam bastante vagos para alguns alunos que não tinham a visualização concreta desses intervalos na partitura musical. Algumas adaptações foram realizadas para facilitar o entendimento desses estudantes, como por exemplo, a construção de pentagramas com barbante em bases de isopor e a construção dos símbolos de notas e pausas com EVA. Isso permitia que o estudante pudesse perceber de forma concreta a distância física entre os intervalos musicais e compreender, por exemplo, a formação de tríades. No entanto, esses recursos limitavam uma interação maior do estudante com esses conhecimentos teóricos, impossibilitando muitas vezes a manipulação da partitura musical pelo próprio estudante.

Percebendo essas dificuldades, por meio de pesquisas chegou-se ao conhecimento da musicografia Braille e do Manual Internacional de Musicografia Braille. A partir dessas experiências e do conhecimento da existência de uma forma sistematizada de escrita musical



para pessoas com deficiência visual surgiu a ideia de criação da oficina de Musicografia Braille. A oficina teve como principal objetivo oportunizar vivências musicais por meio da criação, execução e apreciação a partir do universo musical dos estudantes e dos conteúdos que os mesmos estudam em suas respectivas turmas de música. Com estas ações, buscou-se oportunizar ao deficiente visual um espaço de aprendizagem sistematizada em música que contribua com a formação profissional dos mesmos. A importância de valorizar o ensino de música e buscar métodos eficazes para atender os estudantes com deficiência visual são reforçados por Bonilha (2010):

Frequentemente, afirma-se que as pessoas cegas têm inclinações para a música. Essa afirmação, dita isoladamente, pode ser considerada um mito, já que a cegueira, por si mesma, não causa essa propensão. Mas, de fato, os sons têm uma grande importância para os cegos e, por isso, a música constitui para eles um objeto de grande interesse. (BONILHA, 2010, p. 5-6).

A autora reafirma a importância de se trabalhar a musicografia Braille para a leitura e escrita musical nas escolas formais. Embora a Musicografia Braille seja utilizada desde a invenção do Sistema Braille, a mesma ainda não é amplamente divulgada nas escolas de música brasileiras, sendo para muitos professores que trabalham com estudantes com deficiência visual uma novidade. Essa notação musical deriva do próprio Sistema Braille de leitura e escrita, que consiste na combinação de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais.

Embora existam no Brasil projetos com a finalidade de criar acervos com partituras Braille, esses ainda não são difundidos de forma eficaz entre as escolas de música. Um exemplo desses projetos é o software MUSIBRAILLE desenvolvido com patrocínio da PETROBRÁS. Este software permite a conversão de partituras digitais em partituras Braille.

Uma das propostas da Oficina de Musicografia Braille é justamente pesquisar sobre o desenvolvimento de novas iniciativas e tecnologias relativas ao ensino de música para pessoas com deficiência visual e contribuir para a divulgação das mesmas entre estudantes e professores de música. É importante conhecer essas iniciativas e valorizá-las.

Dessa forma, a criação da Oficina de Musicografia Braille apoia-se na utilização e divulgação de experiências já em desenvolvimento em outras instituições. Uma experiência que vale a pena ser ressaltada aqui é a dos pesquisadores Batista e Chahini (2015). Para os autores, o ensino da Musicografia Braille deve considerar diferenças importantes entre a escrita Braille e a notação musical tradicional:



Se a questão espacial não fosse um problema para o Braille bastaria fazermos como na segunda folha acima, colocando o desenho em relevo. No entanto, a cognição da grafia braille não seria respeitada porque nela as notas musicais são indicadas por celas no sentido horizontal, não havendo deslocamentos verticais na escrita (BATISTA & CHAHINI, 2015, p. 267).

Para os autores é importante levar em consideração a cognição de diferentes grafias no sentido de conseguir compreender a forma como o estudante apreende os conhecimentos musicais.

Desenvolvimento do Projeto

A Oficina de Musicografia Braille teve como principal motivação para a sua criação a demanda de estudantes com deficiência visual matriculados em uma escola formal de música. O projeto também prevê a possibilidade de realização de apresentações para a comunidade conhecer as possibilidades de desenvolvimento musical de pessoas com deficiência visual. Como material de referência, a oficina adotou o Manual Internacional de Musicografia Braille que está em consonância com a política educacional brasileira de adotar normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille. Na oficina os estudantes têm a possibilidade de estudar a leitura e escrita da musicografia Braille, bem como perceber e compreender os elementos do som e da música. Com turmas de até 10 alunos, os conteúdos são trabalhados a partir de atividades musicais teóricas e práticas. O projeto não tem módulos pré-definidos permitindo incluir os estudantes de acordo com suas necessidades ou estágios de desenvolvimento. Mesmo os estudantes que não têm nenhum conhecimento de Braille podem participar da oficina. A criação da oficina de Musicografia Braille visa oferecer ao deficiente visual o acesso a aprendizagem sistematizada em música e possibilitar o seu amplo desenvolvimento nos estudos musicais práticos e teóricos.

A oficina de Musicografia Braille não segue uma estrutura rígida de ensino e aprendizagem musical. Por funcionar em uma escola pública, o projeto legalmente para funcionar deve obrigatoriamente atender além dos estudantes matriculados na escola, também pessoas da comunidade. Isso faz com que o público que procura a oficina seja bastante diversificado. Por exemplo, existem alunos que estão matriculados no curso de educação musical de nível fundamental e que nunca estudaram Braille; alunos que estão matriculados no ensino médio técnico de música e que já dominam o Braille, porém nunca estudaram Musicografia Braille. Ainda existem alunos que não dominam Braille e também nunca estudaram teoria musical.



Assim, dentro dessa realidade tão diversa, a oficina de música teve que se organizar para ser o mais flexível possível e buscar atender todas as demandas que recebe. Para alcançar essa flexibilidade, partiu-se do princípio de que o ensino e aprendizagem musical devem partir da vivência prática, onde o aluno se relaciona com a música em três aspectos fundamentais: executando, apreciando e criando.

Embora as aulas sejam coletivas, com turmas de até dez alunos, os conteúdos trabalhados são selecionados a partir das demandas individuais, priorizando atividades musicais práticas. O material didático é composto de recursos táteis como caixas de ovos com bolas de ping-pong, lousas Braille e regletes.

Dentro dessa realidade, não foi possível organizar o curso em unidades ou módulos. Para cada aluno é feita uma ficha individual onde são anotadas as suas dificuldades e pontos que devem ser trabalhados. Por exemplo, para os alunos matriculados no curso de musicalização da escola, busca-se trabalhar conteúdos que são estudados nas disciplinas do curso, buscando dar ao estudante ferramentas para ampliar seu conhecimento e conquistar autonomia nos estudos. Já, por exemplo, alunos que não estudam na escola, busca-se construir junto com o estudante uma ficha de estudos que esteja de acordos com seus anseios musicais, ou seja, busca-se oferecer ao estudante aquilo que ele deseja estudar com a finalidade de mantê-lo motivado no estudo da Musicografia Braille.

Além disso, uma estratégia utilizada na oficina é a de monitoria. Os estudantes mais experientes são incentivados a compartilhar seus conhecimentos com os estudantes novatos. Seja no conhecimento da leitura e escrita braile ou no conhecimento musical, os estudantes são sempre incentivados a estudarem juntos e compartilhar suas experiências de aprendizagem. Essa é uma estratégia que traz bons resultados, considerando as diferentes formas de cognição entre a escrita tradicional e a escrita Braille.

Outro aspecto importante é a participação de professores na oficina. Considerando as deficiências na formação inicial e também na formação continuada dos professores de música, a participação dos mesmos na oficina de Musicografia Braille permite o preenchimento de uma lacuna. Torna-se possível a divulgação da Musicografia Braille e também a troca de experiências entre os professores sobre como utilizar da melhor forma os recursos didáticos para os alunos com deficiência visual.

A oficina funciona de forma contínua e recebe a matrícula de alunos durante todo o ano letivo. Paralelamente aos estudos da musicografia, os estudantes também são incentivados a preparar apresentações semestralmente. A participação nos recitais possibilita o coroamento dos estudos dentro de cada ficha individual e permite que os familiares dos



estudantes, bem como a comunidade em geral, tenha conhecimento sobre os processos de ensino aprendizagem musical para as pessoas com deficiência visual.

Considerações Finais

Para as escolas de música formais, a oficina de Musicografia Braille apresenta-se como uma opção de trabalho que possibilita a inclusão de estudantes com deficiência visual sem limitar as possibilidades de ensino-aprendizagem desses estudantes. Além disso, os trabalhos nesse campo podem render pesquisas para fundamentar a prática pedagógico-musical com estudantes com deficiência visual, bem como confirmar a importância de rediscutir a formação inicial e continuada dos professores de música, considerando que embora a Musicografia Braille, como aqui demonstramos, seja fundamental para o desenvolvimento dos estudantes de música com deficiência visual, ainda não faz parte da grade curricular de muitos cursos de graduação em música ou educação musical, deixando para os professores o desafio de trabalhar com alunos com deficiência visual.

Segundo Tudissak e Lima (2012):

No entanto, a falta de materiais pedagógicos especializados para o ensino musical dos deficientes visuais restringe as possibilidades de leitura musical, uma vez que se concentra numa proposta de trabalho pedagógico voltado exclusivamente para a audição (TUDISSAK & LIMA, 2012, p. 950).

Isso reforça a necessidade de se pensar a formação inicial e continuada dos professores de música no sentido de garantir a qualidade do ensino de música inclusivo. Um trabalho com a Musicografia Braille, dentro de um contexto de aprendizagem musical ressalta a importância do papel do professor que tem o papel de ensinar os fundamentos da Música nas escolas formais. A Musicografia Braille tem o potencial de facilitar a aprendizagem e também dar autonomia para que o deficiente visual possa continuar seus estudos e desenvolver seus conhecimentos. Para isso:

É necessário compreender que uma instituição de educação e de formação de profissionais, deve se preocupar com a eficiência e eficácia de seus serviços, que no caso, se refere à formação de profissionais que serão responsáveis pela formação de outros e, que dentre esses, encontram-se alunos cegos, que na maioria das vezes, ingressam no Curso já possuindo conhecimentos práticos sobre a Música, mas que outros, visam adquiri-los no decorrer do Curso (BATISTA & CHAHINI, 2015, p. 8)

Nesse sentido, conforme aqui já afirmamos, a formação de professores é fator essencial para o desenvolvimento de recursos didáticos apropriados para os estudantes de música com deficiência visual. Esses recursos têm por finalidade auxiliar os alunos a realizarem seu aprendizado mais eficientemente. Levando em conta essas considerações,



acreditamos ser importante a utilização da Musicografia Braille concomitantemente com a preparação dos professores. Com isso é possível viabilizar a preparação de aulas verdadeiramente inclusivas de modo a proporcionar dinâmicas relacionadas com a Musicografia Braille e permitir o desenvolvimento da autonomia dos estudantes com deficiência visual e não apenas inserir esses estudantes em uma sala de aula em que são utilizados apenas recursos visuais. Além disso, o trabalho em equipe é fundamental para que os estudantes possam utilizar os recursos aprendidos em diferentes aulas e ambientes da escola, possibilitando para os mesmos maior liberdade na construção de sua aprendizagem.

Referências

BATISTA, João Brito; CHAHINI, Thelma Helena Costa. *O ensino de Musicografia Braille: Percepções dos docentes e discentes do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Maranhão – UFMA*. IV Congresso Internacional Educação, Cidadania, Exclusão: Didática e Avaliação – UERJ – Rio de Janeiro – 2015 – ANAIS.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. *Do toque ao som: O ensino da Musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva*. Tese de Doutorado – Unicamp, Campinas, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Novo manual internacional de musicografia em braille*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

MUSIBRAILLE. Disponível em: <<http://www.musibraille.com.br>> Acesso em 07 abr. 2017.

SOUZA, Rafael Moreira Vanazzi de; OTA, Raphael. *Didática musical para alunos com deficiência visual: material didático-musical e dinâmicas especiais*. In: Encontro Regional da ABEM Sul, 14. 2011, Maringá. Anais... Maringá, UEM, 2011.

TUDISSAK, Shirlei Escobar; LIMA, Sonia Regina Albano de. *A Musicografia Braille como recurso pedagógico para a aprendizagem musical de deficientes visuais*. IV SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL IA-UNESP / VIII ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM – 2012 – ANAIS.

Notas:

1. Consideramos nesse trabalho que o ensino de música formal trata-se do ensino de música estruturado que acontece nos espaços escolares e acadêmicos, envolvendo os processos de ensino e aprendizagem. Geralmente este ensino de música formal ocorre nos Conservatórios ou escolas de música que oferecem formação técnica/profissional.



Uma breve história da apreciação musical na escola brasileira

Paulo Roberto Prado Constantino
UNESP Marília / Centro Paula Souza
pconst2@gmail.com

Resumo: Reconstitui os percursos históricos da apreciação musical na escola brasileira, compondo uma historiografia sobre elementos que são mínimos, esparsos e, dado à sua fragmentação, carecem de ser reunidos por meio de pesquisa bibliográfica, para uma compreensão mais aprofundada. As conclusões devem contribuir para o debate e posicionamento sobre a educação atual, pois o reconhecimento da apreciação musical escolar no Brasil será possível somente após a segunda metade do século XX por uma razão tecnológica: o advento das gravações ou registros fonográficos.

Palavras-chave: Apreciação musical. História da educação musical. Educação brasileira.

Introdução

A apreciação é tratada como uma das atividades essenciais da educação musical. Em sua obra, Keith Swanwick (2014) considera a composição, a apreciação e a *performance* como as atividades musicais fundamentais, distinguindo “[...] o ouvir como meio, implícito nas outras atividades musicais, e o ouvir como fim em si mesmo”(FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 12). Não se trata de uma atividade passiva, mas que envolve imaginação e criatividade (HARGREAVES et al., 2012) na resolução de problemas perceptuais e uma mente ativa na construção de estruturas e de uma rede de significações dentro de uma obra musical especificamente abordada.

Reconstituir os percursos históricos da apreciação musical de obras [de qualquer gênero, idioma] dentro da escola brasileira é tarefa árdua, pois “no Brasil ainda temos pouca experiência com a pesquisa em história da educação musical” (SOUZA, 2014, p.112). Rita Fucci-Amato (2006, p.145) corrobora esta afirmação, informando que a investigação histórica relativa à educação musical brasileira não tem mais do que um quarto de século. Este período, referido pela autora, coincide com o da multiplicação dos cursos superiores pelo país, o fortalecimento de entidades de classe e a inserção e difusão de diferentes autores e propostas, a partir do final dos anos de 1980.

Apesar da jovialidade do campo, tento localizar uma história da apreciação musical na escola brasileira, dentre as várias histórias da educação musical que estão sendo redigidas até o momento no país, como

a história das instituições; a história de movimentos pedagógico-musicais, como a história do canto orfeônico, no Brasil; a história dos cursos superiores de música no Brasil; a história do ensino de música e sua institucionalização na escola [...] (SOUZA, 2014, p.113-114).



Quando olhamos para o cenário brasileiro, percebemos que a concepção musical de índios, africanos e europeus (CASTAGNA, 2010; MONTEIRO, 2010) também foi negociada com maior ou menor ênfase nos períodos colonial ou imperial, alternando elementos de autopreservação ou segregação, mas, pelo que se observa na literatura, promoveu quase sempre uma ideia dos *gôuts réunis* à brasileira, quer na academia, quer nos salões e locais de concerto e, mais tardiamente, na escola. Trataremos nas próximas linhas de um dos aspectos desta educação escolar, a fim de estabelecer uma breve historiografia da apreciação musical na escola brasileira.

2. Reconstituindo o percurso da apreciação musical na escola brasileira

Dentre os estudos relacionados às instituições escolares e movimentos pedagógico-musicais disponíveis, os de Rosa Fuks (1991, 2007), Jusamara Souza (2007; 2014), Marisa Fonterrada (2008), Rita Fucci-Amato (2006; 2007; 2012), Lenita Nogueira (2001), as publicações organizadas por Alda Oliveira e Regina Cajazeira (2007) ou José Geraldo Moraes e Elias Saliba (2010), fundamentam nossa reflexão. Uns reúnem artigos sobre aspectos da educação musical no país e de seus expoentes, outros, como o artigo de Fucci-Amato, procuram relatar brevemente, no plano da educação básica brasileira, esta “história da educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio do Brasil, desde a sua implantação no século XIX até os dias atuais” (2006, p.144). Mais do que apenas as dificuldades impostas pela falta de bibliografia sobre uma historiografia da apreciação musical na escola, como sublinham Moraes e Saliba (2010, p.11), é preciso reconhecer a dificuldade adicional de uma cartografia desta atividade, neste recorte ainda mais específico, pois

[...] um aspecto a considerar é a discussão sobre possíveis origens: onde começa a educação musical no Brasil? No estado do Amazonas, os primeiros registros mencionados sobre o ensino de Música são do século XVII. Na Bahia, a vinda dos jesuítas para o primeiro Governo Geral, em 1549, assinala o início. No Rio de Janeiro, os primórdios são localizados no período colonial, no período de catequização dos nativos indígenas pelos jesuítas. E em Roraima, as notícias mais antigas estão nas expedições e viagens. Alguns autores vão correlacionar esse início com os ciclos econômicos e culturais como o ciclo da borracha, no Amazonas, ou o ciclo da mineração e a presença de um movimento artístico musical, em Goiás, no século XVIII (SOUZA, 2014, p.111).

Entre os jesuítas, tradicionalmente reconhecidos como os pioneiros na organização da educação escolar brasileira no período colonial, “aprendia-se pela prática exaustiva, mediante exercícios que evoluíam do simples para o complexo” (FONTEERRADA, 2008, p.209), de modo a permitir um domínio progressivo e racionalmente organizado, no que seria a primeira



proposta para uma pedagogia musical em terras brasileiras¹. Estes registros de canções da época não sobreviveram. O que se pode destacar é que os índios brasileiros, não obstante terem suas manifestações musicais de tradição oral desde tempos ignorados, receberam formação escolástica e puderam participar ativamente da cena musical brasileira nos salões e concertos, pelos registros que nos chegaram sobre índios músicos desde 1554, com uma prática de educação musical bem desenvolvida até 1580 (CASTAGNA, 2010).

Anos mais tarde, durante o período imperial, as práticas de ensino musicais herdadas dos europeus não sofreriam alterações significativas, ainda permanecendo atreladas aos “métodos progressivos e com grande ênfase na memorização. Ao mesmo tempo, firmava-se no país a prática informal da música popular, que não se moldava pelo conjunto de regras disciplinares de inspiração pragmática ou jesuítica” (FONTERRADA, 2008, p.210), mas se constituía de modo espontâneo ao valorizar aspectos como a habilidade do executante ou sua capacidade de improvisação. Ainda no contexto imperial brasileiro, em 1854, o ensino de música no país foi regulamentado por um decreto federal que passaria a orientar o trabalho pedagógico. Na primeira república, a legislação educacional evoluiria diversamente em cada estado, “fazendo com que em cada região a estrutura e o funcionamento das escolas adquirissem características muito específicas” (FUCCI-AMATO, 2006, p.147).

Os relatos e documentos oficiais que tratam das escolas paulistas durante o Império demonstram que a música era parte do currículo e considerada fundamental em uma formação educacional completa (NOGUEIRA, 2001, p. 301). Referindo-se às escolas paulistas no período da Primeira República, em 1892, Vidal e Filho (2005, p.43) relatam a presença do ensino de canto e leitura musical no programa das escolas preliminares do Estado. Segundo Hentschke e Oliveira (2000, p.47), 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 – SEMA², que se tornou mais relevante, com a aplicação em larga escala do canto orfeônico e da iniciação musical por manossolfa:

A partir da década de 1920, diversas transformações nos modelos e nas legislações relativas ao ensino de música ocorreram. Um fato relevante para a educação musical sucedeu-se no ano de 1923, quando as escolas públicas paulistas passaram a utilizar o método “tonic-solfa” como modelo de musicalização. Outro grande avanço foi a musicalização para crianças, a partir de sua instituição através de uma lei federal de 1928, a qual criou os jardins de infância com orientação especializada (FUCCI-AMATO, 2006, p.148).

Se não cabe aqui uma ampla digressão sobre o pioneirismo paulista nas iniciativas do canto orfeônico e dos métodos de solfejo nas primeiras décadas do século XX, por meio da figura proeminente de João Gomes Júnior, seguida de Carlos Gomes Cardim, Fabiano



Lozano, João Batista Julião, Antonio Sá Pereira; em detrimento ao papel principal atribuído nacionalmente a Heitor Villa-Lobos nos anos seguintes, ao menos é importante mencionar que ambas iniciativas já se apresentavam nas escolas públicas paulistas antes mesmo do feito aglutinador de Villa-Lobos no país, que imprimiria às rotinas escolares a orientação disciplinadora³ dos corpos e mentes (FUKS, 1991, p.52). Nas palavras de Rosa Fuks, o fato de a metodologia de Villa-Lobos ter conquistado uma abrangência nacional, enquanto “o trabalho dos paulistas limitou-se ao Estado de São Paulo, fez com que a memória brasileira registrasse o canto orfeônico como marco inicial” (1991, p.102).

Entre os anos de 1930 e 1960, 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” (HENTSCHKE; 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.

Ao analisar o canto orfeônico, Fucci-Amato (2007) avança na mesma direção, argumentando que este movimento pode ser entendido, tal como relatado por Villa-Lobos em suas obras e entrevistas, “na perspectiva do desenvolvimento do cidadão brasileiro, [...] já que a música foi por ele considerada um fato intimamente ligado à coletividade” (FUCCI-AMATO, 2007, p.81). Especificamente quanto ao repertório para apreciação musical na escola, a autora rememora que o canto coral concebido por Villa-Lobos “também se preocupou com a valorização das raízes culturais do país. O compositor dedicou grande parte de seus guias de Canto Orfeônico a canções tradicionais e folclóricas” (FUCCI-AMATO, 2007, p.82).

Observo que os métodos empreendidos por compositores-educadores, como nos casos de Béla Bartok [na Hungria] e Villa-Lobos [no Brasil], tinham forte preocupação com o emprego de materiais musicais ligados ao folclore nacional. Entretanto, esta não era demandada por uma necessidade primordial de aprofundar o conhecimento e apreciação dos gêneros musicais cultivados nacionalmente, mas sim, de extrair recursos musicais [melódicos, harmônicos ou simplesmente rítmicos] para gerassem *identificação e proximidade* com seu público, objetivando o incremento da *performance* individual ou em grupo.



Não obstante sua reconhecível genuflexão ao *gênio* de Villa-Lobos, Vasco Mariz (2005) reconhece que o músico “nunca foi um professor na expressão da palavra. Ensinou esporadicamente, mas não teve tempo e talvez paciência para ministrar classes com regularidade” (MARIZ, 2005, p.156), portanto, não surpreende que os ideais educacionais e artísticos não predominassem em sua proposta educacional, mas sim, as preocupações disciplinadoras e cívicas. Compêndios e materiais usados na educação escolar à época, como o livro “Música para a escola elementar” (INEP, 1955), publicado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos [INEP], reuniam 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. Cito ainda como exemplo do programa de apreciação oficialmente organizado⁴ e que, segundo as recomendações tardias da Técnica de Educação do Estado da Guanabara, a professora Emília Jannibelli (1971), poderia ser disseminado com a ajuda do fonógrafo. Este contava com hinos, marchas escolares, canções folclóricas do Brasil e dos países americanos nas séries iniciais; e obras de ‘vultos’ como Saint-Saens, Carlos Gomes, Villa-Lobos, Radamés Gnattali para as séries finais (JANNIBELLI, 1971).

Posta a saída de cena progressiva do canto orfeônico, a partir dos anos de 1960, as tensões entre a música popular e a música erudita na academia e no interior da escola pública se intensificam, em um movimento que se apresentava desde o final da Segunda Guerra mundial. Ao mencionar uma cadeia de eventos relacionados à chegada de H. J. Koellreuter ao Brasil, o final do Estado Novo, as alternativas de uso da criatividade na pedagogia por meio das oficinas de música e a introdução das diferentes vanguardas composicionais europeias em terras brasileiras, Fuks (1991) identifica muitas das práticas escolares do pós-guerra, sem mencionar especificamente a apreciação musical.

Verifica-se, entretanto, que a introdução de elementos das oficinas de música nas escolas, contemplando um repertório mais amplo, é documentada por meio de alguns depoimentos de expoentes (FUKS, 1991), mas não há clareza de que as práticas de exploração de variados materiais musicais e repertórios tenham sido sistematicamente adotadas nas salas de aula de todo país. A exceção é quando a autora informa que a maioria das alunas da escola normal no Rio de Janeiro era jovem e dedicava “grande parte do seu tempo de lazer a ouvir o rádio” (FUKS, 1991, p.137). É o advento da cultura jovem e de suas preferências musicais no Brasil. O rádio se ocupou em tentar fornecer, ao menos em parte, material para esta apreciação musical escolar. Mas as tentativas não foram suficientemente sistematizadas ou registradas sob o enfoque da escola.



A abordagem enfatizada por Fuks (1991) sobre a educação musical das escolas pesquisadas pela autora, reiterando o uso da palavra ‘musiquinha’ e dos termos em diminutivo para designar os atos pedagógicos e musicais verificados, oferece uma medida do tratamento desinteressado ou superficial dispensado às práticas pedagógicas nas escolas públicas na década de 1980: ‘musiquinhas’ de comando, para acalmar as crianças, acompanhadas de ‘gestinhos’, para assinalar a hora da ‘merendinha’. O espantoso é que tal conduta ainda seja observada na escola brasileira do século XXI, a partir de uma verificação empírica e também por outros estudos recentes (DALLABRIDA et al., 2014).

3. Considerações finais

Ao final deste breve resgate, é importante ressaltar que os elementos para compor uma história da apreciação musical na educação escolar brasileira são mínimos, esparsos e, dado à sua fragmentação, precisaram necessariamente ser reunidos para uma compreensão mais aprofundada. Marisa Fonterrada (2008), em obra fundamental da educação musical brasileira, reconhecia que até o final do período imperial, quase não havia “referências à maneira pela qual o ensino da música se dava, a não ser quanto ao repertório, predominantemente europeu” (FONTEERRADA, 2008, p.209-210). Nas décadas seguintes à Proclamação da República, quando ocorreu a implantação do canto orfeônico na década de 1930, o repertório escolar foi fortemente baseado nas tradições folclóricas coletadas e transcritas nos manuais pedagógicos, com ênfase na *performance*.

Foi necessário deter-se na perspectiva do canto orfeônico, por se tratar da manifestação educacional mais importante em âmbito nacional até a atualidade, não apenas na abrangência do número e localidade das escolas, mas na vultuosidade, investimentos e ambições da proposta, que pretendia uniformizar as práticas educacionais no país.

A dificuldade em reconhecer a apreciação de obras musicais escolarizada no Brasil até a segunda metade do século XX⁵ certamente possui uma razão tecnológica: as gravações ou registros fonográficos ainda não estavam disponíveis ao público mais amplo e muito menos à escola nos primeiros momentos, e durante o período dominado pelo canto orfeônico, a ênfase nas atividades de execução musical em grandes coros 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. O advento e popularização das gravações é o que nos permitirá tratar a apreciação musical como uma atividade possível de ser isolada para fins educacionais.



Referências

- CASTAGNA, Paulo. Música na América portuguesa. In: MORAES, J. G. V. de; SALIBA, Elias Thomé. (Org.). *História e música no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2010. p. 35-78.
- DALLABRIDA, I. C.; SOUZA, Z. A.; BELLOCHIO, C. R. “Deu um tempinho, vamos fazer uma musiquinha!”: a música nos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F. (Org.). *Educação musical e pedagogia – pesquisas, escutas e ações*. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p.143-168.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: UNESP / FUNARTE, 2008.
- FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. *Escola e educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes*. Campinas: Papyrus, 2012.
- _____. *Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira*. Revista Opus, v.12, p. 144-166, 2006.
- _____. *O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical*. Revista Opus, v.13, n.1, p. 75-96, jun. 2007.
- FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- _____. *A educação musical da Era Vargas: seus precursores*. In: OLIVEIRA, Alda Jesus de; CAJAZEIRA, Regina (Org.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007. p. 18-23.
- HARGREAVES, D.J; HARGREAVES, J. J.; NORTH, A.C. Imagination and creativity in music listening. In: HARGREAVES, D.; MIELL, D.; MACDONALD, R. *Musical imaginations: multidisciplinary perspectives in creativity, performance and perception*. London, New York: Oxford University Press, 2012. p. 156-172.
- HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda Jesus de. Educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane. (Org.). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000. p. 47-64.
- MARIZ, Vasco. *História da música no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- MONTEIRO, Maurício. Aspectos da música no Brasil na primeira metade do século XIX. In: MORAES, José Geraldo Vinci de; SALIBA, Elias Thomé. (Org.). *História e música no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2010. p.79-118.
- MORAES, José Geraldo Vinci de; SALIBA, Elias Thomé. (Org.). *História e música no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2010.
- NOGUEIRA, L. W. M. *Música em Campinas nos últimos anos do Império*. Campinas: Editora da Unicamp, CMU, 2001.
- OLIVEIRA, Alda Jesus de; CAJAZEIRA, Regina. (Org.) *Educação musical no Brasil*. Salvador: P & A, 2007.
- SOUZA, Jusamara Vieira. 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 | 109-120 | jul.dez. 2014



SWANWICK, Keith. *Música, mente e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves; FILHO, Luciano Mendes de Faria. *As lentes da história: estudos de história e historiografia no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VILLA-LOBOS, Heitor. Villa-Lobos por ele mesmo – pensamentos. In: RIBEIRO, João Carlos. (Org.). *O pensamento vivo de Villa-Lobos*. São Paulo: Martin Claret, 1987.

Notas:

1. Um exemplo das técnicas deste duplum catequese-educação musical, praticado entre 1549 e 1759, é descrito por Paulo Castagna: “a primeira delas consistia em ensinar um texto cristão em língua tupi, cantado com melodia europeia; a outra era ensinar um texto cristão em tupi, mas utilizando melodia e instrumentos indígenas. A segunda técnica foi proibida em 1552 e, a partir de então, somente a maneira europeia de se cantar foi permitida [ao menos, oficialmente]” (CASTAGNA, 2010, p.45).
2. Seu primeiro diretor foi Heitor Villa-Lobos, que se tornaria a figura mais reconhecida na implantação da educação musical escolar no país entre os anos de 1930 e 1950, baseado na utilização de métodos de solfejo padronizados e na organização dos orfeões, grandes coros de alunos que interpretavam o repertório prescrito nos manuais e materiais de apoio disponibilizados. Daí a denominação mais comum da proposta: Canto Orfeônico.
3. Fortemente identificada com o caráter nacionalista do governo ditatorial imposto ao país à época.
4. Não há pesquisa sobre o assunto, mas reconhecendo as carências materiais históricas da educação nacional, é bem provável que o fonógrafo não tenha sido disponibilizado à totalidade das escolas públicas brasileiras e em número suficiente. Considero as recomendações de Jannibelli (1971) tardias em razão tratarem de um programa educacional datado de 1967, momento em que aquela fase da educação musical oficial vivia seu crepúsculo, e, simultaneamente, 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 com precisão a abrangência deste tipo de desenvolvimento curricular em larga escala, como relatado pela autora.
5. George Snyders vislumbrou, no contexto do ensino francês da segunda metade do século XX, esta idêntica



Diálogos difíceis: o trabalho do músico em aulas de dança

Livia Carolina de Oliveira
UNICAMP
liviacarolina86@gmail.com

Jorge Luiz Schroeder
UNICAMP
schroeder@unicamp.br

Resumo: Esta pesquisa investiga um aspecto específico das relações entre os universos da música e da dança que é o papel educativo da presença do músico em aulas de técnica de dança na formação de bailarinas e bailarinos. Aproveitando o trabalho de mais de trinta anos de músicos no Departamento de Artes Corporais da Unicamp, pretende-se discutir provisoriamente, pois a pesquisa está ainda em andamento, quais posições os músicos ocupam nessa situação e quais os efeitos educacionais de sua presença e atividade.

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

Palavras iniciais

O curso de Graduação em Dança da Unicamp (que será o campo principal desta pesquisa), iniciado em agosto do ano de 1985, possui em seu quadro de profissionais, desde sua fundação, músicos contratados para exercerem, pelo menos, duas atividades principais: 1) a formação musical das bailarinas e bailarinos e; 2) o apoio musical nas aulas de dança.

De início, até o terceiro ano de existência do curso (1988), dois técnicos didatas – ministrando disciplinas de música – e um músico de apoio – tocando em aulas práticas de dança – desempenhavam estas atividades. Com o passar dos anos, e o consequente aumento do número de turmas, já que o curso tem a duração total de quatro anos, houve a necessidade da contratação de um maior número de músicos de apoio. Atualmente três músicos desempenham a função específica de tocar em aulas, e não há mais professores de música¹.

A função de músico de apoio caracterizou-se, desde o início do curso, pelo acompanhamento musical efetivado por músicos tocando ao vivo nas aulas de técnica de dança. Ainda que durante a história do curso, e do Departamento de Arte Corporais como um todo, houvesse ocorrido eventualmente algumas mudanças na grade curricular e na proposta pedagógica mais geral do curso, o desempenho desses profissionais da música permaneceu basicamente o mesmo até o presente momento: acompanhar musicalmente aulas de técnica de dança.

Esta pesquisa se propõe a investigar qual é a posição que esses músicos ocupam no cenário mais amplo da formação dos novos bailarinos. Para isso nos utilizamos, basicamente, de duas das ferramentas de pesquisa oriundas das pesquisas qualitativas, tais como propõem Beaud e Weber (2007) e Poupart et. al. (2010): a observação e a entrevista.



As observações foram feitas de forma participativa acompanhando os músicos de apoio nas aulas, nas suas atividades, ou seja, tocando com eles. E as entrevistas, fase que iniciamos no final de 2015 até o início de 2016, foram elaboradas de forma semiestruturada e realizadas com duas professoras de técnica de dança. O prognóstico seria entrevistar pelo menos 50% das professoras de técnica de dança do Departamento (que seriam cinco professoras), pelo menos dois dos músicos de aula, além de duas alunas ou alunos de cada um dos quatro anos do curso, o que não foi possível realizar totalmente por fatores que iremos discutir a seguir.

Algumas outras fontes de informações menos sistematizadas também compuseram o quadro de análises final da pesquisa, tais como as interações com os músicos durante as aulas – que embora não pudessem ser registradas imediatamente, ou mesmo controladas, foram frequentes no período de observação participativa e fizeram parte das anotações dos cadernos de campo – tanto as musicais (tocando) quanto as verbais ou gestuais; a observação das interações sociais ocorridas entre os músicos, alunas, alunos e professoras dentro e fora do período das aulas – embora não tão frequentes, os momentos fora das aulas complementaram em muito as observações que fizemos nas aulas; e as reuniões que ocorreram semanalmente durante o semestre do Grupo de Pesquisa sobre Música, Linguagem e Cultura – MUSILINC, que, reunindo pesquisadores da área da música, do teatro e da dança, refletiram, a partir de um enfoque teórico e acadêmico, sobre as dificuldades de interação e diálogo entre artistas vindos de várias áreas artísticas diferentes, reflexão esta que ajudou a iluminar várias situações com respeito ao músico de aula e o sistema de formação de bailarinos. Somando a isto as leituras sobre o tema que, embora bem escassas ainda, ajudaram a compor um montante bastante razoável de informações inéditas e propícias para a reflexão e a análise investigativa. Exploraremos um recorte delas neste texto.

Sobre as observações participantes

Estas foram feitas mais intensamente num período de três anos e dois meses, com a ajuda do programa de bolsas trabalho (BAS: Bolsa Auxílio-social) oferecido pelo SAE (Serviço de Apoio ao Estudante) da Unicamp². Durante esse período foi possível tocarmos juntos com os músicos do departamento durante pelo menos dez horas semanais e, através desse mergulho “semiprofissional” foi possível experimentar de modo mais direto a posição curiosa e específica que o músico de apoio ocupa nas várias aulas práticas de dança nas quais está presente³.



De modo geral, é possível inferir uma posição ambígua dos músicos nesta situação de aulas. Por um lado, eles trafegam por dentro de um campo específico de atividades socioculturais (neste caso um campo de formação artística da dança) sem, contudo, se envolver de modo direto com todas as forças que atuam sobre o campo, e que afetam de modo muito mais efetivo as próprias bailarinas e bailarinos que o habitam. Para esclarecer melhor esta reflexão utilizaremos a seguinte observação de Bernard Lahire sobre a noção de *campo* proposta por Pierre Bourdieu:

É possível viver num universo sem ser totalmente possuído por ele, pelo *illusio* específico desse universo, isto é, sem entrar em concorrência, sem desenvolver estratégias de conquista do capital específico desse universo. De fato, pode-se participar de um universo como praticante amador (em oposição a praticante profissional), simples consumidor (em oposição a produtor) ou ainda na qualidade de simples participante na organização material desse universo, sem participar diretamente do jogo que nele se joga. Por exemplo, um indivíduo pode treinar num clube de tênis uma vez por semana para relaxar, sem ser classificado e, portanto, sem estar obcecado pelos desafios de concorrência existentes entre os jogadores de tênis profissionais. Ele pode também ser “consumidor” de jogos de tênis sem praticar esse esporte. Finalmente, ele pode estar muito envolvido materialmente no âmbito do jogo sem que sobre ele pesem os desafios da luta e de concorrência daquele jogo, porque cuida do gramado em Wimbledon ou faz parte da equipe de limpeza dos vestiários de Roland Garros. Nesses três casos de figura, as forças que se exercem tão poderosamente sobre os jogadores de tênis (profissionais, atores dos espetáculos aos quais se pode assistir) não agem sobre ele (LAHIRE, 2002, p.49-50).

Este último caso parece se aproximar da posição que os músicos de aula ocupam no universo da dança: estão envolvidos “materialmente” no campo, mas não sofrem todas as pressões que atuam sobre bailarinos e bailarinas oriundas das regras do jogo da dança. No entanto, não deixam de sofrer pressões de várias outras forças, dentre elas: algumas daquelas que atuam nas relações de trabalho, sendo eles trabalhadores assalariados; algumas daquelas que atuam no universo educacional, sendo o Departamento de Artes Corporais uma instituição educativa; e algumas daquelas forças que eles próprios carregam *incorporadas* como ocupantes do campo musical e que acabam por instalá-las em parte nas suas atividades na dança (o *habitus* musical). Aqui iremos nos deter com mais minúcia em algumas das forças *educacionais* atuantes, coloridas, por assim dizer, com alguns toques provindos das forças musicais propriamente ditas por eles mesmos sustentadas.

Sobre as entrevistas

Os primeiros contatos para entrevistas foram feitos com algumas professoras de Técnica de dança e se mostraram um tanto confusos. Ao enviar mensagens nos endereços eletrônicos para sete delas, apenas três responderam. Dessas três, uma se recusou firmemente



a participar e outras duas aceitaram, porém, em condições diferentes: uma das entrevistas foi feita de forma presencial e a outra por meio de correio eletrônico (a intenção inicial era que todas as entrevistas fossem feitas de forma presencial).

Ainda que esta tenha sido uma fase inicial de contatos, e o período em que foram feitos os contatos (no final do ano letivo) também deve ter ajudado a adiar parte das respostas devido talvez aos processos de avaliação final das disciplinas das quais participam todas as professoras, além da proximidade do período de férias (que talvez constrangesse a assunção de mais compromissos por parte das professoras), foi possível já inferir que a questão musical ocupa posições diversas de valor e importância para cada situação educacional específica no Departamento (ou seja, para cada gênero de aula prática); mais ainda, arriscamos inferir que a música ocupa posições diversas para cada professora, valorativa e significativamente.

Dos três contatos feitos, cada um deles demonstrou um tipo de reação diferente ao tema proposto. A recusa enfática feita por uma das professoras permite inferir que ela talvez coloque as questões musicais numa posição secundária, em todo caso inferiorizada no bojo de sua proposta educacional, visto que, pelo tipo de resposta enviada, ficou razoavelmente claro o seu gesto de denegação (mais ou menos algo como: “mas qual seria a sua intenção com isso?”).

A aceitação imediata da proposta por parte da Entrevistada A⁴, por sua vez, pareceu indicar um real e espontâneo interesse pelo assunto *música nas aulas de dança*. Sua resposta foi dada com muita presteza e já incluía sugestões de datas para a entrevista, que realmente se realizou pouco tempo depois do contato inicial. Já a Entrevistada B ficou numa posição intermediária entre as outras duas respondentes: enviou uma mensagem algum tempo depois do primeiro contato alegando dificuldades de horários, mas permitindo uma negociação, quando foi sugerida então a realização da entrevista por meio de mensagens, à qual ela prontamente se disponibilizou. Desta última inferimos um interesse, ou até mesmo uma curiosidade pelo assunto da pesquisa, vinculados talvez a um certo grau forçoso de envolvimento, de cunho mais *protocolar*, sobre o assunto da pesquisa, já que ela ocupava no momento do contato, além do cargo de docente, também cargos com poder decisório em outras instâncias do departamento, junto das quais alguns assuntos musicais eventualmente poderiam estar presentes.

Algumas considerações sobre as entrevistas

Ainda que as entrevistas tenham sido apenas duas, mesmo assim foi possível inferir algumas considerações sobre quais seriam, na concepção de cada uma das duas professoras,



os papéis educacionais dos músicos e das músicas presentes em suas respectivas aulas. A seguir vamos nos deter em apenas um dos vários aspectos enfatizados pelas professoras: aquele que se mostrou comum nas duas entrevistas.

É uma informação interessante, que salta aos olhos, que se mostrou presente nas duas entrevistas realizadas: foi o fato de as duas professoras enfatizarem as restrições que as aulas de técnica de dança impõem na atuação criativa dos músicos e, por consequência, no diálogo propriamente artístico entre música e dança. A Entrevistada A diz isto da seguinte forma:

Aqui [no curso de dança] o trabalho do músico se circunscreve dentro da disciplina de técnica de dança. Então o trabalho fica um pouco focado na parte técnica, muitas vezes um conceito que dialoga menos com a música. A música fica respondendo às necessidades da dança.

O que a Entrevistada A pareceu querer dizer é que nas aulas de técnica, aulas nas quais a presença do músico é praticamente indispensável (não foi possível constatar durante todo o período de observação nenhuma aula de técnica em que não houvesse algum músico presente durante todo o semestre), paradoxalmente parece ser a aula na qual mais restrito o músico fica, em termos de criatividade e interação musicais.

Algo parecido, embora abordado de um outro ponto de vista, também é possível notar na resposta da Entrevistada B:

Na única disciplina em que contei com a presença de músico nas aulas (técnica, no primeiro semestre de 2015), tivemos momentos improvisacionais que possibilitaram algumas articulações, mas vejo muito mais potencial [possível, mas não realizado] nessa direção. Por vezes o cumprimento das ementas em atendimento ao projeto pedagógico do curso, somado às expectativas dos alunos (fundamentada em suas experiências pregressas ao curso superior de dança), cerceia esse tipo de exploração.

Aqui é possível inferir uma confirmação de que as aulas de técnica de dança não são os momentos de maior interação entre a criatividade musical e a dança. Os “momentos improvisacionais” citados, a nosso ver, parecem querer se referir a um aspecto mais criativo de atividades coreográficas, menos atrelado aos “exercícios” de movimentos, tendendo, talvez, ao que poderíamos chamar de *produção de enunciados* (nos termos de Bakhtin, 2003) coreográficos. Nessa situação menos “sistemática” da improvisação seria possível efetivar então uma possibilidade maior de diálogo e, por consequência, também de maior criatividade por parte dos músicos.



Algumas considerações sobre as observações

Nas observações participantes efetuadas foi possível notar que a preocupação didática das várias professoras observadas, incluindo evidentemente as Entrevistadas A e B, se concentrava mais na informação técnica e na consequente influência dessa informação na movimentação das alunas e alunos participantes das aulas. O “caminho do movimento” (a determinação da musculatura a ser utilizada para realização de certo movimento), o tônus muscular (utilização racional e econômica da energia muscular), a organização corporal (posição das partes do corpo, centro de equilíbrio, centro de força etc.), se mostravam como preocupações imperiosas com muita frequência nas aulas, enquanto a questão temporal – a relação quase exclusiva travada com a música nessas aulas é de caráter temporal – se dava comumente de forma secundária, indireta, dispersa, difusa. Ou seja: os movimentos deveriam ser feitos de forma “correta”, mas poderiam ser feitos com temporalidade “incorreta”. Várias vezes ouvimos de professoras de técnica algo como: “não tem problema errar a contagem, depois vocês colocam a sequência no tempo musical...”, ou ainda “façam este exercício *cada um a seu tempo...*”⁵

Em sua reflexão sobre as *aulas* em geral, João Vanderley Geraldi expõe um tipo de concepção de educação que aparentemente se aproxima daquela utilizada nas aulas técnicas:

Deste ponto de vista, o processo de educação se dá como se um de seus agentes, o professor, executasse uma partitura. O professor não precisa ser douto, mas saber tudo o que deve fazer, e este “tudo” lhe é dado nas mãos pelos doutos, que preparariam o que ensinar e como ensinar. Esta passagem de um sujeito que produzia conhecimentos para um sujeito que sabe o saber produzido por outros e que o transmite instaura na constituição mesma da identidade profissional o signo da desatualização, porque como o professor não está produzindo os saberes que ensina, ele está sempre atrás destes saberes que estão sendo produzidos. [...] Notemos que a redução do professor a executor se dá também no contexto em que o outro elemento da tríade, o aluno, é tomado como uma espécie de receptáculo vazio, a ser preenchido pela instrução escolar (GERALDI, 2010, p.85).

Embora a posição das professoras entrevistadas não seja exatamente esta, a de um “sujeito que sabe o saber produzido por outros”, já que ambas exercem também atividades criativas no campo da dança, é possível pensar que acontece, pelo menos nesse momento da aula de técnica, uma espécie de desvio ideológico quando professoras criativas concordam em se curvar ao poder de um sistema técnico concebido e sistematizado na *forma escolar* (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001) pelos “doutos”. Embora no nível universitário cada departamento tenha certa liberdade de elaborar seus planos de curso e grades de disciplinas, pode-se perceber, até mesmo pelas respostas das Entrevistadas A e B, que os conteúdos das aulas são elaborados, seja por elas mesmas ou por outros “doutos”, de modo imperativo e, de



acordo com elas, parece não ser possível alterá-los na direção da maior oportunidade de diálogo com os músicos e com as músicas.

E já que o conhecimento técnico da dança utilizado no departamento parece obedecer ao critério formal escolar, que concebe o conhecimento como algo fixo a ser transmitido, é possível pensar que dentro desse pacote sistemático a música já venha com suas funções previamente determinadas, tais como foi possível observar nas falas das Entrevistadas. Nesse sentido as observações participantes corroboraram uma situação curiosa de certo nível de “engessamento” (Schroeder, 2000, chama de “cristalização”) das relações entre músicas e movimentos presentes nas aulas de técnica.

Palavras finais

Uma conclusão provisória possível de ser tirada dessa situação ainda não bem delineada (será necessário evidentemente um mergulho mais minucioso nesse caldo complexo dentro do qual atuam várias outras variáveis) é que há uma grande possibilidade de que a constatação feita por Schroeder (2000) em sua dissertação de mestrado há 17 anos ainda seja válida nos dias de hoje. Em suas próprias palavras:

A reação mais comum que observo nos alunos do DACO [Departamento de Artes Corporais da Unicamp], no confronto com as opções musicais de cada professor com que trabalham, é a de eleger uma delas como hegemônica, e adotá-la inquestionavelmente. São poucos os alunos que deduzem, através dos exemplos diversificados dos professores, não haver um modo correto e definitivo de usar a música. O aluno que não desenvolve o seu próprio “filtro musical” e adota algum já pronto, corre o risco de, por não estar completamente identificado com o que adota – coisa que os professores certamente estão – nunca desenvolver a segurança e a firmeza de saber o que está fazendo com a música, restringindo-se a absorver e *cristalizar os procedimentos* dos seus mestres, anulando, desta forma, uma possível contribuição [maior] da música para a dança (SCHROEDER, 2000, p.89, grifos nossos).

A citação acima, de certo modo, corrobora a afirmação de Vanderley Geraldi sobre uma certa diminuição de autonomia dos professores em relação aos conteúdos já estabelecidos (pelos “doutos”) e impostos pela forma escolar.

De certo modo, as próprias professoras entrevistadas oferecem indícios de estarem percebendo esse processo de *cristalização* da música com as técnicas de dança. Sob o ponto de vista dos músicos (muito embora não os tenhamos entrevistado formalmente, este assunto é recorrente em suas conversas informais registradas nos cadernos de campo), esse processo de *cristalização* das relações entre músicas e movimentos acaba por desestabilizar um dos valores que eles trazem de seu campo de trabalho e que parece importante nas atividades musicais: a produção de *enunciados musicais*.



Em termos de Bakhtin e seu Círculo de colaboradores, *enunciados* são as unidades de sentido que estabelecem a possibilidade de interação entre pessoas que participem de uma mesma comunidade semântica (BAKHTIN, 2003, p.261). Podemos dizer, para simplificar um pouco a questão, que, musicalmente falando, *enunciados musicais* podem ser tomados como unidades de sentido completas, em outras palavras, podem ser tomados como músicas completas, com alto grau de acabamento. Nas próprias palavras dos músicos, tocar em aulas nem sempre permite que eles “executem músicas”. Uma boa parte do tempo eles se dizem executar “ritmos” ou “rascunhos musicais”, argumentando que raramente é possível “encaixar” alguma música conhecida, ou mesmo alguma criação momentânea improvisada e completa, nos “esqueletos” (nas estruturas temporais) que as professoras lhes determinam. E mesmo quando isso é possível, geralmente as músicas precisam ser interrompidas abruptamente, cortadas, ou então utilizadas em fragmentos (apenas algumas frases ou apenas uma das seções da música escolhida etc.).

Portanto, é quase certo que o processo de *cristalização* das relações dialógicas entre músicas e movimentos parece ser prejudicial para pelo menos dois agentes atuantes nas aulas: para as professoras e para os músicos. As entrevistas com as alunas e alunos do curso poderão certamente complementar ou contradizer essas primeiras impressões, contudo esta será uma nova fase da pesquisa que apenas se esboça neste momento. E já é possível afirmar que alunas e alunos já formados também estão sendo contatados para futuras entrevistas. Portanto, a investigação continua.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GERALDI, João Wanderley. *Aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação & Sociedade*, Campinas, n.78, p.37-55, 2002.
- POUPART, Jean et. al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- SCHROEDER, Jorge Luiz. *A música na dança: reflexões de um músico*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.d.], 2000.



VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.33, p.7-47, 2001.

Notas:

1. Algumas poucas disciplinas de música continuam no catálogo, mas não são oferecidas. São elas: AD109 – Elementos de Música: Rítmica I.; AD209 – Elementos de Música: Rítmica II, ambas na área das disciplinas eletivas, não obrigatórias para a conclusão do curso. Existe também a disciplina AD311 – Acompanhamento Música e Dança: Percussão, que, contudo é oferecida apenas para alunas e alunos do curso de graduação em Música, para que elas e eles façam uma espécie de estágio tocando nas aulas de dança. Contudo, até o presente momento, nenhuma matrícula foi realizada. Fonte: Catálogo de disciplinas da Unicamp on-line <<http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2015/coordenadorias/0019/0019.html#AD011>>. Acessado em 22/02/2016.
2. https://www.sae.unicamp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=153 acessado em 22/02/2016.
3. As disciplinas se resumem às Danças do Brasil (numeradas de I a V); Técnica (numeradas de I a VIII) e Dança Clássica (numeradas de I a II).
4. Para resguardar o anonimato das entrevistadas, iremos nomeá-las como Entrevistada A e Entrevistada B.
5. Esta segunda é uma expressão frequentemente utilizada no âmbito das aulas de dança pelas professoras para indicar liberdade total de tempo em relação à música na execução dos exercícios.



A Rítmica na musicalização de jovens e adultos com síndrome de Down

Salua Bosso de Oliveira
Banda Lira Itapireense
salua.oliveira@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como finalidade relacionar a metodologia de Émile-Jaques Dalcroze – denominada Rítmica – em um contexto com alunos portadores de síndrome de Down, promovendo o aprendizado musical de maneira eficiente e lúdica, buscando o desenvolvimento cognitivo e motor, interação social e aprendizado musical e sua prática. Para tal, foi feita uma pesquisa de campo com a aplicação do método, com resultados positivos aos alunos através da intuição e vivência corporal – sugeridas por Dalcroze, contribuindo para a educação e desenvolvimento geral.

Palavras-chave: Vivência corporal. Desenvolvimento. Rítmica. Aprendizado musical.

1. Introdução

A síndrome de Down é uma alteração genética existente na espécie humana desde a sua origem, descrita como tal em 1866 por John Langdon Down. Dentre suas características, a mais conhecida e relevante nesse relato é a deficiência intelectual (SERÉS *et al.*, 2011, p. 01).

O educador musical Émile-Jaques Dalcroze (1865-1950) é um dos teóricos da educação musical da primeira geração mais influentes da história. Sua metodologia denominada “A Rítmica” é usada por educadores do mundo todo.

A metodologia proposta visa a musicalização do corpo e a vivência da música, para a interiorização dos conceitos nela propostos. A música deve ser primeiramente sentida, para então ser teorizada, permitindo que os alunos digam “eu sinto”, assim que aprendidos os conceitos, e não somente “eu sei” (MATEIRO & ILARI, 2011).

A Rítmica Dalcroze analisa a importância do movimento corporal no aprendizado musical, tendo o corpo como principal instrumento. Não é necessário para o aprendizado um nível intelectual estipulado, abrangendo assim qualquer público que o pesquise/estude. Nessa questão, Mateiro & Ilari (2011) destacam: “A educação é direcionada à coletividade e as escolas de música e os conservatórios deixam de ser exclusivamente pensados para os alunos superdotados”, deixando claro a ideia da inclusão no ensino.

O relato buscará responder a perguntas como: De que maneira a metodologia Dalcroze contribui para o ensino de música a pessoas com síndrome de Down? De que forma a aplicação desse método ajudará no desenvolvimento dos alunos? Como os alunos e a instituição vão encarar essa proposta de ensino?

O artigo, em forma de relato de experiência, relata um trabalho aplicado a alunos jovens e adultos portadores de síndrome de Down. Esses alunos foram submetidos a essa metodologia, sendo observada a melhora cognitiva e motora, dentre outros benefícios destacados, resultando no relato a seguir.



2. Metodologia

O estudo foi realizado na entidade ADI (Associação Down de Itapira). A associação atende 33 pessoas com síndrome de Down, das quais 15 frequentam as aulas de música, visto que alguns trabalham ou não tem idade suficiente para fazer parte dessa turma.

A Associação Down de Itapira é uma entidade de caráter filantrópico e sem fins lucrativos, que tem por finalidade reunir e assistir pessoas com síndrome de Down, pais e responsáveis legais. Conta com uma equipe multiprofissional composta por: Assistente Social, Fonoaudióloga, Fisioterapeuta, Psicóloga, Professora de música e Monitoras.

Através da parceria com a Banda Lira ItapireNSE (desde 2013), as aulas de música se fazem possíveis na entidade. Atualmente, as atividades da Banda Lira são viabilizadas pelo apoio da Prefeitura Municipal de Itapira, através da Secretaria de Cultura e Turismo e da Secretaria de Promoção Social, e pelo patrocínio do Cristália – Produtos Químicos e Farmacêuticos LTDA, através da Lei de Incentivo à Cultura, do Ministério da Cultura, que são responsáveis por todos os projetos da instituição, incluindo as aulas de musicalização na entidade em questão. A corporação tem como presidente o Sr. Fernando Almeida; como diretor artístico e regente, Maurício Perina e como coordenadora pedagógica dos projetos de musicalização a professora Silvana Pozeti Araújo.

O trabalho da musicalização está fundamentado na convivência prática com os alunos, com o apoio de materiais acadêmicos, livros e referências citadas abaixo, como o atual professor do Instituto Dalcroze de Genebra, Iramar Rodrigues (2014); Beatriz Ilari e Teresa Mateiro (2011), influentes pedagogas musicais; bem como a Associação Carpe Diem e seu livro escrito por portadores da síndrome, onde relatam suas vivências e experiências (2012), Agustí Serés (2011), Claudine Sherril (1986) e Winnick (2004), que também contribuem para o estudo da síndrome e sua melhor compreensão.

Primeiramente, serão apresentadas informações básicas sobre a síndrome de Down e os indivíduos portadores. Na sequência, uma contextualização da metodologia proposta – A Rítmica – seguido da vivência desses conteúdos aplicados, em trabalho experimental, visando o concerto especial do ano em questão.

3. Aspectos básicos da Síndrome de Down

A Síndrome de Down é uma condição humana geneticamente determinada. É uma alteração cromossômica (ou cromossopatia), ou seja, ela ocorre devido a uma anormalidade cromossômica que pode ser de três diferentes tipos: trissomia 21 (ou trissomia simples), mosaicismismo ou translocação (WINNICK, 2004).



O portador de Síndrome de Down apresenta dificuldades de adaptação e convívio social, deficiência no desenvolvimento mental e motor, crescimento físico lento e a cessão deste precocemente. A dificuldade em adaptação social rápida às novas situações e ambientes resulta na dificuldade no aprendizado e lentidão na realização de novas propostas. A boa memória musical é diagnosticada em portadores dessa síndrome (SHERRIL, 1986).

Sherril (1986) afirma que os portadores da síndrome de Down são cooperativos, escrupulosos, alegres, educados, metódicos, resistentes à mudança e teimosos. Estudos comprovam que esta é uma deficiência do Sistema Nervoso Central e deve ser tratada e não punida.

A deficiência intelectual do portador da síndrome de Down não deve ser considerada uma doença, e sim uma condição peculiar no modo de compreender e aprender, de maneira geral. “É uma maneira de existir, não uma doença” (FUJIHIRA et al., 2012, p.54).

O desenvolvimento motor implica em um ganho de competências, entendida como capacidade de se ajustar, adaptar e modificar o ambiente em que vive. Esse processo deverá ser contínuo e acentuado nos primeiros anos de vida, porém não se pode deixar de lado que ele ocorre ao longo de toda vida do ser humano, ou seja, é um processo de aprender a mover-se com controle e competência em relação aos desafios que enfrentam diariamente (GONZALES, 2006).

4. A pedagogia musical dalcroziana e sua proposta

Primeiramente, trataremos a pedagogia de Dalcroze como método de educação musical, visto que o educador musical o desenvolveu gradualmente a partir da primeira metade do século XX, junto a suas descobertas e inovações na pedagogia musical da época (MATEIRO & ILARI, 2011, p. 27).

As matérias básicas do método de Dalcroze são: A rítmica, o solfejo e a improvisação. A rítmica estuda o movimento, que desenvolve o organismo inteiro; e o ritmo desenvolve o sentido rítmico corporal e o sentido auditivo dos ritmos; o solfejo desenvolve o sentido dos graus e das relações de elevação dos sons (tonalidade) e a faculdade de reconhecimento dos seus timbres. Ensina a ouvir e a representar mentalmente as melodias e seus contrapontos em todas as tonalidades, as harmonias e suas combinações, decifrá-las e improvisar vocalmente, anotá-las e compor; e a improvisação combina as noções de rítmica e solfejo com intenção de sua interiorização musical, desenvolver o sentido tátil – motriz e ensinar aos alunos a traduzir no instrumento os pensamentos musicais (RODRIGUES, 2014).



A Rítmica (metodologia) tem como objetivo permitir que o aprendiz viva corporalmente qualquer situação artística. Uma de suas finalidades é criar nos alunos um desejo imperioso de se expressar após haver desenvolvido suas faculdades emotivas e sua imaginação. Essa disciplina é dirigida de forma progressiva tendo em conta as possibilidades e a natureza de cada um. Ela exige concentração, vontade, exatidão, num ambiente com segurança e alegria (RODRIGUES, 2014).

Portanto, os fundamentos da Escola Dalcroze são: A audição musical, que consiste em desenvolver a percepção auditiva da altura dos sons; senso rítmico, que consiste em fazer e sentir o ritmo pela recriação motora; despertar o aluno através de atividades concretas e físicas, adequadas à faixa etária; e fundamentos rítmicos, alcançar o domínio dos ritmos através de sua mobilidade natural.

O planejamento das aulas sugere aulas de musicalização, com ideia inicial de musicalizar o corpo e a expressão corporal e, uma vez interiorizadas essas ideias, futuramente implantar instrumentos didáticos de percussão, objetivando a melhora da coordenação motora, atenção, criatividade, autoconfiança, consciência e habilidades corporais, integração social, conhecimentos musicais rítmicos, memorização, lateralidade, percepção e apreciação musical.

5. Relato de experiência

Para essa pesquisa, foram analisadas as aulas do ano letivo de 2016. As aulas aconteceram semanalmente, com a duração de uma hora cada aula. Como relatado, os alunos têm acesso a aulas de música há 3 anos, tendo como base a metodologia citada. Porém, esse ano em questão, as aulas tiveram foco para apresentação final, em forma de concerto com a Banda Sinfônica Lira Itapireense, onde os alunos executaram os ritmos das músicas escolhidas, acompanhando a Banda, composta por 50 músicos, sob a regência do maestro Maurício Perina.

O concerto foi intitulado “Associação Down de Itapira e Banda Sinfônica Lira Itapireense – EM UMA SÓ SINTONIA” e aconteceu no dia 11 de novembro de 2016. Foram executadas músicas brasileiras e seus diversos ritmos, na sequência: Aquarela do Brasil (abertura, somente banda); Ó abre alas – Chiquinha Gonzaga (marcha), com a entrada dos alunos tocando o ritmo; Asa branca – Luiz Gonzaga (baião), daí por diante, em formação junto à banda; Eu só quero um xodó – Dominginhos (baião); Xote das meninas – Luiz Gonzaga (xote); Carinhoso – Pixinguinha (flauta doce), com solo do primeiro trecho da canção executado por três alunos; Garota de Ipanema – Vinicius de Moraes e Tom Jobim (bossa nova); Verdade – Zeca Pagodinho (samba); Samba do Arnesto – Adoniran Barbosa



(samba); Trem das Onze – Adoniran Barbosa (samba); Fico assim sem você – Claudinho e Buchecha (pop) e, para encerrar, Do seu lado – Nando Reis (pop).

No primeiro bimestre, a proposta se iniciou com a apreciação do repertório do concerto final, com os diversos ritmos e andamentos, estimulando a percepção do andamento, onde eles respondiam se determinada música era “lenta” ou “rápida”, e nesse processo, mesmo sem ser pedido, já havia a expressão corporal intuitiva, desde a marcação com os pés até movimentos corporais.

Seguimos as aulas com essa dinâmica de maneira mais livre, e então foi pedido para que os alunos andassem “junto com a música”, não marcando o pulso com os pés, mas andando com expressividade. Essa exploração corporal, para se diversificar, também foi trabalhada com palmas, clavas, etc.

Os portadores da síndrome de Down, como vimos anteriormente, são muito musicais naturalmente, embora haja dificuldades motoras em sua execução. A tarefa de musicalizar o corpo, embora aconteça de forma natural, leva certo tempo a ser compreendida e interiorizada. Como citado, esse trabalho corporal vem sendo feito há anos, o que deu base para a continuação do mesmo, nessa nova proposta.

Uma vez entendidas e interiorizadas essas propostas, com variações de assimilação e aproveitamento entre um dia e outro, passamos a integrar clavas e latas (copos), não somente com pulsação, como também ostinatos simples, junto à percussão corporal (sons com corpo). Esse processo exigiu bem mais da coordenação motora e atenção dos alunos, bem como maior fluência musical nos movimentos, precisão e agilidade.

Naturalmente, há alunos que conseguem alcançar os resultados esperados mais fácil e rapidamente que outros, e, por se tratar de alunos com deficiência intelectual e motora, alguns ainda não o fazem com precisão, mas, ainda assim, nota-se um desenvolvimento considerável.

Observa-se que o aluno com maior dificuldade, ainda que não execute a atividade na pulsação dada, conseguiu perceber os movimentos e o faz, mesmo que lentamente.

Quanto a isso, obviamente o professor de música busca precisão nos movimentos e nos sons que este faz, por consequência. Levou certo tempo para entender que cada aluno tem seu ritmo de perceber esses conceitos e se encaixar na proposta, visto se tratar de uma turma heterogênea, com diferença de idade (de 17 a 50 anos) e variação cognitiva e motora. Para isso, faz-se necessário o trabalho junto à psicóloga, fisioterapeuta e monitora, que estão presentes e colaboram no desenvolvimento em cada aula.



Se buscássemos a perfeição na *performance* sem considerar os ganhos adquiridos até então, dada a condição dos alunos/turma, o trabalho não sairia tão rico e desafiador para eles. Assim, mesmo em meio a dificuldades, seguimos com novas propostas.

Então, passamos para o segundo semestre, com os ritmos musicais definidos, fazendo uso da percussão/expressão corporal. O primeiro ritmo foi o “rock”, com sons agudos e graves.

Primeiramente, a ideia foi trabalhada de forma simples, onde o aluno executava o ritmo todo, com palmas e batida nas coxas, onde as palmas representavam o som agudo e as coxas, o grave, assim como foi feito anteriormente, mas dessa vez, de forma mais específica somente no ostinato dado.

Com essa ideia junto a toda bagagem adquirida até então, os alunos começaram a diferenciar sons graves (grosso) e agudos (fino), embora não compreendam o meio termo entre os dois com clareza. Dado um tempo de vivência desse conceito junto a exemplos (voz feminina e masculina, instrumentos musicais contrastantes – flauta e trombone, caixa de repique e bumbo), fizemos a divisão das alturas (graves e agudos) desse padrão rítmico e dividimos a turma com instrumentos de percussão, respeitando esse padrão grave e agudo.

Essa proposta levou um tempo maior, pela percepção de som e silêncio, hora certa de tocar/participar dentro de um pulso dado, esperar pela vez, atenção e coordenação motora.

Para isso, foram necessários dois meses de aulas, focando esse conteúdo. Essa diferenciação de sons e a percepção de ouvir um som e não tocá-lo exigiu mais da compreensão deles. Montamos três grupos, cada qual com a sua frase rítmica, e fazíamos a atividade separadamente, para depois então juntarmos os grupos.

Com o tempo, o resultado esperado foi alcançado pela maioria dos alunos. Alguns ainda, ao tocar, faziam duas vozes, mas respeitavam o pulso dado e a figura rítmica, outros marcavam a pulsação, não a rítmica proposta, mas ainda assim observamos consideráveis melhoras. Alunos que antes não eram capazes de respeitar pulsação e não tinham essa percepção, conseguiram executar. Já outros, adquiriram as habilidades para realização da atividade como foi proposta.

Com essa base e o progresso dos alunos, foi possível seguir com a ideia e trabalhar outras ideias rítmicas, como a base dos ritmos: baião, xote, pop, samba, e marcha, seguindo o padrão da metodologia feita no “rock”.

Como citado anteriormente, alguns alunos conseguem adquirir as habilidades necessárias e executar a atividade de maneira correta, já outros têm maiores dificuldades e necessitam de um tempo maior para conseguirem. Assim, algumas adaptações foram feitas.



Alunos que não tem a ideia rítmica tão clara, bem como a diferença das frases, trabalharam e participaram com chocalhos ou clavas (grupo 3 – com 9 alunos), de modo mais livre, marcando a pulsação, ideias rítmicas semelhantes, colcheias ou semicolcheia, dependendo de sua percepção e capacidade de transmissão, dentro do padrão rítmico. Já os mais desenvolvidos, ficaram com os surdos (grupo 1 – 3 alunos), responsáveis por manter a base rítmica firme na execução e com os agudos, agogô/block/pratos, dependendo do ritmo da música (grupo 2 – 4 alunos).

Os alunos, ao decorrer do tempo, estiveram cada vez mais envolvidos com as aulas, buscando o aprimoramento em horário extra-aula, de forma natural. Além da parte de percussão, 3 alunos com habilidades mais específicas tocaram flauta doce no primeiro trecho da canção “Carinhoso” de Pixinguinha, acompanhados pela Banda.

Por se tratar de pessoas com síndrome de Down que convivem com o atraso intelectual e motor, é considerável e notório a melhora das diversas áreas do desenvolvimento, principalmente a rítmica. Quanto a isso, Laban (1978) comenta: “a deficiência rítmica de qualquer tipo pode ser corrigida pelo treino, acostumando-se pela repetição do exercício a produzir aquelas modalidades rítmicas que, a princípio, foram tachadas de difíceis” (p. 200).

No terceiro semestre, a prática com os instrumentos e ritmos definidos foi intensa e cada vez melhor executada. Passamos a trabalhar todos os ritmos, na ordem a ser executado, já na formação adequada. No primeiro momento, somente os ritmos, e do final do terceiro semestre para o começo do quarto, começaram os ensaios com playbacks das músicas e grupo de músicos da banda executando a parte melódica/harmônica.

Nesse momento, os alunos precisaram de maior atenção na execução dos ritmos, uma vez que a atenção poderia ser desviada à execução melódica, outras pessoas junto às aulas, percepções diferentes. Assim, ensaios desse tipo se seguiram no último semestre todo.

Os três últimos ensaios para a apresentação foram feitos na sede da Banda Lira Itapireense, junto à formação da Banda Sinfônica completa. Os alunos, já preparados para a ocasião, se mantiveram atentos e firmes, ganhando elogios dos músicos participantes.

6. Considerações finais

Os resultados do trabalho surpreenderam a todos os envolvidos, graças à dedicação e empenho dos alunos, à entidade, por permitir e acreditar nos alunos e no trabalho e à Banda Lira Itapireense por todo apoio, suporte necessários e por possibilitar o ensino de música e todos os seus benefícios. Toda a equipe passou, então, a ter certeza da importância da música



e como ela pode colaborar com a melhora social, cognitiva, psicomotora, entre outras citadas anteriormente.

Há alunos com um maior desenvolvimento do que outros, assim como acontece com alunos que não têm essa ou qualquer outra síndrome ou deficiência. Embora o resultado individual seja diferente de um aluno para o outro, nota-se que todos, de alguma forma, apresentaram notáveis melhoras no decorrer do processo e seu desenvolvimento pessoal.

No início do processo, embora considerando que esses alunos são musicais, havia uma dificuldade de entender e marcar qualquer pulsação dada a eles, e, com o trabalho relativamente curto executado, podemos observar um grande avanço no desenvolvimento geral desses alunos. Alunos que antes tinham dificuldades de pulsação, hoje são capazes de executar ritmos específicos de maneira clara e compreensível.

Referências

BASTIAN, Hans Gunther Bastian. *Música na Escola: A contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança*. São Paulo: Paulinas, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down*. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – 1. ed., 1. reimp. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios: Um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FUJIIHIRA, Carolina Y [et al]. *Mude seu falar que eu mudo meu ouvir*. 1 ed. São Paulo: Associação Carpe Diem, 2012.

LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. 5. ed. org. por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.

FURLAN, Suellen; MOREIRA, Vanessa Aparecida Vieira; RODRIGUES, Graciele Massoli. *Esquema corporal em indivíduos com síndrome de down: uma análise através da dança*. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, Jundiaí, v. 7, p.235-243, mar. 2008.

GIMENEZ, R.; MANOE, E. J. *Comportamento motor e deficiência: considerações para pesquisa e intervenção*. In: TANI, G. Comportamento motor aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GONZALES, J. S. *Benefícios da dança nos aspectos cognitivos motores e sócio - afetivos*. 2006. 31f. Monografia Licenciatura Plena em Educação Física – Faculdade de Educação Física da ACM de Sorocaba, Sorocaba, 2006.

LIMA, M. H. *Saberes e sabores da produção Científica*. Uberlândia: Estrela cadente, 2006.

MAIA, Aline Vidal; BOFF, Sérgio Ricardo. *A influência da dança no desenvolvimento da coordenação motora em crianças com síndrome de down*. Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp, Campinas, v. 6, p.144-154, jul. 2008. 34



MANTOVANI, Michele. *O movimento corporal na educação musical: influências de Emile Jaques Dalcroze em trabalhos de educação musical*. 2008. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Letras e Artes - Música, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibex, 2011.

MININE, Rosa. Sons do corpo ao ritmo do Barbatuques. 2009. Disponível em: <<http://www.anovademocracia.com.br/no-53/2187-sons-do-corpo-ao-ritmo-do-barbatuques>>. Acesso em 10 nov. 2015.

MONTEIRO, Gisele de Assis. *Ritmo e Movimento*. Porto Alegre: Phorte, 1993.

RODRIGUES, Iramar E. A Rítmica de: Émile Jacques-Dalcroze. *Uma Educação por e para a Música*. Uberlândia: Associação Pró-Música de Uberlândia, s/d.

ROSA, Rodrigo de Carvalho. *Percussão Corporal como ferramenta para musicalização infantil*. 2011. 28 f. Monografia (Especialização) - Curso de Educação Artística - Licenciatura Plena em Música, Universidade, Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2011.

SADIE, S. (Ed.). *Dicionário Grove de música: edição concisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

SERÉS, Augustí [et al]. *Síndrome de Down de A a Z*. Campinas: Saberes Editora, 2011.

SHERRIL, Claudine. *Adapted Physycal Education and Recreation*. Texas: WCB, 1986.

SOUSA, Gleicy Kelly Krause de. A música e a lei 11.769. 2013. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/marketing/artigos/33511/a-musica-e-a-lei-11769-08>>. Acesso em 05 de novembro de 2015.

WINNICK, J. P. *Educação Física e esportes adaptados*. Barueri: Monale, 2004.

Notas:

1. O termo ostinato refere-se à repetição de um padrão musical por muitas vezes sucessivas. Nesse caso, é um padrão rítmico que se repete (SADIE, 1994, p. 687).



A música no contexto inclusivo do primeiro ciclo do ensino fundamental da cidade de Indaiatuba - SP: o perfil do professor de Arte

Karen Ildete Stahl Soler

*Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
karen.ildete@terra.com.br*

Adriana do Nascimento. Araújo Mendes

*Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
aamend65@gmail.com*

Resumo: Este artigo é parte da pesquisa de doutorado em andamento sobre a Música na sala de aula inclusiva do primeiro ciclo do Ensino Fundamental no município de Indaiatuba – SP, que têm como objetivo investigar a formação do professor de Arte e sua visão sobre inclusão em sala de aula. O método utilizado nesta pesquisa foi o survey. Os resultados obtidos possibilitaram uma maior compreensão do perfil do profissional que desenvolve conteúdos musicais em sala de aula, tendo em vista que o município não conta com profissionais específicos da área da educação musical.

Palavras-chave: Educação musical. Ensino fundamental. Educação especial. Formação de professores.

Essa pesquisa foi desenvolvida no ano de 2016, junto aos professores de Arte do primeiro ciclo do Ensino Fundamental da rede municipal de Educação da cidade de Indaiatuba – SP. A rede municipal não possui educadores musicais, ficando a cargo do professor de Arte o trabalho com conteúdos musicais em sala de aula.

A investigação da quantidade de professores dispostos a contribuir com a pesquisa, a distribuição dos questionários e a devolução dos mesmos ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação da cidade, em específico com a diretora do departamento de Educação Especial e Inclusiva. Para a pesquisa foram considerados somente as professores que atuam no Ensino Fundamental, que se subdivide do 1º ao 5º ano. A partir desses critérios, chegou-se ao número de 42 professores, de um total de 51, número que corresponde a 82,35% dos profissionais. Para Babbie (1999, p.253), a “taxa de 70% ou mais é muito boa”, o que demonstra a colaboração e o apoio da direção das escolas e a participação expressiva dos professores de Arte na realização desta pesquisa.

A aplicação dos questionários mostrou ser o instrumento mais adequado para a coleta de dados, devido ao número de professores envolvidos. Uma das vantagens destacadas por Laville e Dione (1999), é que esse instrumento “permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas”, a uniformização das questões formuladas “facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas” (p.84). Para Babbie (1999), o questionário é “um documento com perguntas e outros tipos de itens que visam obter informações para análise” (p.504).



Como os dados desta pesquisa foram coletados em uma única vez, num determinado período de tempo, este trabalho caracterizou-se como um *survey* de desenho interseccional. De acordo com Babbie (1999, p.101), o *survey* de desenho interseccional permite descrever uma população maior na mesma ocasião. A escolha por esse tipo de desenho deu-se pelo tempo disponível para a realização desta pesquisa. Além disso, esse tipo de desenho tem a vantagem de atender uma população maior e obter uma amostra mais representativa.

A amostra caracterizou-se como não-probabilística do tipo intencional ou por julgamento. A amostragem não-probabilística é aquela em que as pessoas precisam se inserir em algum critério de seleção. De acordo com Babbie (1999, p.153), na amostragem não-probabilística intencional ou por julgamento, a seleção da amostra é baseada no próprio conhecimento da população, dos seus elementos, e da natureza das metas de pesquisa. Assim, optou-se por trabalhar somente com professores que concordassem espontaneamente em responder ao questionário, não tendo havido obrigatoriedade de participação.

Neste artigo serão discutidos dados que permeiam a formação do professor de Arte, no que tange a aspectos musicais e sua preparação para o trabalho com a inclusão em sala de aula.

Resultados

Para a questão da formação dos professores segue a tabela abaixo:

Tabela 1 – Formação dos professores de Arte

Cursos	Número de Professores	Percentual
Educação Artística	35	83,33%
Arte Educação	5	11,90%
Pedagogia	7	16,66%
Dança (Bacharelado e Licenciatura)	1	2,38%
Superior Completo (sem especificação)	1	2,38%
Pós-Graduação	5	11,90%

(Questão aberta: os professores poderiam assinalar mais de uma alternativa)

De acordo com a Tabela 1 acima, verificou-se que grande parte dos professores tem formação em Educação Artística, que subdividem em: 8 professores (19,05%) habilitados em Artes Plásticas e 5 professores (11,90%) com habilitação em Artes Visuais. Muito



interessante que alguns professores, conforme a tabela, possuem também formação em Pedagogia juntamente com alguma outra habilitação em Artes. Sobre as Pós-Graduações temos: 1 professor (2,38%) em História da Arte; 1 professor em Musicalização (2,38%); 1 professor (2,38%) em Arte Terapia e 2 professores (4,76%) em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Nota-se que todos os professores pesquisados têm curso superior.

Em 1971, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.5692/71, houve uma reviravolta no ensino da música no país, pois esta nova lei extinguiu a disciplina Educação Musical, substituindo-a pela atividade de Educação Artística. Este profissional era considerado polivalente, ou seja, deveria dominar as quatro áreas de expressão artística: música, teatro, artes plásticas e desenho (hoje, dança). O curso superior tinha duração de dois ou três anos, para a obtenção de licenciaturas curta e longa, respectivamente. Porém, a formação era indesejável para se trabalhar com as quatro áreas.

O resultado era (é) a colocação, no mercado, de professores de arte com grandes lacunas em sua formação, entre outras coisas, pelo fato de terem que dominar, em tão curto tempo, quatro diferentes áreas artísticas, o que, certamente, impede o aprofundamento em qualquer uma delas. (FONTEERRADA, p.202, 2005.)

Com a criação da nova LDBEN n.9394/96, deu-se um grande e importante passo ao ensino das artes na escola, pois foi a oportunidade do resgate de seu papel no desenvolvimento do aluno, dessa forma a arte passa a ser um componente importante do currículo escolar, ao contrário da legislação anterior, que não a reconhecia como disciplina curricular, sendo somente considerada como atividade. Talvez devido a essa denominação, a disciplina não seja valorizada na maioria dos espaços escolares brasileiros, restando apenas o caráter de passatempo para os alunos, como cita Fonterrada:

É sintomático que, em grande parte das escolas, a disciplina artes (ou educação artística, terminologia ainda vigente) não seja valorizada do mesmo modo que as outras; via de regra, o professor de artes é considerado o *festeiro* da escola, aquele que ajuda os alunos a *passarem seu tempo* enquanto se recuperam dos esforços empreendidos com as disciplinas consideradas “importantes”. [...] Relembre-se que, no corpo da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conhecida simplesmente como LDBEN n.5692/71, a arte era considerada *atividade* e não *disciplina*, o que corrobora o que está sendo dito. E, talvez, um dos mais importantes ganhos decorrentes da promulgação da nova lei, é o fato de a arte Ter passado a ser oficialmente considerada *campo de conhecimento* (FONTEERRADA, p.213, 2005).

Faz-se um comparativo da citação acima, aos resultados obtidos na formação de professores que trabalham com a disciplina Artes na rede municipal de ensino pesquisada, nota-se que embora hoje seja considerada disciplina e não mais atividade, grande parte dos professores são habilitados em Artes Plásticas ou Artes Visuais, segregam as outras áreas



artísticas do conhecimento o que torna muitas vezes sua formação insuficiente para o trabalho com as outras áreas do conhecimento como Música, Dança e Artes Cênicas.

Após a promulgação da nova lei já citada acima, o Ministério da Educação elaborou documentos orientados, destinados a servir de guia a escolas e profissionais envolvidos com educação, assim surgiram o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais em duas coleções, com o intuito de auxiliar escolas e os professores a se envolverem com as questões específicas com que se deparam em seu cotidiano, desde os próprios conteúdos e objetivos das diversas disciplinas, até questões amplas, como a exclusão, a necessidade de capacitação de professores e a ampliação do universo cultural da comunidade, entre outras.

A complexidade da área requer profissionais formados em arte e em educação, capacitados a construir e implantar propostas sistemáticas, plurais, complexas e dinâmicas, integrando os conteúdos escolares e a arte de forma multidisciplinar, consolidando, assim, equipes de trabalho para desenhar seu fazer cotidiano. Faz-se necessário também que esse professor busque “descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos” (FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 73). Integrar os conhecimentos próprios da arte com as experiências dos alunos é uma possibilidade de tornar mais acessível o ensino da arte.

Os pesquisados foram interrogados sobre a existência de formação específica para o trabalho com crianças com deficiência em sala de aula, 36 professores (85,72%) não possuem nenhum tipo de curso sobre educação especial e inclusiva, somente 6 professores (14,28%) afirmaram ter alguma formação, porém especificaram que foi na graduação, nos curso de Pedagogia e Artes Plásticas que tiveram somente uma disciplina, não formando adequadamente para o trabalho. Dos 42 professores pesquisados, apenas 3 professores (7,14%) têm Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases (1996), ao definir o que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, aponta uma diretriz para a formação docente: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Como é possível perceber, há uma diferenciação entre educadores com especialização para os atendimentos especializados e aqueles capacitados para atuarem nas classes comuns.

Os professores capacitados, para serem assim denominados, devem ter uma disciplina em sua formação inicial a respeito da educação especial e da educação inclusiva, além de



adquirir competências para perceber as deficiências dos estudantes e flexibilizar a ação pedagógica para atender as suas necessidades. Mas essas não são tarefas simples. Uma disciplina nos cursos de formação docente que aborde questões relativas à educação especial e à educação inclusiva não dá conta da complexidade e da abrangência dos temas. Nesse caso pode-se falar de informação, mas não de formação.

Outra pergunta que integrou a pesquisa foi se o professor se sente preparado para trabalhar com crianças com deficiência. Dentre os entrevistados, 29 professores (69,05%) não se sentem preparados e 13 professores (30,95%) acreditam estar preparados para o trabalho com a inclusão em sala de aula.

Entretanto, para que a inclusão de fato se concretize, é necessário que os professores estejam preparados para lidar com esse tipo de situação. O art. 59, inciso III, diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, p. 44).

Porém, não é isso que é verificado na realidade. Por isso, torna-se urgente que os alunos de Pedagogia, de Psicologia, de Artes, das demais licenciaturas e todos os outros profissionais que terão contato com os alunos com deficiência, recebam em sua formação esse preparo.

No que tange à questão da formação musical dos professores que trabalham com a disciplina Artes no contexto escolar, segue abaixo tabela referente às respostas:



Tabela 2 – Formação Musical de Professores

Formação Musical	Professores	Percentual
Ensino Fundamental	3	7,14%
Ensino Médio	2	4,76%
Graduação – Licenciatura (Ed. Artística ou Música)	15	35,71%
Escolas Específicas de Música	3	7,14%
Aulas Particulares	3	7,14%
Conservatórios	2	4,76%
Cursos de Formação Continuada	7	16,66%
Outros	6	14,28%
Não possuem formação musical	14	33,33%

(Questão aberta: os professores poderiam assinalar mais de uma alternativa)

Nota-se na tabela acima que a maior parte, dos professores, teve algum tipo de formação musical nos cursos de licenciatura em Educação Artística, mas nenhum professor é Licenciado em Música, tem-se somente um professor com pós-graduação em musicalização. Posteriormente observa-se os professores que não possuem formação musical com percentual de 33,33%. A diretora do departamento de Educação Especial e Inclusiva comentou com a pesquisadora, que os professores recebem oficinas e cursos sobre música com bastante frequência, ao menos uma vez ao ano, mas que mesmo assim eles não se sentem preparados para o trabalho dos conteúdos musicais em sala de aula.

Nota-se que a defasagem de conteúdos vem desde a formação de base (educação infantil e ensino fundamental) até chegar aos cursos de graduação em Artes que muitas vezes possuem muita elevada carga horária para determinada linguagem artística e muito pouco para outra. Alguns professores pesquisados neste questionário apontaram que cursaram o ensino superior em Artes, porém não obtiveram formação musical dentro da faculdade.

Percebe-se que é de extrema necessidade que as disciplinas desenvolvidas dentro dos cursos de Artes sejam rigorosamente revisadas, para que a formação desses profissionais seja suprida e que os resultados possam ser vistos dentro de sala de aula. Mas enquanto isso não se torna real, faz-se necessário a conscientização da formação continuada dos profissionais da educação. Tais afirmações vêm ao encontro com Queiroz e Marinho:



[...] o processo de formação é contínuo e [...] não se encerra com a formação profissional adquirida, sobretudo, nos cursos de ensino superior, [...]. Assim, tem-se buscado o aperfeiçoamento de profissionais atuantes no ensino para que estejam constantemente adaptados às exigências e as transformações sociais, políticas e educacionais (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p.3).

Dessa forma, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática, permitir articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação.

Considerações finais

Tendo em vista que esse é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento, tem-se a possibilidade de concluir parcialmente que tanto a escola como o professor de Arte exercem funções vitais para o sucesso da educação inclusiva. Tenho a convicção de que os assuntos abordados no discorrer deste artigo sejam de utilidade para aqueles se interessam e acreditam em um sistema de ensino que seja mais receptivo as diferenças, da mesma forma que tendo a consciência de que as dimensões deste trabalho talvez não sejam suficientes para dar conta de todos os questionamentos que surgem deste assunto tão recente e polêmico.

Todavia, visto que o trabalho é focado em uma amostra, poder contribuir para um melhor esclarecimento de dúvidas frequentes que surgem no cotidiano escolar de professores de arte, a fim de que possam desenvolver, da melhor forma possível, seu exercício docente, contribuindo para o sucesso de uma escola para todos.

Enfim conclui-se que as relações entre escolas regulares e alunos com deficiência ainda é muito recente, deixando visível que ainda existe um longo caminho a ser percorrido, mas é imprescindível que a escola demonstre interesse por esse processo, e prese pelos princípios de uma Educação Inclusiva. E assim como a escola, a arte possui um grande potencial para alavancar o processo inclusivo, pois ela auxilia na transformação de uma prática educativa em um método de inclusão social efetivo, ao buscar a integralidade entre o sentir e o pensar, resgatando e trabalhando no afloramento e qualificação da sensibilidade no ser humano, sendo assim uma condutora da humanização do mesmo.

Salienta-se também o importante papel de mediador que o professor realiza para que a inclusão se concretize. E que mais que formar pessoas aptas para o mercado de trabalho, a



escola deve desenvolver a humanização do ser humano, afim de que se tornem pessoas mais compreensivas com as diferenças.

Conclui-se por fim, que quanto mais cedo se trabalhe com o desenvolvimento de princípios como o da humanização da educação, melhor é plantada a semente da afetividade e do respeito às diferenças na consciência dos alunos, e maiores são as chances de êxito para a Educação Inclusiva se sedimentar definitivamente no ambiente escolar.

Referências

- BABBIE, E. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9394. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 03 de março de 2017.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Unesp, 2005.
- LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- FUSARI, M. F. de R; FERRAZ, M. H. C. de T. *Metodologia do ensino de arte*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. *A Formação Continuada de Professores de Música Frente à Nova Realidade da Educação Musical nas Escolas de João Pessoa*. In: __XVII Congresso da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. São Paulo: UNESP, 2007. p. 1-11. Disponível em: <http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_LRSQueiroz_VMMarinho.pdf> Acesso em 3 de Março de 2017.



Entre a Educação Musical Especial e a Musicoterapia: um relato de experiência

Gleisson do Carmo Oliveira
UFMG
gco.sni@gmail.com

Maria Betânia Parizzi
UFMG
betaniaparizzi@hotmail.com

Marina Horta Freire
UFMG
marinahf@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta um relato de experiência, construído a partir de um caso musicoterapêutico, com uma criança com autismo, cuja abordagem terapêutica apresentou nítida co-participação da Educação Musical Especial. Assim, refletiremos aqui sobre essa provável interface entre a Musicoterapia e a Educação Musical Especial, sendo que, num primeiro momento iremos distinguir e apontar as peculiaridades de cada área e, a seguir, tecer as aproximações entre elas, as quais serão exemplificadas por meio do relato de experiência aqui apresentado.

Palavras-chave: Educação musical especial. Musicoterapia. Relato de experiência.

Introdução

Fernandes (2000) define a Educação Musical Especial como sendo a área que trata da aprendizagem e do ensino da música para pessoas com deficiência, perseguindo o desenvolvimento musical, a progressão conceitual e de habilidades, a memorização, a prática de conjunto e todos os processos envolvidos. Logo, é possível afirmar que o objetivo principal da Educação Musical Especial é estimular e desenvolver habilidades musicais acessíveis ao aluno que possui limitações (MOOG, 1979). Porém na Educação Musical Especial, além das conquistas musicais, advindas do ensino sistematizado, os alunos podem alcançar êxito em outras finalidades não musicais, entre elas, as sociais e as comunicativas (fala, gestos, etc.) Estas conquistas são benefícios secundários propiciados pela atividade musical, importantes para as pessoas com deficiência. Entretanto, não constituem, como dito anteriormente, objetivo principal da Educação Musical Especial (MOOG, 1979).

A Musicoterapia consiste na utilização da música e seus elementos, por musicoterapeuta qualificado, para tratamento de indivíduos ou grupos, em diversos contextos médicos, psicológicos ou sociais (WFMT, 2011). De acordo com Bruscia (2000), a Musicoterapia sempre envolve um processo interpessoal entre terapeuta, paciente e música, objetivando melhorar, manter ou recuperar o bem-estar do paciente. No entanto, ao cumprir sua finalidade principal, que é terapêutica, acaba por contribuir também para o desenvolvimento de habilidades musicais do indivíduo que recebe o tratamento musicoterapêutico.



Educação Musical Especial e Musicoterapia: peculiaridades e interfaces

Não raramente, muitas pessoas confundem a Educação Musical Especial com a Musicoterapia, uma vez que ambas lidam com pessoas com deficiência, bem como utilizam o som como matéria prima de seus processos. Há interfaces entre estas duas áreas, mas há também peculiaridades, como poderá ser observado no quadro abaixo:

Educação Musical Especial	Musicoterapia
Conjunto de práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento de competências musicais, através de experiências tais como a apreciação, a <i>performance</i> e a criação. Mesmo não sendo seu objetivo principal, acaba por desenvolver habilidades extra musicais, como a socialização, a coordenação motora e a percepção temporal e espacial. Objetivo central: o aprendizado musical do aluno.	Utilização da música e/ou seus elementos constituintes, tais como ritmo, melodia e harmonia, por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou um grupo, num processo destinado a facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão, a organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, a fim de atender às necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. Objetivo central: a terapia e/ou a reabilitação do indivíduo através da música.
Na Educação Musical Especial a música é considerada como um fim em si mesmo.	Na Musicoterapia a música pode ser utilizada como um meio para outro fim. Neste caso, o objetivo pode ser corrigir ou amenizar os problemas derivados da deficiência do paciente por meio da música. Assim, a ênfase está na relação da música com o paciente e não na música em si mesma, nem nos conceitos estéticos e teóricos que a permeiam.

(LOURO, 2006).

A Educação Musical Especial pode surtir, muitas vezes, efeitos tão benéficos quanto os de uma terapia que utiliza a música, mas, mesmo assim, não pode ser considerada como



um processo terapêutico, uma vez que os objetivos pedagógicos são diferentes dos reabilitacionais (LOURO, 2006). Da mesma forma, durante o processo terapêutico, muitas vezes o paciente poderá adquirir conhecimentos musicais, mas, mesmo assim, não podemos perder de vista que o foco do processo foi terapêutico e não pedagógico.

Vale ressaltar que uma prática não substitui e nem impede a realização da outra. Podem ser, inclusive, complementares.

O Transtorno do Espectro do Autismo

O autismo, ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), é um distúrbio do neurodesenvolvimento que afeta principalmente a comunicação e a interação social. O autismo tem causas múltiplas, acomete o indivíduo desde a primeira infância e é mais comum em meninos do que em meninas (KLIN, 2006).

As manifestações comportamentais apresentadas e os graus de comprometimento são bastante heterogêneos. Dentre eles, pode-se destacar dificuldades em receber e demonstrar afeto, em manter contato visual e em ter atenção e noção de perigos. Além disso, a pessoa com autismo pode ter aparente insensibilidade à dor, apego inadequado a objetos, apresentar comportamentos agressivos e/ou comportamentos inadequados na fala e na linguagem (KLIN, 2006).

Pessoas com autismo demandam constantes acompanhamentos terapêuticos e pedagógicos, individualizados e interdisciplinares, a fim de estimular seu desenvolvimento e auxiliar na adaptação de seus comportamentos (TIBÚRCIO et al, 2014). As estimulações musicais através da Educação Musical Especial ou da Musicoterapia são possíveis formas de intervenção para essa população, principalmente para crianças com autismo, sendo fonte crescente de investigações teóricas e práticas (Ibid.).

Relato de experiência

O caso relatado neste trabalho diz respeito a uma criança com diagnóstico de autismo que foi tratada por técnicas musicoterapêuticas durante 4 meses, em sessões semanais individuais, com 30 minutos de duração. Este paciente será chamado, aqui, pelo nome fictício de Cadu.

Na época em que foi encaminhado para a Musicoterapia, Cadu tinha 4 anos de idade. Suas maiores dificuldades, relatadas pela mãe e pelo psiquiatra responsável pelo encaminhamento, eram: atraso de fala (não falava nenhuma palavra, apenas balbuciava) e presença de movimentos estereotipados com as mãos (chamados *flappings*). Além disso, nas



sessões musicoterapêuticas de avaliação, a criança mostrava-se apática, caracterizando-se por sua passividade diante dos instrumentos musicais e às tentativas de interação da musicoterapeuta. De um modo geral, Cadu demonstrava pouca interação e pouca intenção comunicativa.

As primeiras sessões de Cadu foram marcadas por seus movimentos estereotipados rodando, insistentemente, o tambor de aro utilizado naqueles encontros. Houve pouca exploração sonora e pouca interação com a musicoterapeuta, que, a todo o momento, convidava o paciente para tocar, buscando atenção compartilhada e o contato visual da criança.

Na quarta sessão, o paciente demonstrou maior intenção em explorar os sons, começando a se engajar no fazer musical conjunto. Isso pôde ser percebido no momento em que as batidas fortes e compulsivas feitas por Cadu no tambor tornaram-se a marcação do pulso. Neste momento, as batidas sonoras da criança foram transformadas em uma célula rítmica quaternária (quatro colcheias, uma semínima e uma pausa de semínima), que foi tocada repetidamente por ele, e deu origem à “Canção do Pá-pá-pá-pá-pá”.

Nas sessões seguintes, com o engajamento no fazer musical conjunto, foi possível observar o desenvolvimento musical de Cadu, acompanhado do fortalecimento do vínculo terapêutico e da expansão de sua expressividade. Em relação ao desenvolvimento musical, destacamos: a percepção do pulso e do andamento (variações de andamento principalmente acelerando no final da canção), o entendimento de frases musicais com pergunta e resposta, o acompanhamento de atividades guiadas dentro de tempo e frase musicais, e a variação rítmica sugerida pelo próprio paciente (subdivisão da célula rítmica principal).

A aquisição progressiva de novas habilidades musicais foi, pouco a pouco, propiciando o desenvolvimento integral da criança, visível, principalmente, no desenvolvimento da fala, na melhora da qualidade das interações e no aumento de suas intenções comunicativas. No final das sessões, a mãe relatou o fortalecimento da relação do filho com a música, e as melhoras de Cadu em casa e na escola, que confirmaram as evoluções terapêuticas observadas.

Considerações finais

Apesar de apresentarem objetivos diferentes, a Musicoterapia e a Educação Musical Especial demonstram claras e possíveis interseções.

No relato de experiência apresentado neste trabalho foi possível perceber como a Musicoterapia se beneficia quando considera o desenvolvimento musical do paciente, mesmo



este não sendo o seu objetivo final. Quando o musicoterapeuta tem consciência das habilidades musicais possíveis para a criança naquele momento, pode planejar com maior segurança suas ações, considerando quais dessas habilidades podem ser requisitadas e desenvolvidas, dentro dos limites e dos potenciais da criança com necessidades especiais.

Da mesma forma, acreditamos que a Educação Musical Especial também pode se beneficiar ao considerar os avanços terapêuticos dos alunos. Essa percepção permite que o educador musical considere o desenvolvimento integral (musical e extra musical) da criança com necessidades especiais, seus limites e potenciais de interação, motricidade, comunicação e cognição dentro e fora do ambiente escolar. Deste modo, o plano pedagógico pode ser mais bem conduzido e concretizado em sala de aula.

Enfim, acreditamos que o musicoterapeuta que queira promover maiores avanços em seus pacientes deve também estar atento à dimensão pedagógica de sua prática, aferindo e considerando as habilidades alcançadas. Da mesma forma, o educador musical que lida com alunos com deficiência deve estar atento às melhoras que seu aluno pode obter por meio do aprendizado musical e potencializá-las através do estímulo desses avanços.

Referências

- BRUSCIA, Kenneth. *Definindo Musicoterapia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação no campo das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 5, p. 45-57, 2000.
- MOOG, Hans. *The musical experience of the pre-school child*. London: Schott, 1976.
- LOURO, Viviane dos Santos. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São Paulo: Ed. do Autor, 2006.
- TIBÚRCIO, Simone; FREIRE, Marina; GOMES, Sylvia. Music therapy, Musical Education and Early Intervention in child with atypical development and signs of ASD. In: ISME WORLD CONFERENCE ON MUSIC EDUCATION, 31, 2014, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: UFRGS, 2014. p. 169-180.
- WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY. *Definição de Musicoterapia*. Canadá: WFMT, 2011. Disponível em: <<http://www.wfmt.info>>.



Projeto Cantando na Escola: a música viva na escola pública

Daniel Chris Amato
Unesp/IB/RC; PMC/SME
maestrodanielamato@gmail.com

Isabel Passos de Oliveira Santos
Prefeitura Municipal de Campinas
isabell.passos@bol.com.br

Resumo: A música é considerada por alguns autores como ferramenta para o desenvolvimento humano, sendo ela uma atividade exclusiva dos seres humanos. Seu ensino volta a ser um componente obrigatório previsto em lei federal na educação brasileira desde 2008. Este trabalho apresenta dados e percepções de dois anos de atividade do Projeto Cantando na Escola, projeto este que preconiza uma atividade coral nas escolas públicas municipais da cidade de Campinas – SP que se inicia como projeto piloto em algumas Unidades Educacionais e que caminha em direção a tornar-se uma política pública para atender a esta lei mesmo sem a inserção de especialistas.

Palavras-chaves: Canto coral. Lei nº 11.769/2008. Musicalização. Educação. Políticas públicas de educação.

Introdução

A música é considerada por alguns autores como ferramenta para o desenvolvimento humano, considerando que esta atividade é exclusiva aos seres humanos. Diante disso, a educação formal, desde os primórdios, primou por inserir no seu currículo os conteúdos de música. Há relatos de que no Brasil, desde a chegada dos primeiros professores jesuítas, a música fora usada como ferramenta eficaz de dominação dos nativos brasileiros, principalmente para a escolarização e aculturação europeia. Esta aculturação foi mais lenta para os negros escravizados que se utilizavam da música como forma de comunicação enquanto atuavam nas lavouras e nos demais serviços no período do Brasil Colônia. Sua aculturação europeia ocidental preservou fortes traços de suas raízes, criando grande influência da música brasileira de hoje. Contudo, hoje ela toma diversos caminhos na escola pública que vão desde a formação de plateia, entretenimento, resgate cultural, terapia e até ensino de idiomas (HUMMES, 2004). No entanto, o fazer musical é protagonista para os alunos, sabendo que tocar e/ou cantar são indissociáveis do aprendizado de música, muito embora ele seja considerado como uma parte do aprendizado musical.

A música pode tomar muitos caminhos, mas a experiência que ela proporciona é um dos aspectos mais importantes que podem ser usados na educação e denotar um desenvolvimento humano no indivíduo (PLATÃO, 1979). Embora Dewey (1976) não trate especificamente de música, este autor considera que a experiência pode facilitar o aprendizado e torná-lo relevante.



Considera-se que o indivíduo está sempre aprendendo desde os primeiros dias de vida (DECI; RYAN, 1985; 2000; RYAN; DECI, 2000), quer seja pela observação ou por instintos, este aprendizado podendo determinar sua sobrevivência ou não. Então, cada nova descoberta funde-se àquele patrimônio de saberes já aprendido, reelaborando-o. Para que isto ocorra, este indivíduo deve ter a motivação para aprender, seja ela qual for: sobrevivência, lazer ou entretenimento, curiosidade ou prazer no saber. Este movimento, para o aprendizado, é base da origem da palavra Motivação (do latim *movere*):

A motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes. Contudo, é evidente que motivação é uma experiência interna que não pode ser estudada diretamente (VERNON, 1973, p.11).

Para Murray (1986, p.20), a origem da motivação representa "um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa". Neste sentido, Garrido (1990) acrescenta que a motivação é uma força que tem origem no interior do indivíduo e que o impulsiona a realizar uma ação. A ação mais concreta em música é tocar, cantar, ou seja, fazer som/silêncio, fazer música.

É bem verdade que a música não saiu da escola (FUCKS, 1993; 1994) e não seria uma lei, mesmo com força federal que a traria de volta. Ela, outrossim, traz consigo novas perspectivas para que sejam abordadas pelas escolas, definindo-a, por exemplo, como uma prática social (BRASIL, 2008). Embora muitos pensadores possam discordar desta conceituação (TOMÁS, 2005), o fato é que os conteúdos de música ainda estão longe da escola pública por diversos fatores que já foram e serão muito tratados em reuniões de gestão pedagógicas em diversas instâncias.

O desafio da apreciação e do fazer musical pelos alunos a partir do ambiente escolar pode gerar reflexões: quais estratégias necessárias a serem usadas pelos gestores de educação da cidade de Campinas – SP seriam consideradas exitosas sem, necessariamente, contar com profissionais capacitados e habilitados para ministrar tais conteúdos?

Foram consideradas nestas reflexões que nesta rede municipal de ensino não há um cargo de professor de música e sim o de PEB III – Arte, cujo leque de ação é amplo e francamente discutido academicamente se este profissional teria condições plenas de desenvolver as habilidades artísticas dos alunos nas diferentes linguagens como, artes plásticas, teatro, dança, música, citando apenas exemplos das grandes áreas. Além disso, o contingente de docentes desta área específica são, em sua maioria, licenciados em artes plásticas e com pouco ou nenhum contato mais íntimo com o fazer musical. Soma-se a isso a



constante necessidade de complementação dos quadros desta área, quer seja por aumento no atendimento da rede, quer seja por aposentadoria ou abandono do cargo.

Este trabalho apresenta algumas percepções do Projeto Cantando na Escola da perspectiva do maestro e gestores educacionais de duas escolas atendidas pelo projeto, em execução na rede municipal de ensino de Campinas - SP, sendo, para a maioria dos alunos, o seu primeiro contato com os conteúdos de música.

Este projeto vai ao encontro da obrigatoriedade do cumprimento da Lei nº 11.769/2008 que indica a inserção destes conteúdos de música no currículo escolar, contudo apresenta um veto excluindo a necessidade de um professor licenciado em música para ministrar estes conteúdos, possibilitando alguém cujo talento reconhecido possa apresentar a música aos alunos de maneira que a apreciem, compondo e executando.

O projeto

O Projeto Cantando na Escola surgiu a partir das atividades de música do maestro quando ministrava aulas de artes na condição de professor concursado da rede municipal de ensino de Campinas como PEB-III na EEI CAIC Dr. Zeferino Vaz. No ano seguinte, em 2015, foi formado um coral, inicialmente com cerca de duzentos alunos do 3º ao 5º do Fundamental I, no qual foram atendidas sete escolas listadas a seguir: EMEF Maria Luiza Pompeu de Camargo, EMEF Elvira Muraro, EMEF Anália Ferraz da Costa Couto, EMEF Orlando Carpino, EMEF Humberto Castelo Branco, EMEF Geny Rodrigues, EMEF Humberto de Souza Mello. Em cinco destas escolas, as aulas de coral eram realizadas no período de contra turno dos alunos, com duração de sessenta minutos por semana. Em duas delas, nas EMEF Anália Ferraz da Costa Couto e Humberto de Souza Mello, houve abertura para que esta aula ocupasse uma aula semanal do professor de sala (pedagogo), com duração de cinquenta minutos por semana.

Em 2016, foram quatro escolas atendidas com aulas de cerca de cinquenta minutos semanais no espaço temporal do professor de sala, com a proposta de dupla docência, com a professora pedagoga presente em sala. Na verdade, estas professoras, não musicistas, atuavam de duas maneiras: uma delas era como aluna de música tal qual os demais alunos; outra era como referência de apoio e motivação à atividade e inspirando os alunos. Mesmo com a diminuição do número de escolas atendidas, houve aumento no número de alunos pois, das sete aulas semanais regulares, houve incremento para treze aulas semanais, totalizando cerca de trezentos e cinquenta alunos atendidos na faixa etária entre 8 e 12 anos, do 3º ao 5º, como dito acima.



As apresentações aconteceram, em grande parte, fora da escola por ocasião de Homenagem às mães (maio), Festas juninas, comemorações cívicas (Proclamação da Independência do Brasil), Dia das Crianças e do Professor (outubro) e Natal, em locais públicos em sua maioria. Para estas apresentações os corais das Unidades Escolares (UE) foram agrupados para que cantassem um único repertório alusivo a estas datas. As escolas, assim como outras instituições puderam, e fizeram, convites para que o grande coral, ou parte dele, se apresentasse em eventos em que houvesse um espaço cultural e/ou entretenimento. Como exemplo, pode-se citar a abertura de dois congressos de educação, sendo um na Unicamp e outro na PUC-Campinas.

As músicas são escolhidas pela mensagem (letra) e também pela possibilidade de aprendizado musical, pelo ritmo ou técnica vocal. Não é rara a elaboração de gestual para as músicas pelos cantores, tornando-as mais atrativas pelo divertimento das coreografias.

Uma das variantes deste projeto que vale a pena citar, mesmo que em caráter experimental, foi o trabalho desenvolvido com o Fundamental II, com o 6º e 7º ano, da faixa etária entre 12 e 15 anos, com cerca de trinta alunos cuja motivação da grande maioria foi muito próxima àquela encontrada no Fundamental I, com grande repercussão entre os professores especialistas.

Para 2017, pretende-se manter as escolas atendidas e oferecer um curso de capacitação de regentes auxiliares aos professores da rede pública municipal de ensino da cidade para que se amplie o atendimento para mais escolas. Este curso deverá ser oferecido em 2 períodos, matutino e vespertino, contemplando professores de todas as regiões da cidade. Além de musicalizar estes professores a meta é, de fato, cumprir a Lei nº 11.769/2008 que preconiza a inserção dos conteúdos de música, mesmo sem especialistas da área musical. Há um grande desafio em abrir espaço nos concursos públicos para a especialidade em música em boa parte do país, sendo que, uma das alegações para esta dificuldade é dada pelos gestores pela falta de profissionais licenciados para atender à demanda da rede pública. Além disso, os anos a serem atendidos pelo projeto serão os 4º e 5º anos, em parte pelo *déficit* de leitura que apresentam os alunos do 3º ano, que demonstram grande dificuldade em cantar música com letras mais longas e em outros idiomas, além do comportamento díspar quando comparado aos alunos do 5º ano.

Palavra das professoras

Durante o processo de dupla docência, no 2º semestre de 2016, foi realizada uma avaliação parcial do projeto sobre os efeitos da atividade coral nos alunos deste projeto, a



partir das percepções das professoras pedagogas. Apesar de estarem em dupla docência, estas professoras que participam do projeto, alegaram terem pouca ou nenhuma experiência musical que as capacite para o ensino de música ou condução de um projeto coral como este. No entanto, apontaram alguns aspectos de melhora nos alunos que, a partir da atividade musical, mesmo que semanal, puderam ser notados:

1. Melhora na concentração e atenção;
2. Melhora no tempo de resposta das análises de problemas;
3. Melhora na expressão e relacionamento interpessoal entre alunos-alunos e alunos-professores;
4. Aumento na motivação para aprender.

Diante disso, elas consideraram continuar no projeto, mas apontaram algumas melhorias para a atividade:

1. A equidade de tempo entre as aulas;
2. A diminuição do volume da cantoria durante os ensaios.

Apesar disso, algumas falas das professoras foram destacadas:

“A escola fica mais animada e alegre no dia que o coral ensaia! – Professora do 3º ano.

“É muito bom perceber que os alunos ficam motivados por uma atividade coletiva que não lhes atribui nota”. – Professora do 5º ano.

“Eu considero muito importante que o projeto de coral esteja em nossa escola, pois traz aos alunos um pouco mais de organização interna e diminui a ansiedade, características tão necessárias para aprender” - Professora do 4º ano.

“É muito bonito ver estes alunos em tão pouco tempo aprenderem a cantar as músicas de natal” - Professora de Arte do 4º e 5º ano.

Vale destacar a fala da diretora de uma das UE inseridas no projeto:

“A regência compartilhada entre o pedagogo polivalente e o maestro foi uma experiência rica e inovadora que provocou, de certa forma, mudanças na postura do professor polivalente, que em determinados momentos se tornava um aluno e em outros momentos uma necessidade de sair de sua zona de conforto e se arriscar no campo da musical, podendo cantar com os alunos e inserindo no dia a dia momentos musicais sem a presença do maestro.

As saídas para as apresentações externas proporcionaram aos alunos uma experiência de estar e conhecer ambientes diferentes daqueles que frequentam normalmente. O convívio nestes diferentes espaços exigiu a aquisição de novas normas de conduta, o que proporcionou



um enriquecimento no vocabulário, no conhecimento de outros grupos sociais, o que inclui o contato com pessoas que falam e se vestem diferente do que convivem diariamente. Estas oportunidades agregaram não só conhecimento, mas proporcionam acesso às diferentes formas de cultura aos alunos, expandindo sua visão de mundo.

Pode se perceber nestas saídas uma alegria, integração, amizade entre os alunos e professor que no dia a dia se traduz em concentração, estímulo e maior rendimento escolar.”

Conclusões

A partir do reconhecimento que a música tem para o desenvolvimento humano, desde o aspecto físico até o mental, pode-se apontar que um dos legados do ensino dos conteúdos de música com prática musical pela atividade coral passa, necessariamente, pelo comportamento adequado dos alunos em sala de aula. Aliado a isso, encontra-se, não raro, uma grande dificuldade em leitura das letras das músicas selecionadas em português. Desta forma a música torna-se mais uma forma de apresentar o conteúdo escolar como algo relacionado às práticas cotidianas, visto que a música, como já dito anteriormente, faz parte das vivências diárias dos alunos em casa e nos outros espaços que frequentam.

Este projeto, ainda em desenvolvimento e aprimoramento, já demonstra reflexos positivos e novos desafios diante da realidade da escola na atualidade que apontam os resultados considerados colaterais e mais aparentes inerentes à atividade, como disciplina, organização, autoestima, autoconfiança, trabalho coletivo, atenção, memorização, afinação, consciência corporal e motivação para o aprendizado. No entanto, não se pode afirmar que o maior objetivo, no sentido pedagógico, já tenha sido alcançado, que é a mudança do ambiente escolar de maneira que propicie um aprendizado musical pleno. Esta mudança poderá acontecer a partir de experiências significativas, como aquelas ocorridas nas apresentações externas proporcionando momentos de convivência social cuja música é a razão da atividade. A construção destas memórias afetivas, inclusive quando registradas em fotos e vídeos pelos familiares, poderá estabelecer um novo padrão do sentido para o aprendizado. Isto poderá melhorar a qualidade do desenvolvimento humano dos alunos oportunizado pelo restabelecimento da relação entre a música e a educação com políticas públicas adequadas, sugerindo reflexões e encaminhamentos para a efetiva implementação desta e de outras leis de relevância notória para o aumento do nível da qualidade escolar. Neste sentido, o desafio é oferecer uma educação musical formadora de indivíduos que empodere sua produção artística decorrente de uma posição crítica do seu contexto social. A educação formal, portanto,



cumpriria seu papel que é educar a sociedade para uma democracia libertária, facultando-lhe a escolha da ética, como define Mello (1986).

Referências

BRASIL. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: *Presidência da República*, 2008.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and self determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DEWEY, J.. *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1976.

FUKS, R.. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

_____. *A formação da identidade do professor de música: do passado ao presente, linhas de continuidade e de descontinuidade*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 1993, Salvador. Anais... Porto Alegre: Abem, 1994. p. 161-184.

Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/335/265>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2017.

GARRIDO, L.. *Motivacion, emocion y accion educativa*. Em: Mayor, L. & Tortosa, F. (Ed) *Ámbitos de aplicacion de la psicologia motivacional* (pp. 284-343). Bilbao: Desclee de Brower, 1990.

HUMMES, J. M. *As funções do ensino de música, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro/RS*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/10183/4155>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2017.

MELLO, M. V. de. *O conceito de uma Educação da Cultura - com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Ed. Abril, Col. Os pensadores, 1979, (livros VII e VIII).

RYAN, R. M. & DECI, E. L.. *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55 (1), 2000, p. 68-78.

TOMÁS, L.. *Música e filosofia: estética musical*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2005.

VERNON, M. D. *Motivação humana*. Tradução de L. C. Lucchetti. Petrópolis: Vozes, 1973.



Perspectivas para educação musical dos surdos

Erivan Gonçalves Duarte
Unicamp/Faculdade de Engenharia Elétrica e Computação
erivangd@gmail.com

Tiago Fernandes Tavares
Unicamp/Faculdade de Engenharia Elétrica e Computação
tavares@dca.fee.unicamp.br

Resumo: Este trabalho mostra que é possível e desejável ensinar música e proporcionar experiências musicais aos Surdos¹. Esse tipo de experiência pode trazer os benefícios típicos da música, envolvendo questões sociais, culturais e de desenvolvimento motor. A argumentação se baseia no fato de a música ser uma experiência não exclusivamente auditiva, mas também social e multissensorial. Isso significa que a experiência da comunicação musical pode passar por ressignificações e ocorrer a partir de elementos não-auditivos, em especial elementos visuais ou vibráteis. Por fim, apontamos algumas barreiras sociais e culturais encontradas no processo de educação musical de Surdos.

Palavras-chave: Educação musical. Surdez. Tecnologia. Acessibilidade.

Introdução

A música está presente na maioria das situações da nossa vida, proporciona troca entre diferentes culturas, revoluciona costumes, permite a comunicação entre as pessoas e pode suscitar emoções e alterações de humor. Além disso, constitui um elo significativo de interação entre seres humanos, dessa forma implementar ferramentas que propiciem o contato dos Surdos com a música é de grande importância na inclusão, bem-estar e desenvolvimento dessas pessoas.

Turino (2008) argumenta que música não é uma forma de arte unitária, mas sim que se refere a diversos tipos de atividades que satisfazem diferentes necessidades do ser humano. Aponta que a participação e experiência musical são valiosas para o processo de integração pessoal e social. Práticas culturais públicas como música são uma forma das pessoas articularem identidades coletivas, elementos fundamentais na formação e sustentação de grupos sociais. Aponta que as performances artísticas são frequentemente sustentáculos de identidade, permitindo as pessoas se sentirem parte da comunidade através da realização de um conhecimento cultural compartilhado e do ato de participarem juntos na performance.

Blacking (1973) aponta que a música está em tantas partes do mundo que é razoável supor que, assim como linguagem e religião, é uma espécie de traço do homem, produto do comportamento de grupos humanos. Podemos lançar um olhar aprofundado sobre o papel da música na vida e integração social do homem, bem como estender o conceito de participação e prática musical a partir da observação das práticas musicais em diferentes culturas.

Isso nos leva a pensar na importância da inclusão dos Surdos em atividades musicais, principalmente no que se refere à inclusão de crianças e adolescentes na educação musical,



uma vez que o contato com música pode permitir seu desenvolvimento e integração social e pessoal.

Como indica Fink (2009), durante muito tempo os Surdos estiveram impedidos de realizar atividades musicais. Os impedimentos estão ligados a questões sociais e culturais. Como argumentamos a seguir, não existem impedimentos para a participação dos Surdos em atividades musicais. Como será apresentado na Seção 3, o Surdo não está excluído do processo de escuta, nem de outros processos cognitivos que sabemos ser importantes nas atividades musicais. O acesso dos Surdos a atividades musicais pode ser pensado, como será visto na Seção 4, a partir de iniciativas artísticas envolvendo mapeamentos entre som, imagem e vibração, mostrando que é possível criar significados artísticos e culturais através de manifestações multimodais. Dessa forma não vemos impedimentos na tarefa de proporcionar atividades musicais aos Surdos. A seção 5 mostra que durante muito tempo os impedimentos de inclusão dos Surdos em atividades musicais estiveram ligados a questões sociais e culturais. Aponta que hoje a educação musical está evoluindo em direção à inclusão do aluno surdo e que o uso de tecnologia pode ser uma das vias para o acesso.

A música como uma experiência multissensorial e as interações intermodais

Glennie (2015), musicista surda, afirma que o som é simplesmente o ar vibrando, cuja vibração o ouvido colhe e transforma em sinais elétricos. Segundo ela, esse fenômeno também pode ser desencadeado pelo tato. Isso significa que um Surdo, mesmo com surdez profunda, pode interagir com o som a partir das vibrações. Glennie também afirma que o cérebro pode criar sons correspondentes a partir de coisas que se movem, como ao ver as folhas de uma árvore se movendo ao vento ou objetos vibrando.

Segundo ela, uma pessoa ouvinte usa três sentidos para escutar²: a visão, o tato e a audição. O Surdo, por sua vez, utiliza apenas dois desses sentidos: o tato e a visão. Dessa forma, caracterizamos a música como uma experiência multissensorial possibilitando caminhos para otimizar uma experiência musical para pessoas com deficiência auditiva.

A multissensorialidade pode ser analisada sob um ponto de vista neurológico. Nanayakarra (2009) descreve um trabalho que sugere que o cérebro combina informações sonoras e visuais para fornecer representações com sentido multimodal. Apresenta também fenômenos que demonstram como informação auditiva e visual podem se reforçar mutuamente ou alterar a percepção sensorial. Argumenta que a integração entre esses sentidos é comum, por exemplo, quando assistimos filmes, concertos ou temos uma conversa face a face. Shibata (2001) mostra que pessoas surdas sentem vibrações na mesma região do cérebro



que pessoas ouvintes utilizam para ouvir. Isso indica que a percepção das vibrações musicais pelos Surdos é tão relevante quanto seu equivalente sonoro. Além disso, aponta um processo de adaptação no desenvolvimento cerebral do indivíduo com surdez e sugere que pode ser útil expor a criança surda à música no início da vida quando seu cérebro ainda está em desenvolvimento.

Isso indica que é possível usar a visão e o tato como caminhos para chegar a uma experiência musical. Nesse contexto, os elementos musicais são representados por imagens e vibrações. Assim, torna-se necessário pensar os possíveis mapeamentos de elementos musicais para elementos visuais ou táteis.

Representações multimodais para música

A ideia de representação visual para música tem sido proposta por diversos pensadores e tem sido base para diversos trabalhos de pesquisa. Jewansk (2002) aponta alguns autores e suas propostas de mapeamento entre som e cores. Indica que os Gregos foram os primeiros a construir escalas de cores divididas em sete cores como analogia às sete notas musicais. Também cita que, em 1646, Athanasius Kircher desenvolveu um sistema com correspondência entre intervalos musicais e cores. A coletânea de Jewansk também indica que no trabalho “*An Hypothesis Explaining the Properties of Light*”, de 1675, Sir Isaac Newton traçou um paralelo do espectro de cores e notas da música ocidental. Ainda, Jewansk (2002) aponta que, após 1725, Louis Castel desenvolveu o “*light-keyboard*” que deveria simultaneamente produzir som e o que ele acreditava ser a cor correta associada àquela nota.

Glasow (2008) expõe as relações entre música e cor propostas por Alexander Scriabin, compositor do século XIX que desenvolveu o “*Colour Piano*” e “*Colour Light Music*”, propostas musicais sinestésicas em que cores são pensadas como elementos musicais em contraponto com o som. Jones and Neville (2005) sugeriram que mapear vozes musicais individuais de uma composição para elementos gráficos individuais resultaria em uma experiência visual com sentido musical.

Esses mapeamentos foram definidos através da análise especializada do problema de representação intermodal. Existem também trabalhos que propõem usar computadores para gerar automaticamente representações visuais para elementos musicais. Mitroo, Herman e Badler (1979) propuseram utilizar elementos musicais simbólicos (notas, acordes e intensidade) para criar composições de cores e objetos em movimento. Nanayakarra (2009) descreve o trabalho de Smith & Williams que desenvolveram um sistema visual que mapeia elementos musicais simbólicos a figuras tridimensionais. Nessa proposta, intensidade, timbre



e altura são representados pelo tamanho relativo das figuras, cor e posição vertical, respectivamente. Trabalho similar foi feito por McLeod e Wyvill (2000), porém usando sinais de áudio digitalizados (em vez de dados simbólicos) como entrada em tempo real.

Também alguns trabalhos exploram a relação entre música e sensações táteis. Nanayakarra (2009) descreve o “*EmotiChair*”, um dispositivo que representa informação de áudio como estímulo tátil. Nele, o som é processado de acordo com transformações pré definidas de forma a produzir uma saída tátil.

Russ Palmer (1997) descreve a habilidade que as pessoas com impedimentos sensoriais têm para visualizar e sentir música a partir de vibrações. Além disso, desenvolveu uma teoria que permite mapear frequências de vibração para a percepção humana em diferentes partes do corpo.

Gunther e O'Modhrain (2003) desenvolveram trabalho em que exploram a resolução vibrotátil da pele, analisando parâmetros que incluem frequência de estímulo vibratório, localização dos estímulos no corpo e idade do observador. Introduzem o conceito de “composição tátil” baseado em um sistema composto de treze transdutores usados contra o corpo com o objetivo de criar música tátil.

Os trabalhos apresentados nos mostram propostas de equivalência entre elementos musicais e elementos visuais ou táteis. Além disso, apontam para concepções teóricas e elementos tecnológicos para se pensar o mapeamento entre som e imagem ou entre som e vibração. Portanto, isso indica que pode ser possível um processo de inclusão baseado em interações multimodais. Essas interações, por sua vez, podem ser geradas a partir de suporte tecnológico.

Surdez, música e aspectos históricos da educação musical inclusiva

Com o passar dos anos, tem havido uma aproximação entre os Surdos e a cultura musical. Pesquisas têm sugerido a exploração de outras formas de percepção no contato com a música e o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas. De acordo com Fink (2009), durante muito tempo ficaria evidenciado na opinião da Comunidade Surda e de muitos professores e profissionais que atuam no contexto inclusivo que o indivíduo surdo estaria impedido de realizar atividades musicais uma vez que está privado do sentido da audição. Essa ideia foi se perpetuando por muitos anos, sem haver reflexões sobre a possibilidade ou não da realização de atividade musical.

No Brasil a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica a partir da Lei nº 11. 769 de 18 de Agosto de 2008 (Brasil, 2008), trouxe um novo desafio aos



educadores musicais: a inclusão de alunos com limitações, principalmente no que se refere aos Surdos. Segundo Reily (2012), quando uma criança apresenta limitações que afetam a percepção de sensações ou a sua resposta motora a elas, é preciso valorizar outras vias de acesso sensorial. No momento atual, a educação musical tem evoluído no sentido de inclusão do aluno surdo a partir de experiências em que se valorizam, principalmente, “experiências” que envolvem sensações vibráteis, expressão corporal e a relação entre som e imagem.

Isso nos leva a pensar no desenvolvimento de meios para promover essas experiências. Como aponta Sá (2007), para os Surdos, os recursos tecnológicos podem se caracterizar como uma nova via de acesso à música, abrindo nova dimensão nas possibilidades de comunicação e contribuindo para que sejam mais participativos na sociedade.

Conclusão

A música pode favorecer o aprendizado de elementos importantes de comunicação, além de estimular o desenvolvimento da coordenação motora. As vivências musicais podem, também, proporcionar novas experiências que permitam ampliar as possibilidades de desenvolvimento.

Não há impedimentos neurológicos para a existência de processos de significação e do desenvolvimento de uma linguagem própria para o caso da música recebida através da imagem e da vibração, de forma análoga ao processo da música recebida através da audição. Ao mesmo tempo, é possível encontrar diversas pesquisas e dispositivos tecnológicos que propõem representações multimodais para a música, permitindo uma interação musical a partir de elementos vibráteis e visuais. Isso permite pensar processos de educação musical direcionados aos Surdos. Esse tipo de processo pode se basear em uma representação multimodal para a música e no uso de recursos tecnológicos como vias de acesso a essa multimodalidade.

Usando ferramentas adequadas, os Surdos poderiam construir sua própria forma de prática musical. O ambiente educacional pode ser muito útil para exploração do uso dessas ferramentas. Nesse caso, caberia ao professor identificar os elementos que são relevantes nessa manifestação musical e como os Surdos articulam esses elementos no uso das ferramentas e na sua produção musical. Um processo que também pode permitir uma melhora e adequação constante das ferramentas. Com isso, a música pode vir a se tornar um elemento de identidade coletiva e afirmação para os Surdos, uma vez que poderiam utilizá-la para interagir e compartilhar suas experiências culturais e individuais.



Referências

- BLACKING, John. *How musical is man?* Seattle and London. University of Washington Press, 1973.
- BRASIL. Decreto nº186 de 09 de jul. de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial* [República Federativa do Brasil]. Brasília, DF, em 11 de jul. de 2008d.
- FINK, Regina. *Ensinando música ao aluno surdo: perspectiva para a ação pedagógica inclusiva*. Tese de doutorado/UFRGS/ Porto Alegre, 2009.
- Glasow, Edward Thomas. *Scriabin's color scheme journal of the Scriabin Society of America*. New York. V.1, n.1, p. 17-40, 2008.
- GLENNIE, Evelyn. *Hearingessay*. 2015. Disponível em: <http://www.evelyn.co.uk/live/hearing_essay.htm>. Acesso em 20 abr. 2015.
- GUNTHER, Eric; O'MODHRAIN, Sile. *Cutaneous grooves: composing for the sense of touch*. *Journal of New Music Research*, V.32, n.4, p. 369-381, 2003.
- JEWANSK, Jörg. *Color and music*. 2002. Disponível em: <<http://www.musictheory21.com/jae-sung/syllabus/graduate/rameau-studies/2002-1/documents/color-and-music.pdf>>. Acesso em 18 jan. 2016.
- JONES, Randy; NEVILE, Ben. *Creating visual music in jitter: approaches and techniques*. *Computer Music Journal*, V. 29, p. 55-70, 2005.
- MCLEOD, Phillip; WYVILL, Geoff. *Visualization of musical pitch*. In: *Proceedings of the Computer Graphics International IEEE*. Otago, 2003.
- MITROO, J. B; HERMAN, Nancy; BADLER, Norman. *Movies from music: visualizing musical compositions*. *SIGGRAPH Comput. Graph*, vol. 13, p. 218-225, 1979.
- NANAYAKKARA, Surunga Chandima. *Enhancing Musical Experience for the Hearing-Impaired using visual and haptics displays*. Universidade Nacional de Singapura, Singapura, 2009.
- PALMER, Russ. *Feeling the music philosophy: A new approach in understanding how people with sensory impairment perceive and interpret music*, 1997. Disponível em: <<http://www.kolumbus.fi/riitta.lahtinen/feeling.html>>. Acesso em 20 fev. 2016.
- REILY, Lúcia. *Escola Inclusiva: linguagem e mediação*. 4. ed. Campinas. Papirus. 2012.
- SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, Os Surdos, A Música e a Educação*. São Paulo. Edições Paulinas. 2007.
- PEREIRA, Sarita Araújo. *Ensino Musical para Surdos: um estudo de caso com a utilização de tecnologia*. In: *Anais do Simpom*, 3, 2014, Simpom, 2014, p. 445-452.
- SHIBATA, Dean. *Brains of Deaf People Hear Music*. 2001. Disponível em: <<http://www.washington.edu/news/2001/11/27/brains-of-deaf-people-rewire-to-hear-music>> Acesso em 12 jan. 2016.
- TURINO, Thomas. *Music as social life: The politics of participation*. Chicago. The University of Chicago Press. 2008.



Notas:

1. Como Pereira (2012) destacamos o termo Surdo “com S maiúsculo” como reconhecimento da identidade vivenciada pelos sujeitos Surdos, seus valores linguísticos e sociais.
2. Para esse trabalho é importante a distinção entre os verbos ouvir e escutar. O verbo “escutar”, em sua raiz semântica, engloba três ações: o ouvir, o sentir e o ver. Já o verbo ouvir envolve apenas a ação orgânica específica do aparelho auditivo.



Análise de estratégias pedagógicas para educação musical especial: uma pesquisa em andamento

Leticia Caroline Souza
Universidade Federal de Minas Gerais
leticiamusic91@gmail.com

Renato Tocantins Sampaio
Universidade Federal de Minas Gerais
renatots@musica.ufmg.br

Resumo: Este artigo relata um projeto de pesquisa em andamento relacionado à educação musical inclusiva, que tem o intuito de analisar estratégias pedagógicas para aulas de musicalização infantil com crianças que apresentam Síndrome de Down e com desenvolvimento típico. Para tanto, serão realizadas aulas de musicalização infantil para uma turma específica, de faixa etária entre 5 e 6 anos, e avaliação do desenvolvimento musical e psicológico das crianças participantes.

Palavras-chave: Musicalização infantil. Estratégias pedagógicas. Síndrome de Down.

Introdução

A partir de 2012, a mestrandia que está realizando este estudo começou a ministrar aulas de musicalização infantil. No decorrer desta prática, observou que as crianças se divertiam e demonstravam satisfação, agindo como se cada aula fosse a última, e, ao mesmo tempo, tinham expectativas de poder realizar tudo novamente. A espontaneidade, criatividade, alegria, recepção e reação aos eventos musicais, curiosidade, crítica, exposição de suas vivências cotidianas, e a maneira com que apreciavam cada instante proporcionaram uma aprendizagem especial, o que a motivou em continuar lecionando e a pesquisar mais sobre a musicalização infantil.

Partindo dessas vivências, observando a realidade da sala de aula, e visualizando os diferentes perfis de alunos, percebeu que é necessário ter uma prática integradora e estar preparado para lidar com todo tipo de diversidade, inclusive com alunos que possuam necessidades especiais.

A constituição brasileira de 1988 afirma que todos os cidadãos têm direito à igualdade, e a Declaração de Salamanca (1994) assegura que alunos da educação especial independente de dificuldades, condições e diferenças, aprendam juntos com os demais alunos em escolas comuns.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (BRASIL, 2008).



Na educação musical, há a necessidade de ampliar o acervo sobre aulas de musicalização para alunos com necessidades especiais, pelo fato de que faltam profissionais que lecionem música adequadamente para esse perfil de alunos. O educador musical, no decorrer de sua carreira, pode ter a oportunidade de trabalhar com turmas mistas, ou seja, que possuam alunos com e sem necessidades especiais, e se deparar com várias peculiaridades.

Dentre as síndromes genéticas, a Síndrome de Down (SD), também conhecida como Trissomia 21, tem apresentado maior incidência no Brasil. Segundo informações do Ministério da Saúde (2012), a cada 600 e 800 nascimentos terá um indivíduo com SD. “Tornou-se também a principal geradora de deficientes intelectuais, de níveis leve a avançado nessa população. Além do déficit intelectual, o indivíduo com essa trissomia tem probabilidades de desenvolver outras patologias logo após seu nascimento e também anormalidades hematológicas, como a leucemia” (SAMPAIO; SOUZA, p.3, 2016).

Patterson e Costa (2005) consideram que o indivíduo que possui a Trissomia 21 apresenta um cromossomo a mais no par 21, totalizando 47 cromossomos em vez de 46, e ressaltam que há três tipos de ocorrências anômalas: mosaicism¹, trissomia livre ou simples² e translocação³. De modo geral, pessoas que possuem a síndrome supracitada apresentam as seguintes características:

na boca, dentes pequenos, língua sulcada e (para fora da boca); abertura das pálpebras inclinada, com a parte externa mais elevada, e uma prega no canto interno dos olhos; mãos grossas e curtas, com dedo mínimo arqueado e prega palmar única, incluindo os quatro dedos maiores; dedos dos pés com disposição semelhante à do polegar e do indicador da mão normal; rebaixamento intelectual e estatura baixa; cardiopatias em quarenta por cento dos portadores; hipotonia (moleza e flexibilidade exageradas) nos músculos e articulações; retardo variável no desenvolvimento psicomotor (AUGUSTO, 2003, p.3).

Baseado nos fatos apresentados, na quantidade significativa de crianças que nascem com Síndrome de Down, e nos desafios e dificuldades vivenciadas por educadores musicais que lidam com esse tipo de diversidade, surgiu a seguinte questão: - Quais estratégias pedagógico-musicais serão mais adequadas para a Educação Musical em turmas com crianças que apresentam Síndrome de Down?

Para compreender tal implicação, será realizado um estudo exploratório com uma turma específica de musicalização infantil que possua crianças com Síndrome de Down e sem necessidades especiais.



A pesquisa

A pesquisa está sendo realizada através do curso de pós-graduação, modalidade mestrado, pertencente à área de Educação Musical, da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Será feito um estudo exploratório a partir de aulas de musicalização infantil para crianças com Síndrome de Down e com desenvolvimento típico, com a faixa etária entre 5 e 6 anos, de ambos os sexos. O estudo pretende analisar estratégias pedagógicas para a educação musical especial e avaliar o desenvolvimento psicológico e musical das crianças participantes.

As aulas serão realizadas no Centro de Musicalização Integrado (CMI) da UFMG pela primeira autora deste artigo, sob orientação do segundo autor deste artigo. O estudo durará um ano, com aulas semanais, sendo que haverá duas sessões de avaliação diagnóstica musicoterapêutica antecedente às aulas. Essas sessões serão realizadas por um profissional da área.

Serão utilizados nessa pesquisa os registros das aulas realizadas incluindo as gravações (vídeo) e relatórios, além de questionários aos pais das crianças participantes, a fim de avaliar seu desenvolvimento no decorrer do processo. Será analisado o estudo do processo, posterior às aulas, onde será observada a adequação e a eficácia das estratégias pedagógicas propostas, bem como para avaliar o tempo de aprendizagem para a adequada *performance* dos alunos sobre aquele tema/conteúdo.

Referências pedagógicas e avaliação

As aulas ministradas terão como aparato teórico a pedagogia musical dos educadores: Émile Jaques Dalcroze (1865 – 1950), Carl Orff (1895 – 1982) e Raymond Murray Schafer (1933). Estes se opõem ao modelo tecnicista de ensino, não apresentam o interesse em formar virtuosos, e defendem o pensamento de que a vivência dos elementos musicais deve anteceder a escrita. Acreditam que para se construir um ambiente propício à educação musical é necessário que o professor promova práticas integradoras que favoreçam a expressividade, criatividade, o senso crítico, a autonomia, e a potencialização das capacidades do indivíduo, de modo que o aluno alcance a completa musicalidade. O procedimento das aulas terá como referencial atividades descritas por Souza (2014).

A fim de visualizar e analisar as estratégias pedagógicas no contexto da educação musical especial, além de gravações e percepções sobre as aulas, serão realizadas duas sessões de avaliação diagnóstica musicoterapêutica individuais, anterior ao início das aulas, e uma em grupo após a última aula realizada do primeiro e segundo semestres. Todo o desempenho das



crianças participantes será avaliado de acordo com o modelo de avaliação musicoterapêutico *Individualized Music Therapy Assessment Profile* (IMTAP). Este pode ser aplicado em crianças e adolescentes, visa a avaliação de comportamentos do indivíduo envolvendo “dez domínios independentes: musicalidade, comunicação expressiva, comunicação receptiva/percepção auditiva, interação social, motricidade ampla, motricidade fina, motricidade oral, cognição, habilidade emocional e habilidade sensorial” (SILVA, 2012, p. 19), e fornece dados quantitativos sobre o desenvolvimento do indivíduo nos domínios supracitados.

Para consolidar a avaliação do processo e compreender efetivamente o desenvolvimento psicológico e musical das turmas, o estudo terá como referencial o sociointeracionismo do psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934). O modelo sociointeracionista de Vygotsky compreende que o aprendizado e desenvolvimento de um indivíduo acontecem entre sua relação com o mundo através de uma mediação, ou seja, com um elemento intermediário. Em uma aula de musicalização infantil, por exemplo, o professor exerce a mediação, pelo fato de utilizar como elemento intermediário a linguagem, instrumentos musicais, dentre outros recursos pedagógicos para ajudar o aluno a construir seu conhecimento e a desenvolvê-lo.

Ao observar crianças, Vygotsky detectou que elas apresentam dois níveis de desenvolvimento, um é chamado de real e o outro de potencial. O real "refere-se a etapas já alcançadas pela criança, isto é, a coisas que ela já consegue fazer sozinha, sem a ajuda de outras pessoas. Já o nível desenvolvimento potencial diz respeito à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outros" (FELIPE, 2001, p.29). A distância entre esses níveis dá-se o nome de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Esta terminologia "permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação". (VYGOTSKY, 1994, p.58) Logo, o professor deve realizar intervenções na zona de desenvolvimento proximal, de modo que o aluno avance nos aspectos que não consegue alcançar sozinho.

Os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e ZDP propostos por Vygotsky podem servir para investigar conteúdos, procedimentos, pressupostos teóricos e resultados dos vários métodos musicais que, por meio de pesquisas teóricas e práticas, podem contribuir para confirmar, refutar ou otimizar suas práticas e procedimentos metodológicos, ajudando a esclarecer em que medida tais métodos promovem o desenvolvimento músico-cognitivo de



crianças, jovens e adultos, bem como a repercussão desse desenvolvimento em sua formação geral (BENEDETTI; KERR, 2009, p.86).

Vale lembrar que será realizado também um questionário para os pais e/ou responsáveis pelas crianças sobre práticas e hábitos musicais familiares e sociais; expectativa acerca do desenvolvimento musical e global da criança; percepção do desenvolvimento musical da criança a partir das aulas de musicalização; e, eventualmente, outros temas que forem pertinentes.

Metodologia

Primeiramente, está sendo feito uma revisão de literatura sobre a temática da pesquisa. Em seguida, realização de aulas de musicalização no CMI/UFMG para uma turma de crianças (05 ou 06 anos) contando com a presença de crianças de desenvolvimento típico e crianças com Síndrome de Down.

As crianças com desenvolvimento típico serão selecionadas dentre os inscritos por demanda espontânea para aulas de musicalização no CMI/UFMG. As crianças com Síndrome de Down serão convidadas pelos pesquisadores a partir de contato com instituições/ONGs ligadas a esta população.

As aulas de musicalização serão desenvolvidas em grupos de até 08 crianças, sendo no mínimo duas e no máximo 4 com Síndrome de Down. As aulas serão ministradas pela pesquisadora primeira autora desse artigo, sob orientação do segundo autor. O conteúdo das aulas versará sobre as propriedades do som (altura, duração, timbre etc.), a exploração dos modos de produção sonora (bater, raspar, chacoalhar etc.) e de instrumentos musicais de fácil execução, bem como de atividades de apreciação musical e de produção musical. Posteriormente, será feita uma avaliação do resultado do processo de ensino-aprendizagem e, eventualmente, novas estratégias didáticas e conteúdos serão selecionados para serem implantados no semestre seguinte.

Antes do início das aulas de musicalização, todas as crianças passarão por duas sessões de avaliação diagnóstica musicoterapêutica individual, nas quais serão avaliadas habilidades musicais e não musicais. No fim do primeiro e segundo semestres serão realizadas sessões em grupo de reavaliação musicoterapêutica. Caso necessário, poderão ser agendadas reavaliações musicoterapêuticas individuais.

As aulas de musicalização serão gravadas e analisadas com o objetivo de verificar a adequação e a eficácia das estratégias pedagógicas propostas, bem como para avaliar o tempo de aprendizagem para a adequada *performance* dos alunos sobre aquele tema/conteúdo. Se



possível, serão também comparados os diferentes tempos e estratégias de aprendizagem entre os alunos com desenvolvimento típico e os com Síndrome de Down.

Delimitado o contexto em que houve mais benefícios para as crianças com Síndrome de Down, e o desempenho das crianças sem necessidades especiais mediante a inclusão, será realizado o cruzamento dos dados obtidos com o referencial teórico existente, e finalmente visualizar os resultados gerados pelo estudo.

Considerações Finais

O presente artigo apresentou uma pesquisa em andamento que pretende analisar estratégias pedagógicas no contexto da educação musical especial, compreendendo as relações entre a criança com Síndrome de Down e com desenvolvimento típico, através de aulas ministradas no CMI/UFGM. Tem a finalidade de reconhecer a importância da musicalização infantil, diagnosticar seus reflexos na vida das crianças, e contribuir para a prática pedagógico-musical dos educadores musicais.

Esse trabalho permite reflexões acerca da inclusão e conscientização da atuação do educador musical em relação à diversidade que pode conter na sala de aula e estar atento aos possíveis desafios. O professor deve se preparar para lidar com qualquer perfil de alunos, inclusive com crianças que apresentam a Trissomia 21, pelo fato de ter um número significativo dessa síndrome entre os brasileiros.

Logo, essa pesquisa pode favorecer na ampliação do acervo de temáticas da educação musical relacionada à inclusão, trazer novas compreensões sobre o universo infantil, fomentar novas estratégias pedagógico-musicais, e promover diálogo com a comunidade.

Referências

AUGUSTO, Maria Inês Couto. *As possibilidades de Estimulação de Portadores da Síndrome de Down em Musicoterapia*. Monografia - Conservatório Brasileiro de Música, Centro Universitário, Rio de Janeiro, 2003.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotea Machado. *A psicopedagogia de Vigótski e a educação musical: uma aproximação*. In: MARCELINA. *Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina*. - Ano 3, v.3. São Paulo: FASM, 2009.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Cuidados de Saúde às Pessoas com Síndrome de Down*. Editora: MS. Brasília, DF. 2012. 30p.



BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Ministério da Educação. 2008. Disponível em <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em 03 de Março de 2017.

FELIPE, Jane. *O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon*. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. (Org). Educação Infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MESQUITA, Teresa Maria da Silva Maia. *O Paciente Odontopediátrico com Síndrome de Down em Clínica Dentária*. Dissertação de Mestrado - Universidade Fernando Pessoa, Porto. 2014.

PATTERSON, D.; COSTA, A.C.S. *Down syndrome and genetics – a case of linked histories*. Nature Reviews Genetics. v.6, 2005, p.137-147. DOI: 10.1038/nrg1525. Acesso em 22 set. 2016.

RAVAGNANI, Anahi. *A Educação Musical de Crianças com Síndrome de Down em um Contexto de Interação Social*. Dissertação de Mestrado - Departamento de Artes, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SILVA. Alexandre Mauat da. Tradução para o Português Brasileiro e Validação da Escala. *Individualized Music Therapy Assessment Profile (IMTAP) para Uso no Brasil*. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

SILVA, Elaine da.; OTHMAN, Zilma Assad Suleiman. *Professor x Orientação Sexual: Um Novo Olhar aos Alunos com Síndrome de Down para uma Vida Sexual Saudável*. Maringá, PN, 2011. Disponível em <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2011/190.pdf>> Acesso em 10 set. 2016.

SOUZA, Letícia Caroline. *Estratégias pedagógicas para aulas de musicalização infantil – Crianças de 3 a 6 anos*. Monografia de Graduação - Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, 2014.

SOUZA, Letícia Caroline; SAMPAIO, Renato Tocantins; *Educação Musical, Musicoterapia e Síndrome de Down: Uma revisão de literatura*. p. 3, 2016. Disponível em:<<https://drive.google.com/file/d/0B3QPznB5o7TSRHZ2U1FIVE9IbjA/view>> Acesso em 03 mar. 2017.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (s.d). São Paulo: Martins Fontes, 1994. (s.d).

Notas:

1. O mosaicismismo ocorre quando o indivíduo possui células normais (com 46 cromossomos) e células trissômicas (com 47 cromossomos). É o tipo menos comum em crianças com Síndrome de Down (RAVAGNANI, 2009, p.18).
2. A Trissomia livre ou simples é o tipo mais comum entre crianças com SD. "O bebê apresenta um cromossomo a mais no lugar de 46 cromossomos (os quais são herdados 23 do pai e 23 da mãe), ele, apresenta 47" (SILVA; OTHMAN, 2011, p. 4).
3. A translocação é um rearranjo no qual um fragmento de um cromossoma é transferido para outro cromossoma. Existe uma parte extra do cromossoma 21 que é "translocado" para outros cromossomas acrocêntricos no momento da formação do óvulo ou espermatozoide ou no momento da divisão celular sendo a mais comum entre os cromossomas 14 e 21 (MESQUITA, 2014, p.6).



Educação musical e políticas de assistência social: uma pesquisa em andamento na cidade de São Paulo

Denise Maria de Carvalho Yamaoka
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP
demcyama@yahoo.com.br

Resumo: Este texto traz um recorte da pesquisa de mestrado que estuda as práticas musicais com adolescentes realizadas nos Centros para Crianças e Adolescentes (CCA) da capital paulista contextualizadas nas políticas socioassistenciais vigentes no Brasil. Para tal, apresento uma síntese do desenho da pesquisa, exponho alguns aspectos que educadores musicais têm discutido com relação à educação musical praticada em projetos de ação social e apresento o contexto das políticas socioassistenciais no Brasil.

Palavras-chave: Educação musical. Adolescentes. CCA – São Paulo. Política de assistência social.

Introdução

A cada dia, a Educação Musical vive um embate político para garantir-se e firmar-se como um direito educacional. É evidente que sua estabilização está longe de uma adequação e implementação ideais dentro dos currículos da educação básica, principalmente tratando-se da rede pública educacional no Brasil. Entretanto, ela vem conquistando seu espaço e alicerçando-se através das políticas públicas nos âmbitos educacional, cultural e social¹.

A partir dos anos 90, emergiram inúmeros projetos sociais que dispõem das práticas musicais como meios de educação, socialização, emancipação e prevenção de situações de risco a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A partir da promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social e da reorganização da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), as atividades socioeducativas oferecidas pelos serviços socioassistenciais, passam a ser uma alternativa à ampliação de acesso das práticas musicais à população em idade escolar.

A pesquisa de mestrado em andamento que estou empreendendo tem como temática ampla a relação entre Educação Musical e Assistência Social. Esta comunicação, que traz um recorte dessa pesquisa, focaliza as políticas socioassistenciais vigentes no Brasil, pois elas são o contexto dos CCAs e das práticas musicais que neles ocorrem. O texto está organizado em três partes. Na primeira trago uma síntese do desenho da pesquisa, em seguida exponho alguns aspectos que educadores musicais têm discutido com relação à educação musical praticada em projetos de ação social e na terceira parte apresento o contexto das políticas socioassistenciais no Brasil. Considero que esta investigação demanda o enfrentamento de preconceitos de músicos e educadores musicais sobre o contexto da política de assistência social através da instrumentalização para a conceituação do campo epistemológico pesquisado.



O desenho da pesquisa

Minha trajetória como educadora musical é marcada pelas vivências de ensino em projetos socioculturais de educação musical, sendo eles a Fábrica Cultural de Santos, o Guri Santa Marcelina² e os Centros para Criança e Adolescentes, da Prefeitura Municipal de São Paulo. De todos esses projetos, aquele que mais me estimulou e instigou como profissional foi o realizado junto aos CCA pelo contexto assistencial que o caracteriza.

Questionei intensamente minhas práticas de ensino musical devido às dificuldades com relação à concentração, envolvimento, percepção com o próximo e como a música poderia propiciar um desenvolvimento cognitivo e socioafetivo para esses sujeitos com os quais eu interagia.

A partir desse questionamento, elaborei o projeto de pesquisa cujas questões centrais norteadoras são: a) Por que as práticas musicais com adolescentes estão presentes nos CCAs da capital paulista? b) Quais os significados das práticas musicais com esses adolescentes quando inseridas no contexto de Assistência Social? c) Considerando a perspectiva de Justiça Social, as ações musicais promovem o usufruto de direitos e garantem a equidade de acesso a bens culturais em favor do desenvolvimento de potencialidades dos adolescentes atendidos nos CCAs?

Com o objetivo geral de investigar e analisar as práticas musicais com os adolescentes dos CCAs, os procedimentos metodológicos são do estudo de caso qualitativo com dados coletados por meio da inserção em unidades dos CCAs na região central da capital paulista, observando e entrevistando os atores do cenário. O campo epistemológico da pesquisa é a abordagem sociocultural da Educação Musical e a interface Educação Musical e Políticas de Assistência Social. O referencial teórico de análise e interpretação que orienta a fase inicial da pesquisa é o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (MAINARDES, 2006; ARROYO, 2015).

A relevância desta investigação decorre da não localização de estudos que problematizem a interface Educação Musical e Assistência Social, apesar das práticas musicais estarem muito presentes em contextos de assistência social. Os números dos CCAs também impressionam: a capital paulista conta com 461 CCA sem sua rede conveniada com Organizações Sociais credenciadas pela Secretaria Municipal de Assistência Social da Prefeitura de São Paulo (SÃO PAULO, 2012, p. 11), mantendo assim, vínculo direto com a PNAS e suas diretrizes.



Educação Musical em Projetos de Ação Social: assistencialismo ou garantia de direitos?

Ao realizar o levantamento bibliográfico para a investigação, observou-se o avanço nos debates sobre a educação musical em projetos de ação social, em decorrência das temáticas envolvendo ações sociais em Educação Musical nos Congressos anuais da ABEM a partir de 2004. Pesquisadores da área de educação musical apontam a difusão de projetos sociais que tem a música como ferramenta para ações sociais e expõem aspectos das responsabilidades dos formadores de educadores musicais sobre a relevância de uma postura reflexiva e crítica ao atuarem nesses espaços. Também problematizam esses projetos ao questionarem seu caráter “assistencialista”.

A questão das responsabilidades do educador musical na promoção de ações em projetos sociais traz a reflexão sobre a adequação de práticas e na função da música nesses espaços. Carlos Kater pontua as práticas musicais presentes nesses projetos como elemento de integração social, mas que esta é subaproveitada em seu potencial formador devido ao despreparo dos educadores para trabalhar em uma perspectiva de rede e lidando com conhecimentos das áreas convergentes:

Nos deparamos com a inexistência de programas de formação de profissionais com competência para atuarem diretamente em empreendimentos de ação social (bem como junto a instâncias administrativas e pedagógicas, no planejamento, coordenação, orientação ou supervisão de seus projetos), que contemplem uma abordagem mais associada à rede de conhecimentos de áreas afins (psicologia, pedagogia, sociologia, serviço social...) e, sobretudo uma qualificação da formação pessoal do próprio educador, sob a luz de um enfoque humanizador da educação musical. (KATER, 2004, p. 44).

Sobre a convergência de conhecimentos, considera-se que as práticas musicais em projetos de ação social requer dos atores envolvidos procedimentos pedagógicos e ações políticas que incorporem a mediação de conflitos, engajamento para desvelar situações de iniquidade e postura crítica sobre ações que promovam exclusões e preconceitos pois

uma perspectiva fragmentada [da educação musical] dificulta associarmos nosso trabalho de educadores com questões prementes e problemáticas presentes em nossa sociedade como a exclusão e desigualdade social, violência urbana e falta de políticas públicas explícitas para apontar horizontes positivos. (KLEBER, 2006, p. 3).

Entretanto, como apontado por Vânia Müller, alguns desses projetos, ao considerarem a necessidade de diminuir a iniquidade, praticam políticas compensatórias, ou seja, se o Estado ou a instituição não tem recursos para manter um acesso igualitário, busca-se prioritariamente realocar os recursos para o atendimento aos menos favorecidos, e ao se depararem com a dependência do auxílio da iniciativa privada para arrecadação de mais



recursos, por vezes imbuem-se de discursos 'assistencialistas' e práticas que rompem com o desenvolvimento de políticas públicas para atrair a atenção de patrocinadores e acabam envolvendo os atores do contexto das práticas musicais em discursos institucionalizados. É uma ação política que atua de forma a reforçar um privilégio negativo. Vânia Müller considera que:

Na sociedade atual, está quase emblemático 'assistir os excluídos'. Minha preocupação nesse sentido é com os assistencialismos que podem estar envolvendo os educadores musicais, oficinairos, trabalhadores em música em geral que, ingenuamente, podem estar colaborando com a fixidez do sistema, naqueles trabalhos em música movidos pelas promessas de salvar das drogas, tirar da rua, tirar do mundo do crime, trocar o 'trabalho' com o tráfico de drogas pelo 'trabalho' com música, dar um futuro, etc. (MÜLLER, 2004, p.56)

Müller (2005, p. 45) destaca ser importante na formação dos futuros educadores musicais a sustentação de uma postura reflexiva e crítica sobre as práticas filantrópicas nas escolas e nos projetos sociais:

Deve fazer parte da formação que damos instigar a curiosidade sobre o que está por trás da escola pedinte; da ONG que permite usar a imagem do que há de trágico na vida das crianças e jovens com os quais atua por políticos em campanha; de como entidades religiosas que dizem não ter fins lucrativos conseguem empregar milhares de funcionários com salários mínimos, e o que está por detrás da implicação do Estado com essas coisas. Não para polemizar no vazio, mas para alertar que há um deslocamento do cenário político público de questões que são nacionais – como a pobreza, como a educação – “para o lugar da não política, onde [ela] é figurada como dado a ser administrado tecnicamente ou gerido pelas práticas da Filantropia” (TELLES, 1998, p. 15 apud MÜLLER, 2005).

Uma vez que nosso objeto de pesquisa trata de projetos de ação governamental no âmbito da assistência social, é inevitável neste ponto a compreensão do que são considerados "assistencialismos" e a distinção do conceito de assistência social.

“Assistencialismo” e Assistência Social

O termo "assistencialismo" é considerado pejorativo por consenso quando designado às práticas filantrópicas e humanitaristas que não visam à emancipação e a autonomia dos sujeitos que recebem auxílio de instituições beneficentes. Segundo Solange Fidelis, têm-se como práticas assistencialistas

(...) as ações que não emancipam os usuários, pelo contrário, reforçam sua condição de subalternização perante os serviços prestados. Estas ações constituem-se com base na troca de favores, principalmente no que se refere às políticas partidárias, em que parte da população torna-se receptora de “benefícios” não no sentido do patamar do direito e sim na perspectiva da troca de votos e favores. (FIDELIS, 2005, p. 2)



Já a Assistência Social pode ser entendida como

Política de garantias de direitos de prevenção e proteção social através de serviços, benefícios, programas, projetos, monitoramento e trabalhos sociais que previnem, reduzem situações de risco social e pessoal; protegem pessoas e famílias vulneráveis e vitimizadas independente de idade, sexo, raça, etnia, renda; criam medidas e possibilidades de ressocialização, reinserção e inclusão social; monitoram exclusões, vitimizações, vulnerabilidades e riscos sociais da população. (SPOSATI, 2007, p. 449).

As ações promovidas pelos Serviços Socioassistenciais visam a emancipação da população assistida por suas atividades e articulam uma participação mais ativa da comunidade estabelecendo entre seus participantes relações em busca do bem-estar comum. Essa busca refere-se ao direito de acesso e equilíbrio da distribuição de bens, sejam eles materiais (provisionamentos de alimentação e itens básicos de higiene e vestimenta) ou imateriais (acesso a bens educacionais e culturais). Essa conceituação dos Serviços Socioassistenciais pode ser compreendida dentro do campo de atuação da Justiça Social e, conforme as leituras indicam, apesar do discurso dos pesquisadores das práticas musicais nos projetos sociais interligarem-se com aspectos de justiça social, pouco se aprofundou nestas questões. Com relação às pesquisas em projetos de ação socioassistenciais, há poucos trabalhos que se atêm às questões da política assistencial que envolvem as práticas musicais nesse contexto.

Conforme exposto, esta pesquisa é desenvolvida na interface Educação Musical e Assistência Social enquanto política pública, buscado conceituações que não se limitam à ideia de “assistencialismo”.

Políticas de Assistência Social no Brasil

O campo empírico desta pesquisa é o CAA, instituição que está na cadeia das políticas de Assistência Social no Brasil. Para situar essas políticas, segue uma síntese do que está vigente no país.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco importante para a Assistência Social, pois lhe conferiu a condição de Política Pública, constituindo assim o tripé da Seguridade Social (Saúde, Previdência Social e Assistência Social). Em 1993, sob governo do presidente Itamar Franco, foi promulgada a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) nº 8.742, a qual regulamenta a garantia dos direitos socioassistenciais.

Apresento um resumo da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) conforme seu “redesenho” em 2004, quando do governo Lula (BRASIL.MDS., 2004, p. 71). Essa reformulação implicou na “implementação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS”



em 2005 que organiza os serviços de assistência social no Brasil nos níveis municipal, estadual e federal.

O SUAS é um sistema público não contributivo, descentralizado e participativo atribuído à gestão da assistência social, através da integração das ações dos organismos públicos de políticas socioassistenciais e entidades privadas de assistência social. Este sistema comporta diversos serviços e programas, conforme disposto na LOAS, Capítulo IV, Art. 23: – entende-se por serviços assistenciais as atividades continuadas que visam a melhoria de vida da população e cujas ações, voltadas para as necessidades básicas, observem os objetivos, princípios e diretrizes estabelecidas nesta lei. Entre estes serviços está o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) que atuam no nível dos municípios brasileiros.

Como estabelecido na Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (BRASIL. MDS, 2009), os CCAs compõem o SCFV oferecido pelo SUAS e são geridos por instituições, associações ou organizações credenciadas nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). Esses Serviços, oferecidos no contra turno escolar, tem como objetivo a inclusão ou ressocialização de crianças e adolescentes em situação de risco social, encaminhados (ou não) pelos CRAS.

Considera-se público prioritário para a meta de inclusão no SCFV crianças e, ou adolescentes e, ou pessoas idosas nas seguintes situações: Isolamento; Trabalho infantil; Vivência de violência e, ou negligência; Fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 anos; Em situação de acolhimento; Em cumprimento de MSE em meio aberto; Egressos de medidas socioeducativas; Situação de abuso e/ou exploração sexual; Com medidas de proteção do ECA; Crianças e adolescentes em situação de rua; Vulnerabilidade que diz respeito às pessoas com deficiência; (BRASIL. MDS. 2013, p. 3)

Considerando, como exposto, que: a) os CCAs são Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos articulados pelo SUAS, uma ação governamental em parceria com Instituições, Associações ou Organizações Sociais que têm como princípios a assistência e a filantropia, mas quando assumem a parceria com os CRAS, representam as unidades que promovem a garantia de direitos de acesso aos serviços básicos de assistência social; b) essas Associações, Instituições ou Organizações passam a ter a responsabilidade de alinhar-se à Tipificação dos Serviços da Assistência Social de forma contratual com a Normatização e às leis da Assistência Social; c) esse vínculo com o PNAS garante, assim, o acesso a atividades socioeducativas e promovem acesso a bens culturais à população atendida, entre esses, as práticas musicais que estão presentes em diversos centros que oferecem este serviço, então, a questão central da pesquisa em andamento é: Por que a música está presente nos CCAs?



Considerações finais

Estudar as práticas musicais em contextos de política de assistência social demandou inicialmente de minhas ações como pesquisadora enfrentar preconceitos de músicos e educadores musicais com relação à esse tema, principalmente pelo senso comum pejorativo ligado à ideia de ação "assistencialista".

Aprofundar meus estudos e conhecer a caracterização do campo da Assistência Social e as políticas públicas vigentes relativas à ela tem me instrumentalizado conceitualmente para enfrentar tais preconceitos.

Na busca de fundamentos para a investigação, cheguei à literatura de língua inglesa que discute educação musical e justiça social, material que também tem me abastecido de conceitos para avançar na pesquisa, entre eles: Estelle R. Jorgensen, David J. Elliot, Cathy Benedict, Lise Vaugois.

No momento, inicio meu trabalho de campo que deve se estender até maio de 2017.

Referências

ARROYO, Margarete. O conteúdo música e jovens estudantes nas políticas educacionais e curriculares das redes públicas do estado e da cidade de São Paulo (2007-2013). Revista da ABEM. Londrina, v.23, n.34, 58-79, jan./jun 2015.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Básica. Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais. Brasília, 2009.

(_____.). Lei Orgânica da Assistência Social. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm>

(_____.). Política Nacional de Assistência Social. Setembro, 2004. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf>

(_____.). Orientações Técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos. Brasília, 2010. Disponível em: <www.cogemas.pr.gov.br/arquivos/File/Documento/ServicoDeConvivenciaEFortalecimento.pdf>

(_____.). Resolução nº1, de 21 de fevereiro de 2013. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/cnas/legislacao/resolucoes/arquivos-2013/legislacao/resolucoes/arquivos-2013/cnas-2013-001-21-02-2013.pdf>> Acesso em 02 de março de 2017.

FIDELIS, Solange S.S. Conceito de assistência e assistencialismo. 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. UNIOESTE – Campus Cascavel - PR. 2005.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social? Revista da ABEM. Porto Alegre, v. 10, 43-51, mar. 2004.



KLEBER, Magali. Educação Musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. Revista da ABEM. Porto Alegre. V. 14, 91-98, mar. 2006.

(____.) A Prática de Educação Musical em ONG's – Dois Estudos de Caso no contexto Urbano Brasileiro. Ed. Apriss. 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MÜLLER, Vânia. Por uma educação musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.12. 43-47, mar. 2005.

(____.) Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, 53-58, mar. 2004.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. Norma Técnica dos Serviços Sócio assistenciais - Proteção Social Básica, São Paulo, 2012.

Disponível em:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/norma_tecnica.pdf> Acesso em 26 de julho de 2016.

SPOSATI, Aladaíza. Assistência Social: de ação individual a direito social. Revista Brasileira de Direito Constitucional, v.10 – jul./dez. 2007.

Notas:

1. Alguns exemplos dessas políticas públicas são: a obrigatoriedade do conteúdo música no componente curricular Arte; a criação e manutenção de projetos de música governamentais por organizações sociais de cultura como é o caso do Projeto Guri no estado de São Paulo; e no mesmo estado as Fábricas de Cultura.
2. A Fábrica Cultural, gerenciada pela Secretaria de Cultura de Santos, oferece oficinas de música, artes visuais e artes cênicas para crianças e adolescentes, já o Guri Santa Marcelina é um dos programas de Educação Musical do Governo do Estado de São Paulo administrado pela Organização Social Santa Marcelina que mantém uma rede de escolas de música na Grande São Paulo atendendo crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos.



Barbatuques e Bloco d'O Passo: aprendendo mais sobre grupos que utilizam percussão corporal

Lucielle Moreira
UNESPAR, Campus I, EMBAP
luciellemoreira@hotmail.com

Cristiane Hatsue Vital Otutumi
UNESPAR, Campus I, EMBAP
crisotutumi@gmail.com

Resumo: Este artigo traz um recorte da revisão de literatura da pesquisa de iniciação científica em andamento sobre percussão corporal. O objetivo principal é aprofundar estudos sobre os grupos Barbatuques e Bloco d'O Passo como meio de ampliar informações sobre a preparação para performance, ensaios e suas experiências musicais com o grupo. Por meio de uma revisão bibliográfica e, em uma segunda etapa, a realização de entrevistas com participantes dos grupos, pretende-se compreender melhor como são suas experiências de aquisição musical e performance.

Palavras-chave: Percussão corporal. Barbatuques. Bloco d'O Passo.

1. Introdução

Diferentes autores têm investigado a importância do movimento e da percussão corporal na aprendizagem musical (ver PENHA e FRANCESCHINI, 2016; MACHADO, 2016; GOES, 2015; SIMÃO, 2013; CONSORTE, 2014; STOROLLI, 2011; CIAVATTA, 2009; LIMA e RÜGER, 2007; RÜGER, 2007), sendo que, nos últimos anos, tem sido veiculado nas mídias e eventos nacionais crescentes iniciativas que solicitam o corpo como meio para a performance e, especialmente, com atividades de percussão corporal.

A partir de algumas perguntas como “o que podem relatar os participantes de grupos de percussão corporal sobre os aprendizados em coletivo? Quais os aspectos mais importantes da sua organização para os ensaios ou para a preparação para a performance?”, iniciou-se uma pesquisa de iniciação científica na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus I, Embap, apoiada pela Fundação Araucária. Nela, pretende-se dialogar sobre como os grupos de percussão corporal podem contribuir para as reflexões a respeito da performance – no sentido de nutrir elementos de atenção para jovens músicos instrumentistas em processo de formação universitária (ver projeto de IC em CAMPOS e OTUTUMI, 2016).

Esse viés foi pensado, já que, muitas vezes, o uso da percussão corporal está mais ligado às práticas lúdicas, de iniciação ou de dinâmicas realizadas pelo público das licenciaturas em música (principalmente nos estágios) – o que, infelizmente, limita bastante a esse meio a experiência nessa perspectiva. Outra razão foi nutrir de mais depoimentos e informações, o grupo Belas Batucadas, iniciado na Embap em 2015, no qual fazem parte alunos dos diferentes cursos de graduação (instrumento, composição e regência e licenciatura).



Com isso, foram escolhidos dois grupos de maior destaque no Brasil para serem estudados: Barbatuques (SP) e Bloco O Passo (RJ) – que têm sido difusores dessa prática em diferentes contextos, e, cujas práticas têm atualmente bastante receptividade no ambiente escolar.

Nesse artigo são trazidos os resultados da revisão de literatura em um texto que apresenta cada um dos trabalhos – de modo breve – bem como narra como aconteceram as entrevistas realizadas com participantes.

2. Conhecendo os grupos

O grupo Barbatuques formou-se gradualmente, pela parceria entre Fernando Barboza (Barba), André Hosoi e Marcos Azambuja, que cursaram graduação em música na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Segundo relatos da dissertação de mestrado de Simão (2013), essa parceria resultou na elaboração da ideia de abrirem uma escola de música não tradicional, o "*AUÊ - Núcleo Musical*".

O curso de rítmica corporal (uma das primeiras iniciativas deles no campo) teve grande repercussão ao ponto de ser necessário abrir novas turmas, o que trouxe, conseqüentemente, a atuação de mais professores. Simão (2013) conta que a chegada de Stenio Mendes trouxe para o AUÊ o toque da improvisação, a *música espontânea*. (Mendes em entrevista concedida a João Paulo Simão, em SIMÃO, 2013).

A atuação artística iniciou logo no lançamento do primeiro CD, em 2002, "Corpo do Som". Foram convidados para tocar em diversos países dissipando a música corporal brasileira pelo mundo. Por conta da grande receptividade, o grupo precisou aprender a ter desenvoltura com palcos e com microfones e toda a aparelhagem que amplia o som, pois o público aumentava. Já em 2007, foi lançado o CD "Indivíduo do Corpo Coletivo" e, posteriormente, o "Tum Pá", em 2011.

Conforme Simão (2013) "[...] essas atuações trouxeram novas referências e influências de acordo com o que cada lugar nos oferecia de música e de cultura" conta Fernando Barba (SIMÃO, 2013, p.23), o que ocasionou muita riqueza de cultura e crescimento para o Barbatuques.

Ao ser expandida a outros países a música corporal do Barbatuques, os integrantes do grupo precisaram dedicar-se mais, então, a *AUÊ núcleo musical* foi vendida para outra escola, Barba e Hosoi se tornaram sócios, e, dessa forma, iniciou o *Núcleo Barbatuques*, conta Simão (2013).



É pontual ressaltar que o Barbatuques trabalha com a prática artística e com a área educacional, trazendo oficinas e cursos nos dias de espetáculos para qualquer profissional (não somente músicos), como Simão (2013, p.30) explica: "Essa diversidade de pessoas demonstra que o Barbatuques, na sua prática artística, incentiva e provoca uma vontade de apropriação de elementos musicais pela percussão corporal." Nesse sentido, observa-se que há um princípio de integração entre os ambientes de aprendizagem e de performance, embora cada um desses contextos tenha uma complexidade de elementos e aspectos de diferenciação.

O Bloco d'O Passo, deriva do Método *O passo*, e tem como idealizador o professor Lucas Ciavatta, que criou o método para auxiliar seus alunos a vencer as dificuldades com rítmica. Ele usou como base para isso o ato de andar e os ritmos brasileiros. Esse caminhar leva à identificação e compreensão da célula rítmica e, depois disso, a escrita vem com mais facilidade, diz o autor (CIAVATTA, 2009).

Foi referido ao Bloco d'O Passo (durante o começo do projeto de IC) como grupo de percussão corporal, entretanto, é necessário corrigir essa apresentação, já que se trata de um grupo de percussão e canto (tal como é divulgado no *site* do método), mas que também faz o uso de sons corporais como palmas, batidas dos pés para sua performance.

O grupo é dirigido por Lucas Ciavatta e tem como integrantes os músicos Felipe Reznik, Isabela Ciavatta, Layla Waltenberg, João Santos, Mateus Xavier, Rosa Ciavatta, Taiana Machado e Zé Motta. Diferentes levadas rítmicas estão inclusas em seu repertório como samba, maracatu, ciranda, funk, xote, baião, alujá, congo e afoxé, junto com os arranjos para canto de incelenças e canções populares, por exemplo. Outra iniciativa é do *Bloco d'O Passo na Rua*, que é um bloco de carnaval dirigido por Lucas Ciavatta e Felipe Reznik e aberto à comunidade. O grupo convida novos participantes por meio do site do método, incentivando-os à aprendizagem de levadas (batucadas) que são supervisionadas por mestres da cultura popular, bem como estímulo ao canto e a aprendizagem do método. Alguns dos integrantes do Bloco d'O Passo são os assistentes do bloco de rua.

Os Princípios de d'O Passo se concentram no conceito de inclusão; momentos em que os professores devem atuar considerando as diferenças nos níveis de conhecimento de cada aluno. Juntamente com isso, há o trabalho do conceito de autonomia, ou a independência do aluno – que ainda não executa bem o que é orientado pelo professor.

Em seu livro "O' Passo: um passo sobre as bases de ritmo e som", Ciavatta (2009) afirma que depender do outro é diferente de contar com o outro. A dependência traz a camuflagem das deficiências; o que prejudica a aprendizagem e consequentemente a performance.



3. Dialogando com autores

Em sua dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, Simão (2013), organiza uma breve classificação dos estilos de música corporal existentes na atualidade em quatro modos de atuação:

- 1) grupos com forte influência da dança e do sapateado (indivíduos que se aproximaram da música pela dança);
- 2) grupos com forte influência da linguagem teatral (atores e músicos que integram essas linguagens);
- 3) grupos compostos por músicos de formação e com menor influência de outras linguagens artísticas (grupos vocais com uma forte característica harmônica e menor potencial rítmico e, o inverso, grupos de percussão com menor potencial vocal);
- 4) grupos que fazem música corporal de origem tradicional, religiosos ou ritualísticos (têm conexão direta com as tradições culturais do lugar de onde se originaram).

Tendo em vista essa colocação, é possível imaginar a diversidade de entendimento sobre o que seja percussão corporal, música corporal, grupo de percussão corporal, dessa forma, aqui nesse trabalho, define-se percussão corporal como as manifestações rítmico-melódicas produzidas principalmente por meio das palmas e pés, mas também com uso de timbres vocais, além do canto e uma eventual participação de outros instrumentos.

Autores têm notado que o trabalho de percussão corporal é essencial para a sensibilização musical, já que auxilia o desenvolvimento da percepção rítmica e melódica, a coordenação motora, a criatividade e a expressividade (RÜGER, 2007). Nesse contexto, as estratégias utilizadas pelo grupo *Barbatuques* parecem coerentes com essa consciência, pois afirma Rüger (2007) que esse grupo prioriza: a) aquecimento vocal, b) o alongamento corporal, c) explora vários sons do corpo e da voz [com objetivo de uma percepção rítmica, consciência corporal e coordenação motora de qualidade], d) preocupa-se com ritmos brasileiros, e) exercícios de imitação rítmica, jogos musicais e improvisação para potencialização da criatividade.

Há também uma preocupação com o aspecto da notação e do entendimento do que está sendo realizado. Nesse sentido, os valores e a metodologia do O Passo parecem reunir elementos cruciais na escolha de um conjunto de notações: oral, corporal e gráfica. Assim, o movimento do caminhar d'O Passo é um modelo de regência com os pés, e tem relação direta com o movimento corporal, além de localizar oralmente e graficamente por meio de números e letras onde o evento sonoro acontece (CIAVATTA, 2009).



Observando os processos de encaminhamento de oficinas de ambos os grupos, é possível verificar nelas o uso de jogos e brincadeiras que despertam a atenção ao tempo-espaço, à concentração nas tarefas (grande grupo e subgrupos) mirando conteúdos e resultados musicais interessantes, e de modo lúdico. A partir disso, é importante pontuar o estímulo à cooperação e a ótica da interdependência, que, por Granja (2006, p.117, citado por Simão, 2013, p.41), significa que: [...] para se fazer música é preciso ouvir o outro, ouvir a si próprio exercitando o diálogo, a cooperação e a tolerância.

Pederiva (2005, p.12) em sua dissertação sobre o corpo e a aprendizagem de instrumentistas, alerta que para ser fazer música é preciso um bem estar (físico e emocional), mas “[...] os caminhos para se chegar aos resultados do intérprete musical são documentados de modo escasso”. As discussões finais de seu trabalho apontam a necessidade de cuidados preventivos em relação à fisiologia (evitando doenças), para atenção às abordagens no ensino, intensificação de pesquisas interdisciplinares e mais atualizadas em relação ao entendimento do corpo na área de música, entre outros itens.

Notando a complexidade do tema, evidencia-se a afirmação de Storolli (2011) que a “[...] cognição está totalmente interligada aos processos corporais, sendo o movimento do corpo concebido como um dos fatores fundamentais para os processos mentais” (STOROLLI 2011, p.136).

4. Metodologia e estratégia de ação

Essa pesquisa de iniciação científica em andamento foi pautada pela abordagem qualitativa. Segundo Martins (2004, p. 293-294), compreende-se que esse tipo de pesquisa possui características que podem dar-se contrárias ao caráter empírico da ciência, devido aos fatores da representatividade e subjetividade.

Martins (2004, p.294) defende a subjetividade sendo um “[...] mergulho na vida do grupo e em culturas às quais o pesquisador não pertence [...]”. Nesse ponto vê-se a importante função da entrevista, instrumento principal dessa etapa atual da investigação, pois, buscou-se saber o que pensam participantes desses grupos citados e qual foi a aprendizagem e os benefícios desses em suas práticas musicais cotidianas, entre outros aspectos.

Dessa forma, foram contatados os dois grupos escolhidos e realizadas entrevistas com participantes deles. As entrevistas foram realizadas via Skype, pelo fato da localização dos entrevistados – moram em Estados diferentes das pesquisadoras. Em média os diálogos duraram cerca de 1h20min. A conversação foi transcrita na íntegra, depois lida e tratada para melhor compreensão das ideias.



O processo de análise dos documentos está sendo direcionado pela Análise de Conteúdo, de L. Bardin (2010) e teve início com a *leitura flutuante* – em que se situam as ideias de destaque – e então foram elaborados documentos preparatórios para a elaboração de categorias de assuntos (fase ainda em andamento).

É possível observar, a princípio, o grande valor que os participantes tem pelo trabalho que realizam. Isso se expressa por seu entusiasmo ao dialogar sobre o tema, pelos diferentes exemplos que correlacionam aspectos de sua história musical com a do grupo em que atuam e pela disponibilidade em participar desse trabalho.

5. Considerações finais

Embora não se tenha ainda os resultados finais com os depoimentos dos entrevistados, é nítido observar a relevância do tema para diferentes autores da área da música, áreas afins (teatro, dança, por exemplo) e também para a cognição, saúde, entre outras.

A literatura que dialoga aspectos da percussão corporal ou música corporal é crescente e ainda pode ser mais estudada. A prática musical, a *performance*, está ligada ao que sentimos quando a realizamos, como nos preparamos, como aprendemos e a realizamos, ou seja, um conjunto de aspectos de alta complexidade. Goes (2015) argumenta que “[...] todo e qualquer processo cognitivo de aprendizado, técnica, percepção e performance dependem, inicialmente, de um corpo que transforme informações que foram experienciadas em conhecimento produtor” (GOES, 2015, p.91).

Assim, espera-se que a percussão corporal venha a ser mais pesquisada, mais difundida nos próprios ambientes de música e de arte, trazendo ampla conscientização de seus benefícios. Temas como a comunicação visual de grupos para com a plateia, jogos e o sentido lúdico, estratégias de trabalho com público não iniciado em música, entre outros, que parecem ser tão comuns nesses grupos, podem trazer riquezas de experiências para outras formações instrumentais e para o ensino da música.



Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: edições 70, 2002.
- CALIXTO, Bárbara. *Projeto de percussão corporal muda comportamento de alunos da zona norte de SP*. Publicada em 26 de setembro de 2013. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/percussao-corporal-muda-comportamento-de-alunos-da-zona-norte-de-sao-paulo> Acesso em junho de 2016.
- CIAVATTA, Lucas. *O passo: música e educação*. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009.
- CIAVATTA, Lucas. *O Passo Um Passo sobre as bases de ritmo e som*. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009. Ed. CIP – Brasil.
- CONSORTE, Pedro Leme. *Por relações mais porosas: repensando formas de trabalhar com a percussão corporal a partir da teoria CORPOMÍDIA*. TCC, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Filosofia Comunicação, Letras e Artes. Departamento de Linguagens do corpo. São Paulo: 2014. Disponível em: <https://pedroconsortebr.files.wordpress.com/2014/04/versc3a3o-final-revisao-anab.pdf> >
- GODARD, Hubert. *Dança e Percepção*. In: MICHEL, Marcelle; GINOT, Isabelle. *La Danse au XXème siècle* Paris: Bordas, 1995, 11-35. Tradução: Silvia Soter. Disponível em: <https://docdanca.files.wordpress.com/2013/10/godard-hubert-gesto-epercepc3a7c3a3o.pdf>
- GOES, Amanda A. *Corpo percussivo e som em movimento: a prática da música corporal*. Opus, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 89-100, jun. 2015. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/54/255>
- LIMA, Sonia Albano de; RÜGER, Alexandre Cintra Leite. *O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical*. Opus, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-118, jun. 2007. <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/296/275>
- MACHADO, Taiana de Araújo. *O passo e a afinação: uma aproximação a partir do conceito de autonomia*. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes2015/dtaiana.pdf> Acesso em março de 2016.
- MADEIRA, Bruno; SCARDUELLI, Fabio. *O gesto corporal na performance musical*. Opus, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 11-38, dez. 2014.
- MARTINS, Heloísa Helena T. De Souza. *Metodologia qualitativa de pesquisa*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf> >
- PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. *O Corpo no Processo de Ensino-Aprendizagem de Instrumentos Musicais: percepção de professores*. Dissertação, UCB, Brasília / GO, 2005. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/816>
- PENHA, Gustavo de Oliveira; FRANCESCHINI, Scheila Regiane. *A percussão corporal enquanto ferramenta de ensino em música*. Artigo, UNIFADRA. Revista Caminhos, agosto/janeiro vol.1, n.1. p. 1-15. Dracena, São Paulo. 2016. Disponível em: http://www.fundec.edu.br/unifadra/revista_caminhos/artigos/art001/pdf/index.php?>



RÜGER, Alexandre Cintra Leite. *A percussão corporal como proposta de sensibilização música para atores de teatro*. Dissertação - Unicamp, Campinas, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95126/ruger_acl_me_ia.pdf?sequence=1> Acesso em maio de 2016.

SANTIAGO, Patrícia Furst. *Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 19, p. 45-55, 2008.

SIMÃO, João Paulo. *Música corporal e o corpo do som: um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do Barbatuques*. Dissertação - Unicamp, Campinas, 2013.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. *O corpo em ação: experiência incorporada na prática musical*. Revista da ABEM, Londrina, v.19, p.133-139, 2011.



A avaliação na disciplina Percepção Musical: um breve estudo

Franciele Pereira Oliveira
UNESPAR, Campus I, EMBAP
franpereoliveira@gmail.com

Cristiane Hatsue Vital Otutumi
UNESPAR, Campus I, EMBAP
crisotutumi@gmail.com

Resumo: Este estudo de iniciação científica em andamento busca compreender os principais meios de avaliação dos estudantes na disciplina de percepção musical de diferentes cursos de graduação em música da região Sul do país. Nesse artigo, é enfatizada a discussão sobre o tema e são apresentadas as ações do projeto. Foram investigados na revisão de literatura o que pensam autores sobre os processos de avaliação na matéria, considerando também reflexões sobre o contexto desafiador desse ensino na universidade. Em uma segunda etapa, foram elaboradas questões para serem respondidas por estudantes que já cursaram pelo menos uma disciplina de Percepção visando coletar sugestões de como aprimorar esse viés. A partir de questionário piloto com alunos e do diálogo com docentes, verificou-se a necessidade de oportunizar aos professores também um questionário para colocação de seus princípios. Almeja-se que a articulação entre autores e depoimentos de participantes ajude a disseminar perspectivas produtivas para o futuro.

Palavras-chave: Avaliação. Percepção musical. Estratégias e princípios.

1. Introdução

Dialogar sobre o processo de avaliação é algo complexo e que demanda um investimento em ações, estudos, reflexão com agentes participantes. Nesse artigo, é enfatizada a discussão sobre o tema, bem como apresentadas as primeiras etapas de um projeto de iniciação científica em andamento na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus 1 – Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

Este estudo busca compreender os principais meios de avaliação dos estudantes na disciplina de percepção musical de diferentes cursos de graduação em música da região Sul do país. Nesse sentido, foram elaboradas questões para serem respondidas por estudantes que já cursaram pelo menos uma disciplina de Percepção visando coletar sugestões de como aprimorar esse viés, pela razão dos diferentes fatores que serão expostos a seguir.

2. Discussões sobre avaliação e Percepção Musical

O termo avaliar trata de qualquer processo o qual analisa ou valoriza as características de um aluno, grupo de estudantes, ambiente educacional, materiais, etc., vinculados às referências ou critérios definidos pelo avaliador, com o intuito de gerar um parecer relevante para o ensino (SACRISTÁN; PERÉZ GOMES, 2000).

No âmbito da música, pode-se verificar a importância da avaliação



[...] na implementação dos programas de música [possuindo] muitas funções, como: avaliar o progresso do aluno; guiar a carreira do intérprete; motivá-lo; ajudar a melhorar o ensino do professor; manter o padrão da escola ou de determinada região ou, ainda, coletando dados para uso em pesquisas, gerando conhecimento para orientar outras situações de avaliação baseadas em sistemas mais adequados (TOURINHO e OLIVEIRA, 2003, p.13).

Observa-se, então, que o resultado alcançado em uma disciplina não subsiste isoladamente, ele influencia projetos de implantação e modificação de currículos, etc.; seu uso facilita a definição de elementos para tomada de decisões e mudanças no sistema. Entretanto, nesse trabalho, o foco está no aprofundamento de saberes sobre as metodologias utilizadas por docentes para verificar o progresso do aluno, o que pode trazer aspectos de reflexão e conhecimento para melhorias em ações futuras.

No contexto da disciplina Percepção Musical é possível acompanhar diferentes argumentos para que o estudo se intensifique: dificuldades na definição de critérios avaliativos, considerando o perfil heterogêneo das turmas (OTUTUMI, 2008), as avaliações por meio de ditados, que carregam modelos de uma tradição mais conservatorial (BERNARDES, 2000) e vinculadas a um estímulo-resposta em correspondência a aspectos técnicos da música (GROSSI, 2001).

A tese da professora Cristina Grossi (2000), que aborda sobre as diferentes características da avaliação escrita, apresenta-se um importante referencial, já que a autora sugere uma alternativa mais abrangente e qualitativa para as avaliações em percepção, permitindo aos estudantes mostrar o conhecimento da expressão, estrutura e contexto da música (GROSSI, 2003).

Essa alternativa é a avaliação descritiva, a qual solicita diferentes aspectos da música como, por exemplo, a interação dos elementos musicais em seu estilo com o contexto que foi criado, quais materiais são usados para disseminação do som e caráter expressivo da peça (GROSSI, 2001). Mesmo que os alunos não tenham familiaridade com o repertório, eles podem formular com suas próprias palavras respostas significantes para o julgamento.

A professora Virginia Bernardes (2001) também contribuiu mostrando alternativas para o trabalho, por meio da ligação e interrelação do que foi ouvido com uso da ferramenta “audiopartitura”. Esse recurso-didático pedagógico concretiza o que é ouvido com uso da análise auditiva, criando um roteiro gráfico para expressão da percepção musical. Ele é aplicado no coletivo, ou seja, os alunos de determinada turma escutam a mesma obra e expõem individualmente sua interpretação. Após essa etapa, os estudantes criam músicas a partir dos elementos os quais perceberam, permitindo manipular e concretizar a aprendizagem.



Em contraste com a visão mais tradicional, esse novo olhar traz os diferentes meios de acompanhamento dos alunos e, aparenta buscar a integração de várias frentes de trabalho. Wisnik (1989) diz que muito ainda há para ser aprimorado, pois em sua opinião existe uma ‘cristalização enrijecida da ideia de ritmo e melodia como coisas separadas’, além de que a “[...] pedagogia musical costuma dar nenhuma atenção a essa passagem, a essa correspondência entre as diferentes dimensões vibratórias, e perde um horizonte de insights possíveis extremamente estimulantes para fazer e pensar músicas” (WISNIK, 1989, p.19).

A disciplina de Percepção Musical no ensino superior ainda traz uma grande demanda de aspectos para reflexões sobre os meios de avaliação dos estudantes. Diante essas possibilidades, os objetivos da pesquisa são investigar procedimentos avaliativos; coletar opiniões e sugestões de alunos de IES públicas da região Sul; fomentar a perspectiva de novas estratégias para o ensino da música.

3. Etapas da pesquisa

Após a revisão de literatura, foram a) mapeadas as Instituições de Ensino Superior – IES, (públicas) da região Sul do país – pela internet; mas, também b) elaboradas questões para os estudantes de música; c) aplicado o questionário piloto com alunos do Campus II da Unespar e feito ajustes nas questões; e, de acordo com diálogo com professores da matéria foi visto a necessidade de também oferecer um d) questionário a docentes. Assim:

a) a coleta de dados contemplou nome, endereço, telefone, *site*, *e-mail* e cursos de música oferecidos, elaborando-se uma lista. No levantamento das 24 IES da região Sul brasileira ofertantes de graduação em música, foram encontradas: 12 instituições públicas, sendo 6 federais e 6 estaduais. No Paraná, 9 oferecem o curso de música, sendo que 6 são públicas; enquanto em Santa Catarina há apenas a UDESC; e o Rio Grande do Sul possui 5 IES públicas. Dessa forma, optou-se pelas seguintes instituições: Universidade Federal do Paraná; Universidade Estadual de Ponta Grossa; Universidade Federal da Integração Latino-Americana; Universidade do Estado de Santa Catarina; Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; Universidade Federal de Santa Maria.

b) Os alunos de graduação em música das 6 IES públicas da região Sul escolhidas, puderam responder as perguntas por questionários enviados por *e-mail*, pelo *link* da plataforma *Survey Monkey* encaminhados gratuitamente. O questionário inicia com uma introdução sobre o uso das informações e a finalidade da pesquisa, contextualizando a mesma. Quanto às perguntas elaboradas, abordam o perfil do participante e sobre as avaliações a que



ele foi submetido na disciplina de Percepção Musical, ou seja, sobre a periodicidade, as metodologias, os recursos, por exemplo.

c) Segundo Severino (2007, p. 125,126), o questionário é composto por um conjunto sistemático de questões; dentro disso, quando trata de questões abertas, permite aos pesquisados a elaboração de respostas com as suas próprias palavras. O autor lembra que o questionário precisa ser previamente testado, com uma amostra da população na qual se destina, desse modo, o pesquisador pode ajustá-lo conforme a necessidade do estudo. Assim, sua versão piloto foi aplicada no Campus Curitiba II da UNESPAR, Faculdade de Artes do Paraná. Foram entregues 10 cópias em versão impressa e recolhidas após 15 dias; nisso, participaram 6 alunos de Licenciatura em Música e 1 aluno de Bacharelado em Música Popular. Diante as dificuldades apontadas, os itens que foram melhorados são: a exposição das perguntas, escrita e diagramação; restrição para múltipla escolha com opções de comentários e explicações.

d) foi identificada a necessidade de elaborar um questionário aos docentes dos alunos participantes, portanto, o perfil das questões é: dados pessoais; formato, instrumentos e frequência das avaliações; agrupamento dos alunos para realização dos testes; conteúdos e materiais aplicados na disciplina; sugestões de ajustes nos modelos de exames.

As respostas de docentes e alunos das IES estão sendo colhidas, tendo boa participação e receptividade desse público.

4. Considerações finais

A coleta e análise das informações poderá trazer alternativas interessantes para desenvolvimento de ações reflexivas em avaliação, destacando as opiniões discentes e docentes para ajustes no ensino. Compreende-se que este recorte temático propicia uma conscientização do trabalho pedagógico; nisso, ele articula com o processo de planejamento, ensino e monitoramento da aprendizagem.

Referências

BERNARDES, V. *A Percepção Musical sob a Ótica da Linguagem*. Revista da ABEM. (n. 6. Porto Alegre, 2001. p. 76-84.

GROSSI, C. *Assessing musical listening: musical perspectives of tertiary students and contemporary Brazilian composers*. PhD thesis, Institute of Education, University of London, 1999. Disponível em <<http://eprints.ioe.ac.uk/21963/>> acesso em 10 de outubro de 2016.



GROSSI, C. *Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical*. Revista da ABEM. n. 6. Porto Alegre, 2001. p. 49-58.

GROSSI, C. *Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário*. In: L. Hentschke e J. Souza (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. *Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas / SP, 2008. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000436215>> acesso em 05 de março de 2016.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. *Avaliação da performance musical*. In: (Org.) HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. *Avaliações em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p.13-27.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. L. *Compreender e transformar o ensino* (4ª ed.). Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23 e. Rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

WISNIK, J. M. *O som e o sentido: Uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras: Círculo do Livro, 1989.



Experiência prática na graduação em Música: o que dizem as revistas da ABEM?

Geovanni de Paula Ricarte
UFSCar
geovanniteclas@gmail.com

Natália Búrigo Severino
UFSCar
nataliabseverino@gmail.com

Resumo: Este artigo é o recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso realizado no curso de graduação em Música (Licenciatura) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Nele realizamos uma pesquisa bibliográfica nas Revistas da ABEM, nos anos de 2012 a 2015, para verificar o que é abordado no meio acadêmico sobre vivenciar a prática docente desde o início da formação de licenciatura em Música. A pesquisa concluiu que, embora sejam poucos os trabalhos publicados no recorte feito, todos eles apontam para a necessidade de que os cursos de graduação em licenciatura em música ofereçam espaços para a aproximação da teoria com a prática.

Palavras-chave: Experiência. Formação inicial de professores. Prática docente.

Apresentação da Pesquisa

A partir da promulgação da lei federal 11.769 de agosto de 2008, que tornou a Música componente curricular obrigatório nas escolas de educação básica, surgiu a necessidade de se fazer revisão das bases educacionais para a sustentação da lei: foi preciso repensar a reestruturação de espaços de atuação, rever metodologias e, dentre outras coisas, pensar na formação de professores.

Este artigo é o recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso, realizado dentro do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Para a realização da pesquisa, partimos da hipótese de que a experiência de docência, ainda na graduação, contribui para a construção do conhecimento do futuro professor, que pode interligar a prática com os estudos teóricos. Nesse sentido, buscamos descobrir o quanto se fala sobre isso nos trabalhos e pesquisas publicados da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), enfatizando a necessidade dessas experiências na formação do educador musical.

Aportes teóricos e metodologia

É sabido que a profissionalização é algo contínuo, sua construção e profissionalização se dão ao longo da vida do educador: os aprendizados e habilidades construídas em sua formação inicial são somados aos aprendizados adquiridos durante sua atuação docente. Nesse sentido é que a formação continuada de professores é alvo constante de pesquisas e discussões no meio acadêmico.



Como aponta Weber e Garbosa, “os processos de aprender a ensinar e de aprender a ser professor são lentos, pois se iniciam antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e se prolongam por toda a vida profissional” (Mizukami, 2008, p. 389. *apud* WEBER e GARBOSA, 2015, p. 91). É possível perceber que a profissionalização é construída gradativamente, e, nesse sentido, acreditamos na experimentação, na vivência prática, como oportunidade de acelerar o desenvolvimento profissional do educador em formação.

A partir disso, refletimos sobre a exposição do aluno graduando às experiências relacionadas à docência ainda na formação inicial, e o quanto isso poderia contribuir para a construção do conhecimento deste aluno.

Dando-lhe a oportunidade de uma prática, fora do espaço da universidade, e isso possibilitando agregar aos estudos teóricos e construção de saberes, novas referências para pesquisas e discussões, possibilitando reflexão sobre a prática e ação reflexiva, criando elo entre teoria e prática, é possível contribuir para um início de profissionalização apoiado em conhecimentos que auxiliem o educador em diversas situações e necessidade ocorrentes, podendo em âmbito profissional contar com habilidades que sustentem sua atuação docente.

Essa ideia é compatível com as ideias de Paulo Freire, quando ele fala sobre o movimento de aprender e ensinar:

[...] enquanto busco ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2006 *apud* ARAÚJO, 2014, p. 161).

Desta forma, este trabalho se propõe a fazer uma breve análise nas Revistas da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015, relacionando a formação inicial do educador musical com as experiências práticas de docência, uma vez que, como já foi dito, partimos do pressuposto de que essa experiência contribui para a aquisição de competências e habilidades necessárias para uma boa atuação profissional.

Apresentação dos dados

Neste período de tempo selecionado para a investigação, foram publicadas 9 revistas: 3 em 2012, 2 em 2013, 2 em 2014, e 2 em 2015, somando 92 artigos.

Para organização da coleta de dados, foram estipuladas referências de seleção dos temas, organizando a busca de artigos com foco de pesquisa dirigido ao assunto proposto.



Nessa classificação foram estabelecidos alguns marcadores de temas, que poderiam contribuir para a reflexão nesse trabalho.

Nas revistas pesquisadas, a seleção dos artigos foi feita a partir do título e das palavras-chave, buscando publicações que se relacionassem com os seguintes temas: formação de professores, ensino superior, prática de ensino, estágio supervisionado, extensão universitária e PIBID. Um outro critério de seleção para esse momento de coleta foi: o artigo estar escrito em português, retratando realidade brasileira, com abordagem para a atuação docente e não direcionado à pós-graduação.

Desta coleta foram selecionados 9 artigos sendo deles: 4 sobre formação de professores, 1 sobre ensino superior, 1 sobre prática de ensino, 0 sobre estágio supervisionado, 1 sobre extensão universitária e 2 sobre o PIBID. Observando que também foi estipulado como critério que o artigo deveria apresentar a questão sobre a formação de professores de música, não de pedagogos.

Tabela 1. Relação de artigos com a pesquisa.

Ano publicação	Total de revistas	Total de artigos	Artigos relacionados
2012	03	37	0
2013	02	18	02
2014	02	18	02
2015	02	19	05

Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerando os critérios de seleção, excluímos 2 artigos encontrados mesmo se relacionando com o assunto, por ser um escrito em inglês, e outro voltado para licenciando em pedagogia.

Dos artigos selecionados, organizados dentro dos marcadores tivemos:



Tabela 2. Seleção de artigos.

Marcador	Autor	Título do trabalho	Ano de publicação
Ensino Superior	GALIZIA,	Ensino superior de música: levantamento e	2014
	LIMA	análise da produção veiculada na revista da abem (1992-2013)	
Formação de professores	RODRIGUES	A formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários?	2013
	DANTAS,	Tipos de motivação para a licenciatura em	2013
	PALHEIROS	educação musical de estudantes brasileiros e portugueses	
	ABREU	Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede	2015
	WELBER, GARBOSA	A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis	2015
Prática de Ensino	SANTOS	Práticas de ensino de música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne?	2015
Extensão	ARÁUJO	A prática de pesquisa na formação de professores de música: experiências de licenciandos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Música - GRUMUS/UFRN1	2014
PIBID	QUADROS JÚNIOR	Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória	2015
	PIRES	A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música	2015

Fonte: Elaborado pelos autores.



Observamos que alguns artigos se enquadram em mais de um marcador, porém optamos em manter esse formato para simplificar o entendimento e facilitar a apresentação dos dados.

A partir da exploração dos textos selecionados, do recorte feito em cada um deles, foi possível perceber como cada um, à sua maneira, defende a necessidade de uma boa formação inicial de professores de música para garantir o interesse dos licenciandos pela docência. Entre várias pesquisas, discussões relacionadas a metodologias, saberes e habilidades necessárias para atuação docente, cada autor contribuiu para nossas reflexões sobre formação de professores, e estão em acordo quando se referem à união da prática com a teoria para gerar conhecimento; tendo a construção dos saberes apoiada em ação, reflexão e reflexão sobre ação.

Considerações finais

Temos conhecimento de que muitos trabalhos e pesquisas já foram feitos com o foco exclusivo da *formação de professores*, em diversas linhas de pensamento: apanhados históricos sobre o assunto (Esperidião, 2012), pesquisas voltadas às ferramentas de trabalho (metodologias, materiais de apoio na aplicação da aula) (Penna, 2010), outros focando a profissionalização do educador (Ament, 2015), tanto inicial quanto continuada, pesquisas voltadas ao ensino de música nas escolas, ou mesmo dificuldades ou necessidades encontradas para implantação desse (Penna, 2006), etc.

Não desprezamos a necessidade de diversos tipos de investimentos na área da educação musical, tais como materiais didáticos, estruturação (instrumentos, local de trabalho adequado, etc.), ou mesmo o reconhecimento da importância da educação musical e do profissional dedicado a ela, tudo para melhorar as condições de trabalho, beneficiando tanto professores quanto alunos. No entanto, entendemos que a formação de professores é a base de todo esse processo de estruturação para a implantação da lei nº 11.769/2008 (que agora foi substituída pela Lei. 13.278 de 2016), entendendo que a profissionalização do educador é o eixo principal para que exista sucesso em busca da inserção da educação musical nas escolas.

Essa formação se dá adquirindo habilidades necessárias para a atuação docente, e acreditamos que a experiência prática adquirida ainda na graduação enriquece essa formação. Portanto, defendemos que o aluno de graduação deve ser exposto a práticas docentes, adquirindo experiências ainda no processo de formação inicial.

Acreditamos que, ao experienciar as informações teóricas e os conhecimentos adquiridos dentro do espaço acadêmico, através de uma ação reflexiva, o aluno do curso de



graduação pode tanto aprender com a prática, quanto trazer para o espaço acadêmico questões que gerem reflexões, pesquisas, e ações em busca de uma melhor formação. Deste modo, é possível que este aluno contribua e participe da sua capacitação profissional, aliando a teoria com a prática, e desenvolvendo a prática a partir da teoria. Este processo pode gerar a autonomia necessária para que o licenciando seja também responsável, como nos diz Rodrigues (2013), pela própria construção de saberes da sua atuação docente.

No que diz respeito à coleta de dados, concluímos que pesquisadores e autores da Revista da ABEM nos anos de 2012-2016 concordam que a experiência da docência é fundamental para a formação do professor, entendendo que a profissionalização do educador se dá a partir do elo entre habilidades teóricas e práticas, em via de mão dupla, onde uma depende da outra e que somadas geram o conhecimento que o tornará um profissional habilitado.

Constatamos, através das Revistas da ABEM dos anos de 2012 a 2015, a importância de se unir teoria com a prática e expor o aluno a experiências de atuação docente, porém foram encontradas poucas publicações dedicadas a esse assunto e reflexões sobre esse tema. Sendo que do total de artigos encontrados dentro do período de tempo pesquisado, apenas 9,7% deles se enquadram diretamente à questão de pesquisa proposta nesse trabalho.

Durante a coleta de dados foi possível constatar que existem mais publicações que se associam ao tema “formação de professores”, algumas delas até abordando o assunto dessa pesquisa, mas com foco de investigação direcionado a outros objetivos. Desta forma, encontramos um número relativamente baixo de trabalhos que compartilham reflexões sobre a formação inicial mais especificamente, que enfatizam o elo teoria/prática como imperativo para uma melhor formação profissional e como importante instrumento para a construção de conhecimentos e habilidades da atuação docente.

Nesse sentido, consideramos importante que as experiências com formação de professores sejam relatadas, compartilhadas e enfatizadas, a fim de possuímos mais referências sobre formação de professores em nossa área.

Referências

ABREU, Delmary Vasconcelos de. *Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede*. REVISTA DA ABEM. Londrina. v.23. n.34. 125-137. jan.jun 2015. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/527/439>>.



AMENT, Mariana Barbosa. *O PIBID na formação de educadores musicais: Reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional*. 2015. 151f. Dissertação mestrado em educação - Universidade Federal de São Carlos. 2015.

ARÁUJO, Anderson Henrique. *A prática de pesquisa na formação de professores de música: experiências de licenciandos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Música - GRUMUS/UFRN1*. REVISTA DA ABEM | Londrina | v.22 | n.33 | 155-163 | jul.-dez. 2014. Disponível em:
<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/455>>

DANTAS, Tais; PALHEIROS, Graça Maria Boal. *Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses*. Revista da ABEM, Londrina, v. 21, n. 30, p. 63-76, jan./jun. 2013. Disponível em:
<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/82/67>>.

ESPERIDIÃO, Neide. *Educação Musical e Formação de Professores: Suíte e Variações sobre o Tema*. São Paulo, Editora Globus, 2012.

PENNA, Maura. *Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V.13, 35-43, mar.2006

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2ª Edição. Porto Alegre: Editora Meridional LTDA, 2010.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. *A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música*. Revista da ABEM, Londrina v. 23, n. 35, p. 49-61. jul./dez. 2015.

QUADROS JÚNIOR, Soares de. *Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória*. Revista da ABEM, Londrina v. 23. n. 35. p. 35-48, jul./dez. 2015. Disponível em:
<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/viewFile/548/451>>.

RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha. *Formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários?*. Revista da ABEM, Londrina, v. 21 n.31 p. 105-118, jul. dez. 2013. Disponível em:
<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/76/61>>.

SANTOS, Regina Marcia Simão. *Práticas de ensino de música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne?* Revista da ABEM, Londrina, v.23, n.34, p. 110-124, jan./jun., 2015. Disponível em:
<<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/533/447>>.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. *A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis*. Revista da ABEM, Londrina, v. 23, n. 35, p. 89-104. jul./dez. 2015. Disponível em:
<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/viewFile/557/455>>.



O ensino da clarineta em Belém do Pará: considerações gerais

Herson Mendes Amorim
UFPA/UNICAMP
hersonamorim@gmail.com

Resumo: Este trabalho constitui um recorte de investigação sobre a qual pretendeu-se compreender as metodologias de ensino da clarineta utilizadas em Belém do Pará, no que tange à atuação das duas principais instituições de ensino de música na cidade. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram questionários, entrevistas e análise de documentação, além da revisão de literatura. Os dados foram tratados e analisados à luz de autores da educação musical como Queiroz (2004 e 2005) e Vieira (2001). Concluiu-se que o modelo conservatorial é largamente utilizado nas duas instituições, porém atualmente esse modelo passa por mudanças significativas.

Palavras chave: Clarineta. Metodologia de ensino. Profissionalização.

Introdução

A trajetória da clarineta em Belém do Pará é antiga, sendo os primeiros registros oficiais da presença do instrumento na cidade datados do Século XIX, com a chegada das primeiras bandas de música. Entretanto, isso não impediu que, durante muitos anos, a tradição musical ligada a esse instrumento e a continuidade do trabalho de ensino fossem quebradas no início do século XX, em razão de fatores econômicos e políticos. O instrumento, porém, não foi totalmente esquecido, e após cerca 56 anos de pausa nos cursos de instrumentos de sopro por parte das instituições oficiais de ensino de música no Estado do Pará, a prática ensino da clarineta em Belém retornou, em 1964. No Brasil, grandes mudanças têm ocorrido na forma de ensinar música. Essas mudanças passam, necessariamente, pelos cursos técnicos profissionalizantes e pelos cursos superiores de instrumento que, por suas características específicas de direcionamento ao mercado de trabalho, em sua maioria vêm se adaptando às novas exigências do mercado e dando novos rumos ao aprendizado repassado aos alunos, adequando-o às realidades locais, como atestam as investigações de Garbosa (1999), Araújo e Barrenechea (2007) e Oliveira (2010).

As duas principais instituições públicas de ensino musical no Pará, o Instituto Estadual Carlos Gomes e a Escola de Música da Universidade Federal do Pará, têm suas sedes em Belém, e desenvolvem abordagens e características diferenciadas quanto ao ensino da clarineta. Segundo Garbosa (1999):

A formação profissional adequada às exigências do mercado de trabalho é hoje um imperativo e um meio de luta contra o desemprego, a pobreza e a exclusão social que se apresentam mundialmente. Para que a formação tenha sentido, ela deve estar ligada ao processo de trabalho e em consequência, antes de limitar-se a desenvolver habilidades fora do contexto, deve buscar o desenvolvimento de competências ligadas ao próprio mercado de trabalho dentro da qual existem, significando uma maior integração das instituições formadoras com as instituições de nível básico. (GARBOSA, 1999, p.1)



A realidade do ensino de música em Belém, mesmo dentro das escolas oficiais, passa pela transmissão de conhecimentos em espaços não-formais de ensino, e isso afeta diretamente o modo como as instituições formais recebem os alunos oriundos desse tipo de ambiente e, ao mesmo tempo, os resultados obtidos ao final do curso. Esse fato ocorre devido os alunos oriundos de espaços não-formais de ensino, como as bandas de música, por exemplo, já ingressarem nas instituições com uma determinada “bagagem” de conhecimentos musicais adquiridos. Essa é uma realidade muitas vezes negligenciada pelas instituições formais de ensino. As bandas de música, por exemplo, exercem um papel fundamental nesse contexto e diversos estudos como os de Granja (1984), Alves (1999), Souza (2002) e Binder (2006), apontam para um melhor entendimento desse fenômeno.

A clarineta em Belém do Pará

A história da clarineta em Belém remonta às primeiras bandas de música, presentes no Pará desde 1853, quando foi criada a banda da Polícia Estadual, conforme descreve Salles (1985):

No Pará, não apenas na capital, mas também em várias cidades interioranas, existem bandas tradicionais e algumas são centenárias ou estão beirando a esta idade provecta. A mais antiga é certamente a da polícia estadual, cuja organização data dos idos de 1853 (SALLES, 1985, pg. 30).

Sobre a tradição paraense com instrumentos de sopro, Barros e Gomes (2004), escrevem:

A tradição musical no Pará com instrumentos de sopro é bastante rica e com desdobramentos em diversos contextos musicais, perpassando as fronteiras entre as instituições de ensino formal, as bandas de música da capital e do interior (BARROS e GOMES, 2004, p. 20).

Provavelmente, os primeiros clarinetistas que atuaram em Belém eram oriundos das bandas de música aqui presentes. Nas consultas realizadas em jornais antigos, foi possível encontrar poucas menções nominais a clarinetistas atuantes em Belém. No “Almanak – Administrativo, Mercantil e Industrial”, no período de 1868 a 1873, encontrou-se na seção “Músicos e professores de música instrumental e vocal” os nomes dos clarinetistas João de Deus Pinto, Leopoldino Protamartyr de Mello, João Brígido Monteiro e Jerônimo Emiliano França. Não foi encontrada qualquer menção de atividades pedagógicas relacionadas a qualquer destes clarinetistas em nenhum periódico da época, portanto não se pôde precisar qual deles atuava somente como músico ou professor. Foram encontradas menções a



clarinetistas que atuaram como recitalistas em Belém, a saber: Raymundo João Carneiro, Eustáquio Pereira Rebouças e Francisco Ricardo Cavalcante de Albuquerque.

De acordo com a revisão de literatura da época, o primeiro curso de clarineta regular em Belém foi instituído pelo Conservatório de Música, atual Instituto Estadual Carlos Gomes, em 1895. Salles (1995), relata em seu texto “Memória Histórica do Instituto Carlos Gomes”, que o primeiro professor de clarineta contratado para o Conservatório foi Hermenegildo Alberto Carlos (1852 – 1907), que também atuava como professor de harmonia, solfejo, oboé e corne inglês. Pode-se observar, pelas prerrogativas do professor, que ele, como a maioria dos músicos de sopro atuantes em Belém, era oriundo das bandas de música. O que se sabe a respeito deste professor foi encontrado em periódicos da época. Ele era militar, tinha a patente de capitão, trabalhava como professor de matemática em outras escolas de Belém, e atuava também como regente de bandas.

Com o fechamento do Conservatório, em 1908, abriu-se uma grande lacuna no ensino de música em Belém por parte de instituições oficiais, mantidas pelo governo. Os músicos atuantes na cidade tentavam dar prosseguimento ao trabalho que era desenvolvido na instituição, como atesta Vieira (2012):

O instituto Carlos Gomes ficou fechado durante 20 anos, período do declínio da economia local. Não obstante, nesse período, o prosseguimento do trabalho musical desenvolvido pela instituição foi viabilizado por cursos particulares de instrumento e por associações ou sociedades civis, como o Club Euterpe, a Tuna Luso Caixeiral, a Associação recreativa Musical Portuguesa e o Centro Musical paraense, que substituíram o investimento público. Essas associações mantinham bandas de música, orquestras, grupos camerísticos e promoviam concertos públicos (VIEIRA, 2012, p. 181).

Em 1929, o Conservatório foi reaberto, contudo, sem os cursos de instrumento de sopro, o que, de certa forma, manteve a lacuna com relação aos cursos de instrumentos de sopro. Essa lacuna começou a ser preenchida em 1964, quando teve início o que hoje é a Escola de Música da Universidade Federal do Pará, como atesta Barros e Gomes (2004):

Outra data que pode ser vista como a que dá início à EMUFPA é março de 1964, quando Nivaldo [Santiago] fundou a Orquestra e o Coral da UFPA, dando início ao que seria o suporte estrutural embrionário do que é hoje a Escola de Música (BARROS e GOMES, 2004, pg. 26).

Os músicos de sopro da orquestra “eram oriundos de bandas militares e pequenas formações instrumentais” (BARROS e GOMES, 2004) e é mencionada a presença de clarinetas nos programas da orquestra desde a formação inicial. Os professores de instrumento, nessa época, eram os próprios integrantes da orquestra. Em 1972, houve a necessidade de readequação dos cursos da escola às novas diretrizes do MEC, à época. Com



isso, foi elaborado um fluxograma que demonstra os caminhos que a escola tomaria no futuro, com vistas à implantação do curso em nível técnico, como atesta Barros e Gomes (2004):

O fluxograma elaborado por Marbo Gianaccini contém aspectos que podem ser interpretados como uma expressão concreta da pressão de uma outra lei, a LDB 5692/71. Com a introdução de disciplinas e atividades muito mais comprometidas com o ensino e formação de um músico de nível técnico, o ensino planejado sob a direção de Marbo tinha a profissionalização como fim e consequência natural (BARROS e GOMES, 2004, p. 46).

Esse fluxograma previa um número de seis vagas para curso de clarineta. Nessa época, o professor era José Ribamar de Sousa, que também atuava como vice regente da orquestra sinfônica.

O professor José Ribamar formou um dos atuais professores da EMUFPA, Professor Dr. Jacob Furtado Cantão, que por sua vez foi o responsável direto e indireto pela formação de inúmeros clarinetistas paraenses.

Em 1986, foi criada a Fundação Carlos Gomes e reintroduzidos os cursos de cordas e sopros no Conservatório Carlos Gomes. Foi a partir dessa época que o Conservatório contratou professores estrangeiros de clarineta, como o professor Jindrich Sidla, da República Tcheca, que ministrou aulas em Belém entre 1992 e 1993 e Oleg Andryeyev, da Rússia, que aqui lecionou de 1994 até 2004. Segundo relatos do Professor Dr. Marcos Cohen, que também foi professor do Conservatório, o primeiro professor a dar aula no Conservatório após a criação da Fundação Carlos Gomes foi Jacob Cantão, que permaneceu ativo por muitos anos na instituição, sendo inclusive regente da Banda Sinfônica, até se retirar para trabalhar exclusivamente na Escola de Música da Universidade Federal do Pará.

A metodologia utilizada pelos professores estrangeiros de clarineta que atuaram em Belém era ligada ao modelo conservatorial de ensino, modelo este profundamente conectado à tradição Europeia de música “erudita”.

Conclusões

Com a questão geradora deste trabalho buscou-se saber que tipos de metodologias são utilizados no ensino da clarineta nas duas instituições e quais as contribuições destas mesmas metodologias para a profissionalização dos estudantes de clarineta. Concluiu-se que o modelo conservatorial¹, utilizado em larga escala desde a instituição do Conservatório em Belém, é a metodologia de ensino de clarineta mais utilizada em Belém nos dias atuais. Entretanto, conclui-se também, que este modelo de ensino passa atualmente por mudanças significativas, que visam a adaptação de tal modelo à realidade atual do mercado de música na cidade de



Belém que, a exemplo de outros lugares do país, está dando lugar, cada vez mais, conforme observou-se durante todo o trabalho, ao contexto local e às necessidades do mercado de trabalho, que se mostra diferente e mais competitivo, apresentando, todos os dias, desafios que devem ser superados por professores e alunos. Professores que precisam estar preparados para mostrar aos alunos as mais variadas formas de se adaptar às exigências desse mercado, e alunos preparados para absorver as novas formas de trabalhar e assim se inserir com sucesso na profissão. Observou-se que as metodologias constatadas dentro das instituições contribuem significativamente para a profissionalização dos jovens clarinetistas que nelas estudam, pois há um grande apuro técnico instrumental dos alunos, que desenvolvem habilidades que os tornam capazes de ingressar em grupos com alto grau de exigência musical, bem como em outros cursos de pós-graduação, tanto no Brasil como em outros países. Os alunos também ingressam nas instituições militares da cidade e, atualmente, há alunos de clarineta, tanto do IECG quanto da EMUFPA, espalhados por diversas escolas militares do Brasil. Essa é a constatação de que, mesmo necessitando de mudanças, o modelo utilizado contribui significativamente na profissionalização dos clarinetistas da cidade. Observou-se que os professores realizam a adaptação do modelo conservatorial de acordo com as necessidades dos alunos e do mercado. Essa adaptação, conforme observou-se, necessita de formalização dentro dos currículos oficiais das instituições, para que haja a utilização por todos os professores, de maneira “oficial” e sistemática, pois ainda não há um currículo “fechado” que seja utilizado como base para os professores. Observou-se que, na prática, o material utilizado com os alunos depende de cada professor e de sua observação quanto ao desenvolvimento pessoal deste aluno.

O histórico da clarineta e de sua introdução no Brasil, bem como de sua implantação nos cursos de música em Belém, nos deu um panorama geral do desenvolvimento do ensino desse instrumento na cidade. Por meio, sobretudo, de depoimentos e fontes documentais, observaram-se aspectos importantes do que era utilizado pelos professores no decorrer do século XX. Não foram encontrados relatos sobre a metodologia de clarineta utilizada nos primeiros anos do Conservatório Carlos Gomes, pois as fontes documentais são escassas a respeito desse período, sendo as informações encontradas, durante toda a investigação, somente em jornais da época. Entretanto, além de notícias de jornal, contou-se com informações do pesquisador Vicente Salles, que mostraram que os professores de sopro que atuavam no início das atividades do conservatório, trabalhavam ensinando diversos instrumentos, mostrando dessa forma que a origem desses professores eram as bandas de música, militares e civis, onde frequentemente os instrutores precisam dominar diversos



instrumentos, sendo dotados de habilidades diversas. Essa realidade pode ser observada ainda nos dias de hoje. Um olhar sobre todo esse histórico mostra a tradição da cidade com relação ao ensino de música e da clarineta, mesmo com a constatação de um período tão grande sem atividades oficiais – 1908 a 1964 – nos cursos de instrumentos de sopro em Belém.

Foram observadas nas respostas dos questionários aplicados, a trajetória, tanto dos professores e alunos. Os professores relataram, por meio das respostas diretas e comentários adicionais, como desenvolvem/desenvolveram suas metodologias e confirmaram as constatações observadas nas análises posteriores. Os alunos, do mesmo modo, mostraram suas observações no que tange ao ensino, bem como suas perspectivas profissionais. Foi traçado um panorama metodológico do Conservatório Carlos Gomes e da Escola de Música da UFPA nos dias atuais, e também apontados caminhos possíveis para a implementação de adaptações ao que é utilizado como metodologia nesses locais.

A análise das respostas obtidas nos questionários e comentários adicionais dos professores e alunos também mostrou que o ensino de clarineta em Belém, bem como todo o processo de ensino/aprendizagem caminha para uma mudança significativa em diversos aspectos. A utilização do modelo conservatorial nas instituições passa por um processo de adaptação, sobretudo na EMUFPA, que tem buscado adequar-se às novas diretrizes da educação profissional no Brasil. O que se observou foi a aprovação, por parte dos professores e alunos, da maneira como se ensina clarineta nas instituições e das metodologias utilizadas, pois, segundo os entrevistados, sobretudo os alunos, as instituições colaboram/colaboraram de maneira significativa para a sua formação profissional, mesmo com indicações expressivas para mudanças e adaptações visando cada vez mais contextualizar o que é ensinado.

Com esta investigação buscou-se mostrar que as instituições locais de ensino, mesmo necessitando realizar adaptações constantes em seus currículos, bem como melhorias em suas estruturas físicas como bibliotecas, salas de aula e ensaio, estão cumprindo seu papel de contribuir para a profissionalização dos clarinetistas. Prova disso é o grande número de alunos que são aprovados todos os anos nas instituições militares que têm atividades musicais em Belém. Esses alunos têm, por vezes, que trancar seus cursos para se dedicarem exclusivamente às suas atividades militares, mas demonstram extremo interesse quando retornam e retomam os cursos.

Concluiu-se também que os professores de clarineta que atuam em Belém têm dedicado considerável tempo para a melhoria constante dos cursos, mesmo enfrentando dificuldades como a falta de materiais adequados aos seus alunos, o que frequentemente pode causar desmotivação e a evasão, se mantêm firmes para que o nível do ensino se eleve cada



vez mais, e para que um maior número de alunos tenha acesso a esse ensino, contribuindo assim com as políticas de inclusão.

Com este levantamento de informações e com os resultados desta investigação, no sentido de mapear o que se utiliza metodologicamente no ensino de clarineta em Belém, espera-se que haja o contínuo aperfeiçoamento das metodologias identificadas e a contextualização e adequação à realidade musical da cidade. Também que haja continuação dos trabalhos investigativos a respeito do papel da educação profissional no meio musical, sobretudo os estudos focados em instrumentos de banda, que são ainda “subestimadas” enquanto espaços de formação. Com esta investigação também espera-se estimular a pesquisa de temas relacionados ao ensino da clarineta no Brasil.

Referências

- ALVES, Cristiano Siqueira. *Uma Proposta de Análise do Papel Formador Expresso em Bandas de Música com Enfoque no Ensino da Clarineta*. Dissertação Mestrado em Música. Rio de Janeiro: Escola de Música da UFRJ, 1999.
- ARAÚJO, Larena Franco e BARRENECHEA, Sérgio Azra. *O choro como material didático para o ensino da flauta transversal*. In: Anais do XVII Congresso da ANPPOM. São Paulo. 2007.
- GARBOSA, Guilherme Sampaio. *Formação do professor de clarineta no contexto brasileiro*. In: XII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Salvador – BA. 1999.
- _____. *O ensino de clarineta em escolas públicas de Santa Maria*. XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Vitória – ES. 2011. p.1648-1654.
- GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. *Formação do licenciado em Música e o mercado de trabalho*. In: XII Congresso da ANPPOM. Salvador. 1999.
- OLIVEIRA, Beatriz de Macedo. *Formação técnica e atuação do músico: Um estudo introdutório na perspectiva do currículo e de um mercado musical em mudanças*. In: Anais do XX Congresso da ANPPOM. Florianópolis. 2010. p. 252 – 256.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, p. 99 - 107, mar. 2004.
- _____. *Pesquisa em etnomusicologia: implicações metodológicas de um trabalho de campo realizado no universo musical dos Ternos de Catopês de Montes Claros*. Em Pauta. Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v. 16, n. 26, janeiro a junho, 2005.
- VIEIRA, Lia Braga. *A construção do Professor de Música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará*. Belém: CEJUP, 2001.



Notas:

1. Este trabalho compreende o modelo conservatorial como o paradigma que orienta o ensino da música em conservatório. A origem do modelo conservatorial encontra-se na Itália do século XVI, quando a palavra conservatório foi utilizada para nomear instituições de caridade que conservavam moças órfãs e pobres. Dentre as atividades desenvolvidas naquelas instituições, destacava-se a música. Ao longo dos séculos, a música tornou-se a única atividade desenvolvida em instituições denominadas conservatórios. Nesse contexto, o protótipo que vem nortando o ensino da música ocidental é o Conservatório Nacional Superior de Música de Paris, criado em 1795. As práticas desenvolvidas no Conservatório Nacional Superior de Música de Paris e nas instituições que, ainda hoje, seguem as mesmas diretrizes, resguardam os fundamentos traçados para o ensino musical no século XIX, na Europa. Esses fundamentos são: divisão do currículo em duas seções – teoria musical e prática instrumental; ensino do conhecimento musical erudito acumulado; ênfase ao ensino do instrumento, cuja meta consiste no alcance do virtuosismo, considerado como resultante do talento e da genialidade (VIEIRA, 2001, p. 21).



O estágio supervisionado e a regência: uma experiência com formação de professores

Mariana Barbosa Ament
UFSCar/Claretiano
marianabament@gmail.com

Marília Barbosa Ament
Salesianos
ma.psicologia2013@gmail.com

Resumo: O presente artigo se caracteriza como um relato de experiência de uma professora de ensino superior sobre as aprendizagens do “I Intercâmbio de Educação Musical e Pedagogia” realizado em uma universidade pública, na disciplina de “Estágio Supervisionado em Educação Musical”. Em consonância com autores da educação e da psicologia, os processos de ensino e aprendizagem na formação dos licenciandos/estagiários que participaram de tal experiência foram analisados resultando numa prática social dialética e importante para a atuação futura enquanto educadores musicais.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Estágio supervisionado. Práticas sociais dialéticas.

Introdução

O presente artigo se caracteriza como um relato de experiência na qual uma professora de ensino superior relata o “I Intercâmbio de Educação Musical e Pedagogia” realizado em uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, na disciplina de “Estágio Supervisionado em Educação Musical”.

A fim de compreender os processos de ensino e aprendizagem vivenciados pelos estudantes, uma psicopedagoga fomenta algumas reflexões à luz de um referencial teórico embasado em temas como formação de professores, relações de aprendizado e estágio supervisionado.

O I Intercâmbio de Educação Musical e Pedagogia

O “I Intercâmbio de Educação Musical e Pedagogia” foi inserido na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Musical II.

Esta disciplina ocorre no segundo semestre do oitavo perfil dos alunos do curso de licenciatura em música, ou seja, o último semestre do curso, e foi realizada por uma substituta de um departamento de metodologia de ensino da universidade.

O foco da disciplina é a regência dos licenciandos na qual oferecem minicursos de educação musical em instituições de educação de modo que possam experienciar a profissão e, com acompanhamento da professora, compartilhar, pesquisar e refletir sobre os dilemas do ser professor e das possibilidades de atuação, contribuindo para a identidade profissional.



Nóvoa (1997) diz que [...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA,p.34).

Assim, buscou-se promover um espaço supervisionado e cuidadoso onde os estagiários pudessem “testar” a profissão de maneira a construir a *si mesmo e estar* em espaços de ensino e aprendizagem musicais.

Devido a uma problemática observada pela professora, dois aspectos contribuíram para a realização do Intercâmbio, descritos a seguir:

1. Interesse dos licenciandos no estágio supervisionado

No início da disciplina de “Estágio Supervisionado II”, a professora realizou um levantamento de interesses dos mesmos no campo de atuação do estágio, ou seja, perguntas como: Para qual faixa etária você gostaria de ofertar uma oficina prática no estágio? (Infantil I, Infantil II, Jovens, Adultos, Idosos); Qual oficina gostaria de ofertar? (Instrumento Musical, Apreciação Musical, Criação/Composição Musical, Brincadeiras Musicais); Qual seu local de interesse para oferta da oficina? (Escola de Educação Básica - públicas: estadual, municipal ou privadas, escola de música ou projetos sociais).

Em uma planilha organizada com as respostas dos alunos, verificou-se que os interesses em oferecerem minicursos estavam quase que, totalmente, voltados para as faixas etárias contempladas na educação básica (seis a dezessete anos). Ou seja, adultos e idosos não estavam no interesse dos alunos devido a vários motivos que, em uma roda de conversa com a professora, foram abordados pelos licenciandos, como campo e oportunidades de trabalho em educação musical (voltadas para este público) e formação que o curso de licenciatura havia proporcionado a eles (as práticas de ensino, segundo os eles, foram mais voltadas para o ensino de música com esta faixa etária).

Assim, a professora trouxe a ideia de realizarem uma prática de ensino musical voltada para a faixa etária que não foi abordada no levantamento, inclusive pedagogos e educadores físicos - que, em diversas práticas de educação musical, a professora recebeu interesses desses profissionais desejando formação em música para poder utilizá-la com mais propriedade em seus ambientes de trabalho (no semestre anterior, a disciplina de estágio propôs discussões com os alunos nesse sentido).

O *feedback* dos licenciandos, em detrimento às ideias da professora, foi positivo, mesmo que, no momento, nada concreto havia sido formalizado.



2. Descompasso da disciplina de estágio com o período letivo da educação básica

A disciplina de “Estágio Supervisionado II” começou em outubro de 2016 por conta de uma greve anterior das universidades federais, que fez com que atrasasse o início do semestre. Desse modo, a disciplina ocorreu de outubro 2016 a fevereiro de 2017, o que gerou descompasso com o período letivo, principalmente das instituições de educação básica e até mesmo de escolas especializadas, como foi o caso das escolas de música.

De duzentas horas de prática, os alunos conseguiriam oferecer apenas quarenta horas por conta do período que poderiam estar presentes na escola.

Uma das soluções que a professora encontrou foi a realização de um evento na universidade no qual os estagiários pudessem oferecer minicursos aos alunos interessados, assim não dependeriam única e exclusivamente das instituições escolares para realizarem toda a carga horária do estágio.

Unindo o desejo de uma prática de estágio voltada para a formação musical de adultos (incluindo pedagogos e demais educadores) e o local da universidade, a professora da disciplina compreendeu que esta prática seria mais uma troca de saberes, do que um curso de formação ou capacitação que os estagiários ofereceriam, justamente por ainda estarem em condição de licenciandos (educadores musicais ainda em formação), portanto, não poderiam ofertar cursos.

Foi assim que surgiu o “I Intercâmbio de Educação Musical e Pedagogia”, em modalidade semipresencial, com duração de sete dias, onde os participantes tiveram três dias de cursos presenciais e atividades de leitura, escuta sonora e reflexões acerca do ensino de música nas escolas.

Esta ideia gerou aprendizagens muito significativas desde a concepção, planejamento, execução e após sua realização.

A intenção deste artigo não é relatar passo a passo como se deram essas etapas, mas sim de fomentar discussões acerca do aprendizado transdisciplinar que foi gerado, considerando que o estágio supervisionado é o espaço esperado para que essa formação do licenciando realmente aconteça.

Práticas sociais dialéticas: aprendendo a ser professor

Aprender a ensinar é considerado um processo complexo, e, nesta experiência com o Intercâmbio, é sabido que os licenciandos não fizeram apenas um evento, eles puderam trazer aprendizagens de sua vida pautados em diversas experiências, como “[...] fatores afetivos,



cognitivos, éticos e de desempenho. [...] falar, pois, de “aprender a ensinar” e de “aprender a ser professor” é falar de processos e não de eventos” (MIZUKAMI, 2000, p.140-141).

Já que consideramos essa experiência parte do processo de formação inicial, nós a consideramos também como uma prática social.

O processo de ensino e aprendizagem, à luz da psicologia e comumente abordado pela psicopedagogia, nos revela um conceito apoiado nas relações de trocas, estabelecidas de forma horizontal e que revelam a prática social, como aponta a autora Gonçalves (2013), a *forma* de comunicar-se e o modo cultural *como* o fazem.

Desde o período de inscrição, no qual realizaram um questionário para saber um pouco sobre interesses dos participantes na educação musical, sua trajetória e seu ambiente de trabalho enquanto educadores, até o período de escolha da turma (tiveram cento e oitenta inscritos e só poderiam oferecer a experiência a quarenta participantes por conta de fatores físicos da universidade e de uma proposta mais íntima das práticas que planejaram), os licenciandos demonstraram compromisso na *forma* e no *como* realizar o intercâmbio com cuidados sociais que vão além da prática técnica do ensino de música.

Em termos de prática de regência, a professora pôde acompanhar e participar dos planejamentos das oficinas e da condução das mesmas. Tivemos três temas de oficinas - “Escuta ativa”, “Brincadeiras Musicais”, e “Criação Musical” e três atividades *online* - “Leitura e criação de plano de aula”, “Escuta sonora e contribuição da escuta” e “Filme e questionário”.

O planejamento dessas atividades foi realizado em rodas de conversa, nas aulas da universidade e em encontros virtuais, por ferramentas de bate-papo, quando todos e todas planejaram o evento e cada grupo se reuniu em outros momentos para planejar as atividades mais específicas com supervisão da professora. Esse processo em que todos se envolveram em todas as atividades contribuiu para que o objetivo geral do intercâmbio fosse cumprido de maneira que as atividades musicais, diálogos e reflexões de cada dia se interligassem e se complementassem, a fim de construir uma experiência coesa tanto para os estagiários quanto para os participantes.

A condução das atividades presenciais se deu de forma colaborativa, na qual tivemos as atividades práticas relacionadas aos temas dirigidas pelos licenciandos com intervenções da professora, e momentos de diálogo para ouvir e aprender com as experiências, dificuldades e sugestões dos participantes.



Já as atividades realizadas inteiramente à distância, partiram da realização por parte dos participantes, e os estagiários tomaram uma postura de tutores na qual deram *feedbacks* em todas as atividades realizadas.

A relação de troca entre os próprios estagiários e entre eles e a professora nos momentos de planejamento e entre eles e os participantes fez com que se tornassem protagonistas do seu próprio processo de aprendizado do “ser professor”, do “ser educador musical”.

Foi possível identificar processos que Vigotski denomina como conceito do desenvolvimento de zona proximal. Neste, “[...] o professor não será apenas instrutor ou mero repassador de conhecimentos, mas construirá socialmente este conhecimento em sala de aula” (GONÇALVES, 2013, p. 38).

Ao revisitar este papel, num movimento dialético, o aluno se torna também responsável pela construção de conhecimento e o método de aprendizagem desde a concepção das ideias, do planejamento, do momento mesmo do ato prático com os alunos (neste caso, com os pedagogos e educadores físicos) e da reflexão após a experiência.

Compreendida de maneira libertadora, a formação de um educador deve se dar na dialética, de maneira amorosa, crítica, ativa e colaborativa, como Fiori (1991) aponta.

[...] o saber não é um momento prévio ao fazer, nem tampouco seu resultado: os dois se implicam dialeticamente [...]. Esta resulta de uma colaboração essencial com os demais, na construção do mundo humano – o que se dá através de uma participação ativa e criadora num saber fazer, que é fazer que se sabe: trabalho de invenção efetiva de cultura, a que chamamos aprendizado ou educação, entendida esta de maneira radical (FIORI, 1991, p. 86).

Nessa relação, as vivências de papéis, ora de ensino, ora de aprendiz, provocam também a projeção dos alunos sobre quem ensina e quem aprende, o que se denomina na psicopedagogia como projeção chamada de “par educativo”, que sinaliza Barreto Neta (2009), no interesse das descobertas das sensações da inversão de papéis.

A construção de conhecimentos, numa perspectiva integradora, se dá na relação do aprendente com o objeto do conhecimento e na interação constante com o ensinante. Para que essa se dê, é necessário que o ensinante tenha segurança de si mesmo e seja autor dos seus projetos. (...) (BARRETO NETA, 2009, p. 38)

O ensino e aprendizagem, portanto, tem seu fundamento nas relações. Relações entre ensinantes e aprendentes, entre o ensinante e o conhecimento, o modo de propor ensino, a forma como este chega ao aprendente e como este demonstra o seu recebimento. Nesta relação, a autonomia na prática da troca de papéis tem sua efetiva proposta: possibilitar um espaço prático de ensino/aprendizagem seguro e aberto a construções.



Considerações Finais

Tratando de formação inicial de professores, este artigo compartilhou uma experiência importante no âmbito do estágio supervisionado em educação musical na qual os licenciandos puderam realizar sua prática de regência educacional com outros profissionais da área pedagógica, neste caso, pedagogos e educadores musicais.

Esta prática possibilitou um movimento dialético, compromissado, crítico e colaborativo entre estagiários e professora de modo que o “I Intercâmbio em Educação Musical e Pedagogia” se tornou um espaço de aprendizagem da área pedagógica para ambos por meio dos relatos de experiências, atividades desenvolvidas e devolutivas que os professores (principalmente pedagogos) puderam dar ao longo dos encontros presenciais e das atividades à distância.

Problematizamos a escola com suas qualidades e dificuldades, adaptando as atividades em tempo real dependendo do contexto sugerido pelos professores e assim, cumprindo nosso objetivo, o de ensinar/compartilhar música de maneira humana, como queremos que aconteça nas práticas escolares.

Neste sentido, como Kater (2012) bem coloca, a música na escola deve oferecer condições de um contato prazeroso,

[...] e afetivo com sua própria musicalidade, desenvolvê-la e vivenciá-la, mediante experiências criativas, a música em seu fazer humanamente integrador e transformador; o que significa desenvolverem seus potenciais, conhecerem-se melhor e qualificarem sua existência no mundo (KATER, 2012, p. 42-43).

Este, portanto, se deu como um espaço de troca, como uma prática social, onde os processos de ensino e aprendizagem ocorreram de maneira horizontal, aberta, prazerosa e dialética.



Referências

BARRETO NETA, Lormina. *Formação de professor de aprendizante a ensinante*. Constr. psicopedag. São Paulo, v. 17, n. 15, p. 37-55, dez. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542009000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em mar. 2017.

FIORI, Ernani Maria. *Textos escolhidos*: Educação e Política. v. 2, Porto Alegre: L&PM, 1991.

GONÇALVES, Maria Salete Peixoto. *A construção do conceito de aprendizagem em um curso de psicopedagogia*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, 2013. Disponível em: <<http://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/bitstream/handle/set/1040/DISSERTAC%CC%A7A%CC%83O-A-CONSTRUC%CC%A7A%CC%83O-DO-CONCEITO-DE-APRENDIZAGEM-EM-UM-CURSO-DE-PSICOPEDAGOGIA.pdf?sequence=1>>. Acesso em fev. 2017.

KATER, Carlos. “Porque Música na Escola?”: Algumas reflexões. In: *A música na escola*. São Paulo: Alluci & Associados Comunicações, 2012. p. 42-45.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação de professores, conhecimento da docência e casos de ensino. In: REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.) *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EDUFSCar, INEP, COMPED, 2000.

NÓVOA, Antônio. (Org.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.



Gênero e sexualidade na educação musical, a materialização da heteronormatividade

Hugo Romano Mariano
Universidade Estadual de Campinas
hugoromanomariano@hotmail.com

Helena Altmann
Universidade Estadual de Campinas
altmann@fef.unicamp.br

Resumo: Este trabalho se propõe a desvendar como as normas de gênero e sexualidade transversam o campo da Educação Musical. Para atingir tal objetivo, serão descritas seis cenas que foram observadas em um estágio para educadores musicais. Posterior a elas serão apresentados os conceitos de metafísica da substância e de materialização das normas, suscitados por Judith Butler, que serão tomados como aportes no desenvolvimento deste trabalho. Este texto constitui-se de uma parcela da pesquisa bibliográfica que está sendo desenvolvida dentro do programa de mestrado da Faculdade de Educação da UNICAMP. O resultado final deste excerto busca evidenciar o amalgamento do gênero e da sexualidade na educação musical e a importância de se atentar para este eixo temático nas práticas do cotidiano músico-educacional.

Palavras-chave: Educação musical. Gênero. Sexualidade. Heteronormatividade. Materialização.

Para evidenciar e pormenorizar o amalgamento entre gênero, sexualidade e educação musical – eixo temático que constitui uma pesquisa bibliográfica que está sendo desenvolvida dentro do programa de mestrado da Faculdade de Educação da UNICAMP - serão aqui apresentadas seis pequenas cenas que foram observadas em um trabalho acadêmico anterior¹ e elas serão analisadas sob a égide dos estudos de gênero, em especial da pesquisadora Judith Butler. Segue, então, uma breve descrição do projeto observado e as seis cenas:

Licenciandas e licenciandos ministravam coletivamente aulas de musicalização para crianças com faixa etária de 6 a 10 anos em um projeto de extensão universitária. Era neste projeto que estes professores em formação cumpriam seus estágios pedagógicos.

As aulas foram oferecidas em formato de oficinas aos sábados, pela manhã. As oficinas eram planejadas nas segundas-feiras à noite. As aulas oferecidas prezavam por uma aplicação de conteúdo que estivesse pautada em uma pedagogia fundamentada na ludicidade e na aplicação de métodos ativos². Cada um dos licenciandos era responsável por uma parte da aula. Um era responsável pela parte rítmica, outro pela notação musical, outra pelo canto, outra pela apreciação, e assim por diante. Mesmo assim, se atentava para que as oficinas não fossem pensadas de forma compartimentada.

Cena 1: Em uma das reuniões de planejamento das oficinas, as licenciandas e licenciandos discutiam entre si qual melhor forma de trabalhar uma das cantigas do Villa Lobos com as crianças. Ao escolherem a referida cantiga para trabalhar com elas, escolheu-se também a forma como tal conteúdo seria trabalhado. Então, surge a ideia de fazer as crianças se dividirem em dois grupos; de um lado, meninos segurando uma flor de papel que seria confeccionada anteriormente, de outro lado, as meninas segurando um lenço. Em uma das partes da música, as crianças iriam se aproximar, trocar os objetos entre si (meninos dariam a rosa às meninas e vice-versa) e no final da música, as crianças dançariam uma ciranda. Para tal divisão entre as crianças, defendia-se que, por ser uma música tradicional, dividir as crianças no momento da dança era mais fruto de se resgatar uma tradição do que necessariamente fomentar uma divisão sexista³. Depois de muitos desacordos e críticas, decidiu-se por não mais colocar essa música no repertório.



Cena 2: Durante uma das oficinas, enquanto as crianças estavam fazendo determinada atividade em roda, dois irmãos gêmeos, que eram os menores da turma, começaram a se beijar no meio daquele círculo. Tanto as licenciandas e os licenciandos, quanto as demais crianças ficaram catatônicos. Um dos professores conversou com as crianças sobre as diversas formas de demonstrar afetos. Foram faladas das várias maneiras nas quais os pais e mães se cumprimentam e dão carinhos aos seus filhos. Por exemplo: tem mãe de dá beijo na bochecha, tem pai que dá “selinho”, tem pais que se beijam na frente dos filhos. Foi falado também que em certos lugares, quando demonstramos determinados tipos de carinho, as pessoas ficam com um pouco de vergonha.

Cena 3: Em uma outra aula ficou combinado que seria contada às crianças a história da vida do compositor Robert Schumann, então, se falaria também de sua esposa Clara Schumann e dos filhos do casal. O casal Schumann era talentoso no piano. Ficou combinado que dois professores (uma mulher e um homem) iriam encenar a vida do compositor junto com as crianças. Elas interpretariam os filhos do casal. No momento da aula se decidiu que a professora interpretaria o Robert e o professor interpretaria a Clara, pois só a professora sabia tocar piano, e o professor ficou junto das crianças para dirigi-las na encenação. Foi também apresentado às crianças que a Clara teve um papel muito importante na vida profissional do compositor.

Cena 4: Surgiu um problema quando se decidiu que iria ser apreciada uma melodia do Piotr Ilitch Tchaikovsky. Os compositores, antes de serem trabalhados, tinham as histórias de suas vidas contadas. Esse compositor russo traz em sua bibliografia a suspeita de ter tido “relações homoafetivas⁴”, consideradas crime naquele contexto. Então, se questionou o motivo de não se falar disto e ao mesmo tempo apresentar a vida afetiva de compositores como Schumann, Beethoven e Mozart, com suas respectivas esposas, amantes e namoradas. Cogitou-se que só se traria tal informação às crianças se os pais delas fossem previamente consultados. Por conta de um certo pânico entre os licenciandos, resolveu-se que este detalhe da vida de Tchaikovsky não seria apresentado às crianças.

Cena 5: Houve também um semestre onde foi proposto que se trabalhasse somente com músicas de compositoras. O objetivo era dar visibilidade às mulheres que pouquíssimas vezes tinham sido trabalhadas no repertório do projeto. Os educadores envolvidos nas oficinas questionaram o porquê de se trabalhar somente com mulheres e não trabalhar com um misto de compositores e compositoras.

Cena 6: Teve ainda uma menina de dez anos que gostava muito de ficar perto de um dos professores. Durante as rodas de conversa, ela queria inclusive ficar no colo dele. Isto foi problematizado nas reuniões de planejamento das oficinas e se decidiu que o melhor era ser afetuoso com as crianças, mas não se deveria permitir que ela e outras meninas sentassem no colo dos licenciandos⁵ (MARIANO, 2015).

Estes são alguns dos casos observados ao longo de quatro anos nos quais estagiei neste projeto de extensão universitária. Direta e indiretamente, estas cenas elucidam como os conteúdos, as metodologias, as pedagogias e as relações de ensino-aprendizagem do campo da educação musical estão atravessadas por elementos extramusicais.

Referente a isso, a pesquisadora inglesa Lucy Green mostra que se tomando o gênero, através da história da música clássica ocidental, sabe-se que a vasta maioria dos compositores é de homens com muito poucas mulheres; em muitas sociedades as mulheres tocam certos instrumentos como piano, e raramente são bateristas; alguns tipos de música popular são mais apreciados por meninas e outros por meninos. Similarmente outros grupos sociais como,



religião, idade, nacionalidade ou sub-cultura têm suas correlações com diferentes tipos de música (GREEN, 2012).

Green, por meio de uma visão sociológica, mostra ainda que a música é o compromisso de apreciar a organização da prática musical e a construção social do significado musical (GREEN, 2012). Assim, a meu ver, a construção do significado social é um processo que se dá também em meio à educação musical, ou seja, se dá através do exercício de aquisição da linguagem musical.

O significado atribuído ao conteúdo musical se materializa, se substancializa, se apresenta por meio de diversos elementos normativos que podem ser categorizados em decorrências da raça, da classe, da etnia, de geracionalidade, etc., contudo, interessa-me, neste trabalho, explicitar como as normas de gênero e sexualidade atravessam o campo da educação musical.

Então, atentar-me-ei aqui aos processos de regulação dos corpos e das ações que estão sob a égide da heteronormatividade – tomada por mim como um processo que decodifica os corpos exclusivamente pelo binarismo sexual (masculino versus feminino, sexismo) e que supõe que a heterossexualidade seja a única expressão afetivo-sexual normal e, consequentemente, natural.

Em decorrência desta normatização, há a depreciação dos sujeitos que fogem à heteronormatividade. Então, as masculinidades não-hegemônicas, as feminilidades desviantes, os corpos com sexo não-binário⁶ masculino ou feminino e as sexualidades homo, bi e hétero-não-hegemônica são tomadas como abjetas.

Talitha Couto Moreira, que em sua dissertação intitulada “Música, Materialidade e Relações de Gênero: Categorias Transbordantes”, nos apresenta que quando propomos esta observação atrelada ao processo de materialidade das normas, estamos sustentados em uma noção de contiguidade entre música e materialidade, numa relação não de causalidade, mas sim de participação, numa interação metonímica entre partes adjacentes de um mesmo todo (TOMLINSON, 2007 e MOREIRA, 2012).

Por isso, compreendo gênero, sexualidade e educação musical a partir de amalgamento e atrito, e não simples sobreposição ou aditivo (somatório). A este despeito, surge a necessidade de pensar as relações de poder interpessoais e a produção dos saberes que estão sustentando a heteronormatividade.

Tomando as relações de poder como o que configura a repetição do binarismo, percebe-se que as categorias como o sexo, o gênero e a sexualidade são evidenciadas como



fruto de regulações que dizem respeito à circunscrição, linearidade e delimitação dos sujeitos em seus desejos e naquilo que se é desejável.

Desta maneira, as categorias fundacionais do sexo, gênero e desejo (são tomadas) como efeitos de uma formação específica de poder, tomadas para se compreender as instituições definidoras; então, o falocentrismo (que garantiria uma hegemonia masculina) e a heterossexualidade compulsória - que justificaria os processos de heteronormatização - (BUTLER, 2003) trazem como consequência a desigualdade e o não respeito às diferenças.

Acredito, juntamente com a pesquisadora, que mesmo que as instâncias do sexo, do gênero e da sexualidade, ou ainda que as regulações das afetividades ou das instâncias de produção do desejo, sejam reiteradas discursivamente e simultaneamente nas práticas cotidianas (e repito eu, também imbricadas nas práticas músico-pedagógicas), não se pode incorrer na pressuposição de uma continuidade entre sexo, gênero e desejo (BUTLER, 2003).

Esta suposta linearidade em que nascer com sexo masculino é ser homem e heterossexual, em prática, não é capaz de responder à diversidade das performatividades dos sujeitos na contemporaneidade. Em outras palavras, não é o sexo que vai definir o sujeito. E então, no caso da educação musical, por que o sexo e o gênero deveriam ser tomados para definir qual instrumento um sujeito deve tocar, ou qual estilo de música lhe deveria ser comum, ou qual área do conhecimento musical lhe seria mais própria em função de seu gênero?

As cenas que apresentei no início deste trabalho trazem em si uma certa determinação dos sujeitos a partir da heteronormatização. Na cena 1 se observa como o sexismo delimita a intenção dos educadores. É a divisão de meninas e meninos que se substancializa o sexismo na forma como o conteúdo iria ser trabalhado. Na cena 2, quando os dois irmãos se beijam, a regulação dos corpos e das ações são determinadas por valores que delimitam que dois meninos não poderiam agir como agiram, e os educadores e demais crianças, que ficaram catatônicos diante da ação, mostram o quando fugir às normas pré-estabelecidas causam mal-estar. A cena “assusta” por primeiramente ser lida a partir de um processo de adultização, ou seja, ver as crianças sobre a égide dos valores dos adultos, desrespeitando-se assim, as especificidades das crianças naquilo eu diz respeito às formas como elas mesmas elaboram suas vivências e experiências. Então, atribui-se à ação os tabus da homossexualidade e do incesto – limites bastante caros aos adultos. Neste caso, a postura do professor que mediu a situação, evidenciou que ainda diante deste caso, foi possível tomar uma decisão positiva quando se atribuiu à cena o valor de uma troca de afeto e não uma vulgarização da ação dos pequenos. A cena 3 mostra que os professores inverteram suas performatividades de gênero



para encenar o casal Schumann. Isto foi feito de modo bastante tranquilo e as crianças entraram na brincadeira assumindo o jogo de forma bastante tranquila. Na quarta cena, ao não explicitar a suposta homoafetividade de Tchaikovsky se evidenciou como a heteronormatividade está enraizada dentro do campo da educação musical, uma vez que mencionar a possibilidade de um compositor não ser heterossexual (como entendemos hoje, uma vez que o termo nem sempre significou a mesma coisa⁷) seria algo muito problemático às crianças, aos licenciandos e aos pais. Na cena número 5 se evidenciou o quanto certas áreas da educação musical – como a composição, por exemplo – está cercada pela dominância do masculino, neste caso, especificamente dos homens. O simples fato de se sugerir que um semestre inteiro fosse dedicado às compositoras trouxe um mal-estar que só se resolveu flexibilizando a sugestão primeira. Quando se reivindicou um espaço às mulheres, ele só foi aceito à medida que fossem garantidos os espaços para homens e mulheres. Um semestre para as compositoras em meio aos vários para os compositores foi entendido como uma possível sobreposição das mulheres em relação aos homens, o que a meu ver, mostra uma visão bastante reducionista de alguns em relação à questão feminina. A sexta e última cena diz respeito à vontade de uma aluna em demonstrar afeto ao professor. Nesta cena se explicita que é complexa a relação do corpo masculino (do licenciando) e do corpo feminino (da criança) dentro do espaço das aulas. Ainda que a menina estivesse motivada para atingir uma certa preferência, uma atenção especial ao professor, que garantiria a ela um prestígio em relação aos demais colegas, tal ação trouxe a problemática da sexualidade do professor que poderia ser vista como exagerada, abusiva e que deveria ser tolhida, e mostra também, a erotização da ação da menina. Observou-se que não era bom que o professor permitisse tal aproximação, contudo, esta diretriz se fez ambígua e sexista uma vez que não ficou evidente que a mesma regra servia também para a relação entre educadora e criança, mas sim, e exclusivamente, entre educador e criança (mais precisamente, meninas).

Evidenciam-se, assim, nestas cenas, a meu ver, que o cerne do que produz o binarismo está pautado num exercício metafísico das relações de poder que se substancializa na “verdade” forjada na suposta simetria do sexo, do gênero e do desejo, que simultaneamente estão no exercício daquilo que é do afetivo, da sexualidade, do íntimo, do subjetivo, do “pessoal” e também do que diz respeito ao que é corporal dentro das práticas do campo da educação musical. Nesta medida, o corpo é tomado e reduzido a uma circunscrição heteronormatizada, onde masculino e feminino são levados a se contrapor, onde heterossexualidade e homossexualidade são tomadas em oposição (uma normal, outra abjeta) e são nos corpos, supostamente binários, os únicos que esta normatividade legitima. Isto diz



respeito aos processos mais sensíveis, mais individuais, portanto, subjetivos e metafísicos, pois dizem respeito às crenças mais próprias dos sujeitos e a forma como, em meio à sociedade, tais sujeitos assimilam seus corpos.

Sobre isso, Butler pondera que o corpo é em si mesmo uma construção, assim como o é a miríade de “corpos” que constitui o domínio dos sujeitos com marcas de gênero. Assim, o sexo que não é uno propicia um ponto de partida para a crítica das representações ocidentais hegemônicas e da metafísica da substância que estrutura a própria noção de sujeito (BUTLER, 2003).

A pesquisadora mostra ainda que o gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada e mostra ainda que os gêneros “inteligíveis” (aceitáveis, tomados como normais) são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo (BUTLER, 2003).

Vale observar que, nesse recorte, o gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois não há identidades de gênero por trás das expressões de gênero; essas identidades são performativamente construídas pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados, entretanto, cabe ressaltar, que afirmar que um gênero é construído não é afirmar sua ilusão ou artificialidade (BUTLER, 2003).

Então, a heteronormatividade não se sobrepõe, interpõe ou subpõe no campo da educação musical, mas está amalgamada a ela, pois é produzida e tem sua materialização naquilo que professoras, alunos, adultos e crianças substancializam em meio aos fazeres interrelacionais. E isto fundamentado nos fazeres metafísicos comuns aos processos subjetivos que reiteram, reforçam, escapam, desconstroem e reconstroem as normas presentes na sociedade como um todo e nas subjetividades dos indivíduos.

A educação musical, enquanto uma das linguagens que fomenta o exercício da subjetivação, tem em si também aquilo que é a norma, aquilo que regula a teia social a partir dos padrões de gênero e sexualidade. Afirmo que é na subjetividade que a materialização da heteronormatividade coexiste e acontece.

Finalizo apontando que as normas do gênero e da sexualidade se amalgamam à educação musical nos corpos dos sujeitos, no campo da educação musical e nas práticas enquanto docentes e discentes através daquilo que há de mais próprio do sujeito, na sua subjetividade. É neste processo aparentemente tão individual, a partir de meios metafísicos, que a norma se substancializa, se materializa. Não compreendo isso como algo linear, não é ação e reação, nem tão pouco agente e reagente, nem ainda matéria e forma, mas sim é onde



as relações de poder e de saber que concomitantemente produzem os sujeitos e seus meios, estão carregadas de significações por meio das fugas e reiterações da heteronormatividade.

Referências

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Cap. 1.

GREEN, Lucy. *Pesquisa da sociologia da educação musical*: Revista da ABEM. [online]. Texto disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista4/artigoII.pdf>> Acesso em 15 de novembro de 2012.

KATZ, Jonathan Ned. *A invenção da homossexualidade*. São Paulo: Ediouro, 1996.

MARIANO, Hugo Romano. *Musicalização infantil na licenciatura, gênero e sexualidade*. VIII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP, 2015, Campinas. Anais ISSN 24477621, Campinas, 2015.

MOURA, Talitha Couto. *Música, materialidade e relações de gênero*: categorias transbordantes. Belo Horizonte. 2012.

TOMLINSON, Gary. *The Singing of the New World*. Indigenous Voice in the Era of European Contact. New York: Cambridge University Press, 2007.

Notas:

1. Em meu trabalho de conclusão de curso (MARIANO, 2015)
2. Método de ensino que propicia a interação direta do aluno com os diversos elementos musicais, não se limitando a uma experiência que só foca no instrumento, mas abarca dimensões históricas do conteúdo, elementos sociológicos do aprendiz e correlaciona a aprendizagem musical a diversas outras linguagens.
3. Definição dos sujeitos por meio de estereótipos forjados a partir de uma visão binária dos corpos. Assim, os sexos masculino e feminino são tomados como elementos que determinam suas performatividades de gênero.
4. Neste contexto histórico, as práticas sexuais entre homens eram definidas como pederastia.
5. Conteúdo presente no caderno de campo.
6. Os sujeitos intersexuais.
7. Livro: A Invenção da Homossexualidade, de Jonathan Ned Katz.



Questões de gênero na aula de música

Patricia Kawaguchi Cesar
Universidade de Campinas - Unicamp
patricia@nocmoon.com

Leonardo Cecilio Caron
Universidade de Campinas - Unicamp
leonardocaron@gmail.com

Resumo: Este trabalho propõe fazer um levantamento bibliográfico sobre questões de gênero na educação, mais especificamente as questões referentes ao sexismo e ao preconceito e desinformação com orientações sexuais, refletindo sobre como a escola e educadoras(es) muitas vezes reforçam estereótipos e preconceitos de forma às vezes impensada. Na sequência, a autora e o autor sugerem uma reflexão sobre as práticas na aula de Música e o que pode ser feito para torná-la mais inclusiva e oferecer outros papéis e referências para as(os) alunas(os).

Palavras-chave: Gênero. Sexismo. Homofobia. Aula de música.

Introdução às questões de gênero

Nos últimos anos, no Brasil e em diversos países está acontecendo uma demanda por maior atenção nas questões relativas à diversidade sexual e de gênero. Tais avanços “envolvem diversos campos sociais, requerem mudanças em ordenamentos jurídicos, no mundo do trabalho, na postura da mídia, nos processos educacionais, nas relações interpessoais” (JUNQUEIRA, 2008, p. 8). Não existem ainda muitos estudos sobre as questões de gênero e a educação musical e, por considerarmos um assunto importante quando pensamos em educação inclusiva, realizamos um levantamento bibliográfico sobre gênero em sala de aula para depois refletirmos sobre o que pode ser feito na aula de Música.

Neste trabalho abordaremos as questões referentes aos papéis de gênero e à orientação sexual, diretamente ligados ao sexismo e à homofobia. De acordo com CASTRO (2012), essas duas formas de preconceito estão estreitamente relacionadas, pois parte-se de uma estrutura hierárquica que dá um *status* de superioridade ao homem heterossexual. Dessa forma, aqueles que se afastam desse padrão, como mulheres, homossexuais, bissexuais, travestis, transexuais, entre outras(os), sofrem práticas de discriminação ou subordinação.

No que se refere aos papéis de gênero, em nossa sociedade os meninos são estimulados desde pequenos a desenvolver habilidades de caráter e valores machistas. Como apontam Carvalho, Teixeira e Raposo (2008), eles sofrem uma pressão para resistir à dor e silenciar suas emoções, para serem destemidos e audaciosos, para olhar o corpo das meninas e conquistá-las. Já as meninas desde cedo são estimuladas a brincar de casinha, a representar o papel de mãe e esposa, a ser meiga, vaidosa, agradável, atenta à sua feminilidade e a submeter-se à autoridade dos homens da família. Dentro de casa, geralmente o serviço doméstico é destinado a elas, ao mesmo tempo em que há uma cobrança maior para que elas



sejam organizadas e cuidem de suas coisas, enquanto as famílias toleram uma bagunça maior dos meninos. A eles cabem os serviços da rua, como fazer compras e fazer pequenos serviços. Esses roteiros de gênero tendem a ser construídos e aprendidos também na escola.

Neste trabalho houve a preocupação de usar a linguagem inclusiva de gênero, a partir da utilização do feminino na frente do masculino, por entender que a linguagem é uma das formas sutis de transmitir e perpetuar a discriminação para com o feminino. “Existe um uso sexista na língua na expressão oral e escrita que transmite e reforça as relações assimétricas, hierárquicas e não equitativas que se dão entre os sexos em cada sociedade e que é utilizado em todos os seus âmbitos” (RIO GRANDE DO SUL, 2014). Moreno (1999) fala especificamente sobre essa questão dentro do ambiente escolar, apontando como o androcentrismo na linguagem desde os primeiros anos escolares influencia na construção social da mulher através do uso do masculino para generalizar grupos e outras construções de frase onde costuma-se colocar sempre o homem na frente da mulher, como, por exemplo, “Luiz e Maria irão passear”.

As questões de gênero na escola

Signorette e Alves (2012, p. 408) falam que dentro da escola muitas vezes o sexismo e os estereótipos relacionados à orientação sexual são induzidos de forma impensada e não proposital por familiares e educadores, ou seja, muitas vezes o problema é a ignorância com relação a esses assuntos.

As crianças aprendem sobre homossexualidade a partir do que seus professores fazem e não fazem, a partir tanto do conhecimento quanto da ignorância que um professor demonstra. Os materiais que professores selecionam e as palavras que usam podem comunicar ativamente uma norma de heterossexualidade (CAHILL; THEILHEIMER, 199, p. 43).

Assim, Silva e Alvarenga (2012) questionam por que as temáticas de gênero e sexualidade não são abordadas nos currículos das graduações. É um questionamento pertinente, pois se muitas vezes professoras e professores reproduzem preconceitos por falta de informação, já passou da hora do debate de gênero ser abordado nos cursos de licenciatura. Muitas(os) estudantes têm dúvidas relacionadas a conceitos básicos como a diferença entre identidade de gênero e orientação sexual, por exemplo.



Da escola espera-se que forme cidadãos e cidadãs. E a diversidade, na contemporaneidade, tornou-se um discurso de valor. Logo, educadores/as em formação continuada nas temáticas das diversidades, contemplando direitos humanos, podem contribuir para a garantia da educação que contemple concepções ampliadas de sexualidades, vida, diminuindo vulnerabilidades e incentivando pessoas a viverem de forma responsável sua sexualidade (SILVA; ALVARENGA, 2012, p. 246).

No que se refere à escola, as temáticas de gênero e sexualidade são excluídas, pois acredita-se que as crianças são inocentes e frágeis e deveriam ser “protegidas” de certos conhecimentos, como as questões referentes ao sexo. Mas, conforme lembra Martins, é na escola, principalmente na Educação Infantil, que se dá o reconhecimento da criança como indivíduo único, com gostos, preferências e habilidades próprios: “Esse processo de autoconhecimento, que tem início quando nascemos e só termina no final da vida, é influenciado pela cultura, pelas pessoas com as quais convivemos e pelo ambiente. A escola, assim, tem papel fundamental na construção da identidade e da autonomia de cada criança” (MARTINS, 2012, p. 395).

Essa ideia de que as crianças precisam ser protegidas desse conhecimento parte de um princípio moral que considera que a sexualidade – e a homossexualidade – são nocivas para as crianças, quando o que realmente é prejudicial é a heteronormatização e a falta de informação e de representatividade, que faz com que crianças e adolescentes cresçam confusas(os) e, muitas vezes, reprimam suas dúvidas e reproduzam preconceitos.

Bickmore (1999) ressalta que a discussão de gênero e sexualidade é um assunto arriscado para as(os) professoras(es) porque existem casos de perseguição e censura. Nos Estados Unidos, docentes são censuradas(os) ao falar sobre sexo e homossexualidade, então a maioria prefere se calar por medo de represálias. O mesmo acontece no Brasil, onde temos alguns casos emblemáticos de perseguição e várias cidades onde a câmara municipal se posiciona contra o debate de gênero nas escolas.

Questões de gênero na aula de música

Muitas crianças encontram refúgio nas práticas musicais, como bandas e conjuntos instrumentais. Por exemplo, para Dani, uma jovem entrevistada por Fitzpatrick e Hansen (2011), a ala de música era um lugar seguro na escola, que ela usava para fugir do assédio. A banda também era um lugar onde ela era aceita; não importava ela ser ou não gay, pois o importante é a união do grupo. Outro caso citado na pesquisa foi o de Tom, que era parte da orquestra. Estavam tocando Tchaikovsky e alguns garotos fizeram piadas sobre o compositor ser gay. Tom ficou incomodado e seu professor percebeu isso. Após o ensaio, o professor



perguntou se ele queria conversar e se estava chateado com as piadas por ser gay. Tom, embora tenha ficado confuso por não saber se era apropriado o professor fazer uma pergunta tão direta, ficou aliviado por poder contar a verdade e admitir para outra pessoa a sua sexualidade, o que mostra a importância da atenção por parte das(os) docentes.

Ou seja, educadoras(es) musicais precisam estar cientes dos papéis que sua sala de aula e ensaios podem ter no desenvolvimento de jovens LGBT. A conclusão do estudo de Fitzpatrick e Hansen (2011) é que os espaços musicais servem como um lugar para escapar do *bullying* na escola, um refúgio onde os jovens que se sentem diferentes tem uma oportunidade de se encaixar em uma comunidade. Também é importante que educadoras(es) reconheçam seus papéis na vida de estudantes e apoiem e reconheçam estudantes homossexuais, compositora(es) e musicistas, para apoiar aqueles que sofrerem discriminação.

Podemos começar fazendo reflexões e considerações sobre nossas próprias práticas. Muitas vezes na escola são reforçados papéis de gênero por meio da separação de fantasias e brincadeiras “de menina” ou “de menino”, da separação de grupos de meninas e de meninos, comemoração de dia das mães e dia dos pais, onde reforça-se que a mãe é delicada e cuida das tarefas do lar e o pai é quase um super herói, forte e valente.

A autora já teve a triste experiência de ter um aluno que não participou da apresentação de fim de semestre, pois seu pai considerava que cantar e dançar eram “coisas de menina”, além de outro aluno que acreditava que pular corda era “coisa de menina” pois uma outra professora teria dito isso a ele e um aluno idoso na escola de música que não queria solfejar por pensar que era, também, “coisa de mulher”. A experiência inversa aconteceu quando uma menina levava um carrinho de brinquedo ou queria brincar de super herói e as outras crianças diziam que isso é “coisa de menino”. Infelizmente é difícil desconstruir e mudar quando o preconceito está enraizado em casa, como no caso do menino que não pôde se apresentar, mas a autora sempre busca conversar com as crianças – e eventuais adultos - e mostrar modelos, por exemplo, de homens pulando corda como esporte.

É necessário um esforço individual de todos nós para que a escola desconstrua estereótipos e ofereça oportunidades de experienciar papéis diferentes das representações mantidas pelo senso comum. De forma prática, como educadoras(es) musicais, como podemos fazer isso na aula de Música? Algumas possibilidades de trabalhar a inclusão envolvem a criação e utilização de canções que ofereçam outros modelos e quebrem a ideia de que determinadas coisas são de menina ou de menino. Outra ideia é usar papéis neutros. Por exemplo, há uma cantiga de roda que chama meninas de rosa e meninos de cravo; por que não



tirar essa ligação das flores aos gêneros e permitir que cada criança decida se quer ser rosa ou cravo?

Além disso, muitas vezes ao trabalhar sons graves e agudos, falamos que agudo é das vozes femininas, como a voz da mãe, e grave é das vozes masculinas, como a voz do pai. Porém existem homens de voz aguda e mulheres de voz grave. Essa concepção também reforça o estereótipo de que mulheres são delicadas e homens são fortes.

Uma outra ideia é dar atenção para as músicas que alunas(os), principalmente adolescentes, ouvem e, se necessário, discutir e problematizar as letras. Um exemplo clássico são os funks, que muitas vezes têm letras sexistas e agressivas e são sumariamente censurados e evitados por muitas(os) professoras(es). Ignorar não é a melhor estratégia; é mais construtivo debater as letras e procurar exemplos que passem ideias mais positivas. Também é interessante analisar letras de rock, MPB e outros estilos, pois existe o preconceito de gênero musical que dita que vários estilos são melhores do que funk, quando na realidade muitas vezes encontramos letras sexistas e preconceituosas neles também.

E ainda hoje há estereótipos de gênero na escolha de instrumentos musicais; por exemplo, algumas pessoas acreditam que meninas devem tocar instrumentos delicados como piano, órgão, flauta, violino, enquanto meninos ficam com instrumentos maiores como trombone, bateria, contrabaixo.

Mara Shapon-Shevin (1999) faz uma reflexão sobre as músicas passadas em aula e a inclusão. Já aconteceu um progresso nas escolas a partir do reconhecimento de que nem todas as crianças celebram o Natal, portanto ao invés de músicas com essa temática muitas escolas e professoras(es) preferem trabalhar com músicas gerais de fim de ano, paz e boas festas. Porém, ela questiona que se já se reconhece que nem todas as crianças são cristãs, por que ainda se assume que todas elas vêm de famílias heteronormativas formadas por mãe e pai? Ela ainda resume a mensagem que quer transmitir em quatro recados: nem todos são heterossexuais, nem todas as famílias são formadas por um pai e uma mãe, a orientação sexual não é dicotômica e a homofobia é real e presente na sociedade.

O desafio diante de nós como educadores, pais, compositores e intérpretes é claro. Devemos escrever, apresentar e tocar músicas infantis que afirmam múltiplas possibilidades para pessoas jovens. Devemos fazer com que as crianças cresçam ouvindo sobre famílias e pessoas com quem possam se identificar, sabendo que não estão sozinhas e que encontrarão suporte e comunidade para suas identidades e suas decisões relacionadas à orientação sexual (SHAPON-SHEVIN, 1999, p. 122).



Conclusão

No campo da educação musical, como apontam os pesquisadores americanos Fitzpatrick e Hansen (2011), não existe pesquisa que examina a interseção entre o desenvolvimento de adolescentes lésbicas, gays, bissexuais ou transgêneras(os) e as experiências dentro da sala de música. Existe ainda menos material sobre música e gênero em português do que em inglês. É um campo que ainda precisa ser mais amplamente estudado e divulgado. Nós, autora e autor, esperamos ter dado um passo inicial nesse estudo e ter provocado questionamentos nas(os) leitoras(es). Pretendemos futuramente nos aprofundar no assunto e continuar desenvolvendo pesquisas a respeito.

É importante pensar que ainda que pareça que somos poucas(os) para mudar o mundo e torná-lo um lugar livre de preconceitos, podemos tornar o mundo um lugar melhor para nossas(os) alunas(os), oferecendo em nossa aula um lugar onde podem encontrar modelos com os quais se identifiquem e se sintam incluídas(os).

O propósito da discussão de gênero na escola e nos cursos de licenciatura é diminuir o sexismo e a homofobia, além de outras formas de preconceito como transfobia e bifobia. Muitas vezes o preconceito se dá por ignorância e estereótipos que são transmitidos pela sociedade. É papel da escola, como formadora de cidadãos e cidadãs plenas(os), desconstruir esses preconceitos e estimular a aceitação fora dos padrões heteronormativos e androcêntricos.

Finalizamos com uma citação de CASTRO (2012), que fala da importância de, como educadoras(es) sempre questionarmos, problematizarmos e interrogarmos, pois não nascemos com nossos pensamentos e ações, mas os produzimos a partir das possibilidades que a nossa sociedade e a nossa cultura nos apresentam.

Na medida em que concebemos a educação como um ato político, podemos nos colocar na posição de contestação, intervenção e problematização. Pode ser relevante que estejamos atentos ao intolerável tendo em vista que o “intolerável” possivelmente pode ser concebido como “aceitável” ou “normal” por outros. Em relação à escola, essa postura pode ser bastante fértil, pois, se nela convivemos e trabalhamos (e vivemos!), podemos interferir, mesmo que minimamente, no campo de forças, nas relações de poder, que produzem concepções preconceituosas ou atitudes e comportamentos discriminatórios (CASTRO, 2012, p. 156).



Referências

- BICKMORE, Kathy. *Why discuss sexuality in elementary school?* In: LETTS, William J.; SEARS, James T. *Queering elementary education*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 1999. p. 15-23.
- CAHILL, Betsy J.; THEILHEIMER, Rachel. *Stonewall in the housekeeping area: gay and lesbian issues in the early childhood classroom*. In: LETTS, William J.; SEARS, James T. *Queering elementary education*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 1999. p. 39-48.
- CARVALHO, Maria E. P.; TEIXEIRA, Adla B. M.; RAPOSO, Ana E. S. S. In: RIBEIRO, Cláudia M.; SOUZA, Ila M. S. (Orgs.) *Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção*. Lavras: Ed. UFLA, 2008. p. 96-107.
- CASTRO, Roney P. *Banheiros escolares e reprodução de gênero*. In: RIBEIRO, Cláudia M. (Org.) *Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil*. Lavras: Ed. UFLA, 2012. p. 142-159.
- FITZPATRICK, K. R.; HANSEN, E. *Off the Radar: Reflections of Lesbian and Gay Undergraduates on their Experiences within High School Music Programs*. University of Michigan. 2011.
- JUNQUEIRA, Rogério D. *Por uma pedagogia da diversidade de corpos, gêneros e sexualidades*. In: SILVA, Fabiane F.; MAGALHÃES, Joanalira C.; RIBEIRO, Paula R.; QUADRADO, Raquel P. (Orgs.) *Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências*. 2 ed. Rio Grande: FURG, 2008. p. 8-14.
- MARTINS, Kátia B. *Histórias de vida de crianças: identidades de gênero*. In: RIBEIRO, Cláudia M.; SOUZA, Ila M. S. (Orgs.) *Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção*. Lavras: Ed. UFLA, 2008. p. 394-407.
- MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Unicamp, 1999.
- RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de políticas para as mulheres. *Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem se entende*. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2014.
- SHAPON-SHEVIN, Mara. *Using music to teach against homophobia*. In: LETTS, William J.; SEARS, James T. *Queering elementary education*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 1999. p. 111-124.
- SIGNORETTI, Adriana E. R. S.; ALVES, Cândida M. S. D. *Falas de crianças de 2, 3, 4, 5 anos – me deixa brincar?? Gênero x fantasia/brinquedo x preconceito/estereótipo*. In: RIBEIRO, Cláudia M. (Org.) *Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil*. Lavras: Ed. UFLA, 2012. p. 408-417.
- SILVA, Luciene A.; ALVARENGA, Carolina F. *A formação discente no interior de um projeto de extensão universitária: desafios e possibilidades ao discutir sexualidades e gênero*. In: RIBEIRO, Cláudia M. (Org.) *Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil*. Lavras: Ed. UFLA, 2012. p. 241-251.



A importância do estágio prático na formação de estudantes de Licenciatura em Música: um estudo de caso

Patricia Kawaguchi Cesar
Universidade de Campinas - Unicamp
patricia@nocmoon.com

Resumo: Este trabalho propõe fazer uma análise da importância da contribuição do estágio prático em uma escola de Música para a formação de estudantes de Licenciatura em Música. Primeiro foi realizado um estudo bibliográfico sobre o estágio pedagógico, detalhando como ele é organizado na Unicamp. Depois foi feita uma descrição do espaço de estágio estudado e por fim foi realizada uma reflexão sobre a experiência de quem estagiou na escola, a partir das respostas dadas a um questionário.

Palavras-chave: Estágio. Formação de professores. Licenciatura. Escola de música.

O estágio supervisionado

O estágio prático supervisionado diminui – ou deveria diminuir - o distanciamento entre a teoria e a prática na formação de futuras(os) docentes. Ele é fundamental na formação para a docência, pois é o momento em que a(o) estudante de licenciatura consegue vivenciar em situações reais o que aprendeu na teoria durante o curso. O estágio é parte obrigatória dos cursos de licenciatura. Atualmente estudantes devem cumprir um total de 400 horas de estágio, contando o tempo dentro de sala de aula no espaço de atuação, planejamento e tempo presencial nas disciplinas de estágio supervisionado da universidade.

No caso da Licenciatura em Música, no entanto, muitas vezes as(os) estudantes precisam fazer estágio observatório acompanhando aulas que não são da sua área específica, devido à falta de disciplina específica de Música na rede pública de muitas cidades e à preferência compreensível que docentes das disciplinas de estágio supervisionado dão para a observação em escola pública. Além disso, poucos são os estágios que permitem uma atuação com autonomia, por diversos motivos como, por exemplo, a priorização da observação do trabalho de outra(o) docente e a necessidade de cumprir uma ementa preestabelecida ou de seguir um material didático específico.

O livro “Práticas de ensinar Música” apresenta um capítulo sobre o estágio curricular em música nas universidades brasileiras, destacando como é realizado em diversas universidades estaduais e federais. De modo resumido, na UDESC, UEL, UnB e UFBA há quatro disciplinas obrigatórias de estágio, sendo que na UFBA cada uma das disciplinas tem direcionamento para a rede pública ou privada de ensino. Na UEM há duas disciplinas onde se atua na rede pública, estadual ou municipal, a princípio acompanhando e posteriormente ministrando parte da aula de Arte. Na UFPR são oferecidas duas disciplinas de estágio e na



UFRGS, três. Por fim, na UFU o estágio é dividido em cinco disciplinas (MATEIRO et al, 2014).

Na Unicamp há quatro disciplinas de estágios para a Licenciatura em Música; duas que são oferecidas para todas as licenciaturas na Faculdade de Educação, “Estágio Supervisionado” I e II, com turmas mistas de estudantes de vários cursos, e duas específicas do curso de Música no Instituto de Artes, “Estágio Pedagógico” I e II. Além dessas disciplinas, as 400 horas de estágio obrigatório também englobam horas de observação nas disciplinas “Pedagogia e Didática Musical” I e II.

O estágio supervisionado na Faculdade de Educação prioriza a atuação ou observação em escola pública, o que gera um conflito para estudantes de Música, pois não há disciplina específica na rede pública de Campinas e o conteúdo musical fica embutido na disciplina de Arte junto com conteúdos de teatro, dança e, mais frequentemente, artes visuais. Apesar dessa preferência, cada docente tem autonomia para definir como será a disciplina de estágio, então há uma pluralidade de possibilidades. Por exemplo, há docentes que pedem que o trabalho desenvolvido seja individual e outros que exigem que as(os) estagiárias(os) se dividam em grupos para desenvolver projetos coletivos interdisciplinares em uma mesma escola.

Como autora deste trabalho, levando em conta a importância da reflexão crítica, compartilho minha experiência com os dois tipos de estágio descritos: no primeiro semestre da disciplina foi desenvolvido um projeto interdisciplinar em EJA (Educação de Jovens e Adultos) com estudantes dos cursos de História, Matemática e Geografia, enquanto no segundo semestre o estágio foi realizado em uma escola de Música – que será mais comentado nesse artigo. O projeto interdisciplinar foi interessante e contribuiu com a minha formação em vários aspectos: conheci o funcionamento de uma EJA, trabalhei com músicas da ditadura levando em consideração visões de história e geopolítica, tive a experiência de dar aulas para um público adulto com faixas etárias muito variadas. Porém, penso que a imposição de fazer um trabalho com estudantes de outros cursos não é o melhor caminho, já que foi muito difícil conseguir um horário em comum nas rotinas de cursos diferentes; além disso, talvez um estágio na minha área pudesse ter colaborado mais com a minha formação. E como as disciplinas da Faculdade de Educação são oferecidas para turmas com cerca de 20 estudantes, não há como a(o) docente se aprofundar muito nas questões trazidas e fazer um acompanhamento mais próximo de cada experiência de estágio.

Por outro lado, a possibilidade de estagiar em diferentes espaços é positiva, pois permite que as(os) estudantes de licenciatura conheçam e experimentem como é a atuação nesses locais, para decidir com mais propriedade se pretendem atuar neles e até mesmo se



pretendem ou não ingressar na carreira docente. De acordo com Milanesi, o estágio orienta nessa decisão “[...] uma vez que explicita as diferentes faces da escola e da profissão, reafirmando tanto o posicionamento daqueles estudantes que pensavam em exercer a docência quanto dos que não a desejavam.” (MILANESI, 2008, p. 88)

Quanto à atuação na escola pública, Kleber (2009, p. 108) diz que o curso de Licenciatura em Música “deverá estar articulado com os outros níveis de ensino e dar condições aos graduandos para terem uma atuação significativa no Ensino Básico, resgatando um espaço perdido e muito reivindicado pela classe de educadores musicais”. Portanto, mesmo que não haja a disciplina específica de Música dentro da escola pública, é importante tentarmos colocar a música nesse espaço de outras formas – e o estágio é uma delas.

No estágio específico da Música há uma abertura maior com relação às práticas aceitas, dado o vasto leque de opções para profissionais que trabalham com educação musical. O Projeto Pedagógico da Licenciatura em Música dimensiona a variedade de espaços de atuação de educadoras(es) egressas(os):

Para além dessa necessidade mais premente de formar profissionais para atuarem na educação básica [...], a Licenciatura em Música se propõe também a formar profissionais para trabalharem no ensino especializado (conservatórios e escolas livres de música). Além disso, em atenção às demandas da sociedade contemporânea, que amplia espaços e possibilidades de atuação do educador musical, o curso busca fornecer subsídios para que o profissional possa atuar em múltiplos espaços de ensino, como projetos sociais, hospitais, entidades assistenciais, entre outros (UNICAMP, 2015, p. 7).

Enquanto nas disciplinas da Faculdade de Educação da Unicamp o ambiente escolar é estudado em uma visão mais panorâmica, no estágio da Música há um direcionamento maior para o conteúdo musical e é possível ter um acompanhamento mais aprofundado, pois a turma é consideravelmente menor, com cerca de dez estudantes. Porém esse estágio, que é um dos momentos mais importantes de formação docente dentro do curso, é feito apenas no último ano da graduação.

Idealmente, de acordo com a sugestão de cumprimento do currículo, as disciplinas de estágio são feitas no terceiro e quarto anos, considerando uma proposta de formação em quatro anos. Sobre isso, Silva (2008, p. 45) apresenta a necessidade de repensar o estágio, que normalmente se encontra no final do curso na grade curricular e torna-se um momento em que a(o) estagiária(o) desenvolve atividades pré-estabelecidas. Nessa perspectiva, o estágio deveria ser tratado como um espaço de formação continuada. Miranda dialoga muito com essa questão, abordando como o estágio meramente observatório não permite à(ao) estudante aproveitar todo o potencial do mesmo:



O estágio, nos cursos de formação é, quase sempre, reduzido a uma atividade de prática instrumental que limita o papel do aluno-estagiário a mero observador e, conseqüentemente, empobrece as possibilidades de ação na escola-campo. Nessa vertente, o estagiário tende a descrever o contexto escolar, preenchendo fichas e formulários pré-estabelecidos ou padronizados, em detrimento de uma análise mais crítica dos fatores determinantes da realidade educacional. É comum a busca de uma correspondência linear entre os fundamentos teóricos e as práticas escolares, respaldada na ideia de que o estágio é a parte prática do curso. Este equívoco gera frustrações, decepções, ansiedades e inseguranças [...] (MIRANDA, 2008, p. 15).

Por outro lado, a autora ressalta que embora não possamos depender dessa correspondência entre teoria e prática, também não devemos abandonar todo o referencial teórico no momento do estágio. O ideal seria considerá-lo como um espaço de investigação e pesquisa, pois “em um mundo dinâmico, o ensino não pode mais ser ministrado de forma determinista e estática. A dúvida, a curiosidade e as incertezas precisam estar presentes” (MIRANDA, 2008, p. 15).

Ou seja, o ideal seria que os cursos tivessem atividades de estágio desde o princípio, colocando a observação passiva no primeiro momento, mas posteriormente priorizando a prática. Por mais que estudemos a teoria pedagógica na universidade, a realidade pode ser completamente diferente e futuras(os) docentes só conseguem ter contato com ela estando dentro da escola, o que é importante pois “A experiência no cotidiano escolar contribui para a construção da identidade profissional do estagiário, fazendo com que futuramente ele assuma determinadas posturas e consolide suas opções e intenções” (MIRANDA, 2008, p. 18).

Finalizo esta parte do trabalho com uma reflexão sobre o termo “estágio supervisionado”. Pimenta e Lima (2004 apud FIALHO, 2014) apontam que o termo “supervisão” traz uma conotação negativa e autoritária. Opções que refletem novas abordagens a respeito da prática pedagógica seriam “estágio reflexivo”, “prática reflexionada” ou “prática orientada”.

O espaço de estágio: Centro Escolar de Música Manoel José Gomes

Em outubro de 2014 o Centro Escolar Municipal de Música Manoel José Gomes (Cemmaneco), localizado na Rua Doutor Betim, 520, Vila Marieta, Campinas/SP, foi reinaugurado com o lançamento do Projeto Primeira Nota, sendo o primeiro – e até o momento o único – polo, voltado para o ensino dos instrumentos de orquestra. O projeto é uma parceria da Prefeitura Municipal de Campinas com o Departamento de Música da Unicamp. As(os) professoras(es) que atuam na escola são estagiárias(os) estudantes de graduação de cursos de Música cadastrados pelo MEC. Os supervisores, que são formados em Licenciatura em Música, acompanham mais de perto as aulas e orientam as(os)



estagiárias(os), dividindo-se nas áreas de musicalização, cordas e sopro e percussão. Cada uma dessas áreas têm um coordenador que é docente do Departamento de Música da Unicamp.

A escola atende estudantes de 6 a 15 anos, sendo que dos 6 aos 10 anos as crianças têm aula de musicalização e dos 11 aos 15 escolhem um instrumento para aprender, dentre as seguintes opções: violino, viola, violoncelo, contrabaixo, trompete, trombone, eufônio, trompa, tuba, clarinete, saxofone, flauta transversal e percussão sinfônica. Embora o polo do Cemmaneco ofereça os instrumentos de orquestra, o repertório trabalhado não é necessariamente o da música erudita tradicional europeia; inclusive há uma preferência por música brasileira, popular e folclórica.

As aulas da musicalização são oferecidas no período da tarde, que é contraturno escolar da rede municipal, e as aulas de instrumento, prática em grupo e laboratório musical são oferecidas à noite. Boa parte das(os) alunas(os) não têm instrumento em casa, tendo contato com ele apenas na escola. Além dos horários de aula prática, a escola disponibiliza horários de estudo para quem quiser praticar. Não há a possibilidade de retirar o instrumento da escola para estudar em casa.

A progressão e a permanência são desejadas, mas estudantes podem ingressar na escola com qualquer faixa etária dependendo da existência de vagas na turma com a sua idade - no caso da musicalização - ou na turma do instrumento desejado. O perfil cultural das crianças é variado; elas são oriundas em sua maioria de escolas municipais, mas devido à oferta de vagas existem crianças matriculadas que vêm também da rede estadual ou privada. Assim, as vivências são variadas, não só no que se refere ao contato com a música, mas também na vivência escolar em si.

As turmas da musicalização têm aula duas vezes por semana e cada aula tem 1 hora e meia de duração, com um intervalo de 15 minutos para lanche. Há quatro estagiárias(os) para as turmas mistas de 6 e 7 anos e mais quatro para as turmas de 8 anos e mistas de 9 e 10 anos. As aulas são ministradas em duplas ou quartetos, dependendo da quantidade de crianças por turma.

As aulas de musicalização possuem o intuito de trabalhar e explorar o contato com a Música através de experiências lúdico-pedagógicas de um conteúdo musical inicial prático e teórico; além disso, também é realizada uma ligação com as outras formas de Arte ao proporcionar experiências de confecção de objetos lúdicos para complementar as atividades musicais com elementos cenográficos, além de incluir elementos coreográficos e cênicos. São usadas brincadeiras da infância, importantes para o desenvolvimento de habilidades e



competências extramusicais, como lateralidade, expressão e consciência corporal, socialização e trabalho em grupo.

Embora seja uma escola especializada de Música voltada prioritariamente para o ensino de instrumento, não podemos ignorar sua função como projeto social, visto que é uma escola gratuita que atende preferencialmente as crianças da rede municipal de Campinas e que buscou formas de garantir a participação e permanência no projeto. Na musicalização não há um rigor com relação a faltas por haver um entendimento de que as crianças podem faltar devido a diversas questões familiares complexas e que é preferível que elas tenham a chance de permanecer no projeto, ainda que com uma presença flutuante. No programa de inclusão da escola há uma flexibilidade para que a criança com deficiência não tenha que frequentar todo o horário de aula; por exemplo, há o caso de uma criança com transtorno do espectro autista que faz múltiplas terapias em um dos dias de aula e, portanto, só consegue ir à escola uma vez por semana.

A experiências das(os) estagiárias(os) da Musicalização

Foi enviado um questionário para todas as pessoas que estagiaram na área de musicalização. O questionário tinha perguntas de múltipla escolha e espaço para comentários. Doze das catorze pessoas responderam. Neste trabalho serão analisadas as questões pertinentes ao estágio em si.

A primeira questão perguntava se as(os) estudantes tinham experiência prévia antes do estágio: 1 não tinha, 1 tinha em escola regular, 3 em escolas de música e 7 em ambos os tipos de escola. Essa questão revela um pouco do perfil de quem vai estagiar na musicalização e do perfil de estudante de Licenciatura em Música em geral. Um número muito grande de estudantes concilia o trabalho em escola ou outros projetos junto com a graduação, apesar do curso ser diurno em período integral.

A próxima questão perguntava se a pessoa considerava que o estágio no Cemmaneco a preparou para a atuação em escolas: 6 responderam “muito”, 5 responderam “sim” e 1 respondeu “um pouco”. Nenhuma respondeu negativamente. A predominância quase unânime de respostas “muito” e “sim” é um indicativo do quanto o estágio no Cemmaneco auxilia no preparo para a atuação docente profissional em escolas. Essa foi a questão que teve o maior número de comentários opcionais no questionário, levantando vários pontos positivos que validam a premissa desta pesquisa de que o período estagiando no Cemmaneco colabora muito com a formação docente. Seguem os comentários.



Estudante A. comentou: “Acredito que o Cemmaneco contribuiu muito para minha formação com experiências, práticas e diferentes olhares para a educação musical.” Já B. escreveu que o estágio: “Abriu a mente para outras possibilidades de ensino e contribuiu para associar os conhecimentos adquiridos na faculdade.” C falou sobre o planejamento e a diversidade: “A experiência que adquiri durante meu período de estágio me ensinou a planejar uma boa aula e ter contato com crianças de realidades diversas.” D. diz que: “Ter acesso a uma escola preparada com materiais didáticos de qualidade e profissionais capacitados para auxiliar nas mais diversas questões te dá uma noção das possibilidades que se pode ter em um lugar realmente adequado ao ensino de música.” E. concorda com a boa infraestrutura da escola e aponta também as reuniões como fator positivo: “O projeto tem uma infraestrutura muito boa e favorece o desenvolvimento dos trabalhos artísticos. As reuniões e capacitações contribuem sobremaneira para o desempenho da função de educador.”

Creio que é necessário apenas fazer uma reflexão crítica sobre o comentário de D., que elogia os materiais didáticos da escola e que provavelmente deve se referir também à disponibilidade de instrumentos, cenário que está longe de ser a realidade na maioria das escolas e que caracteriza realmente um espaço privilegiado com relação a essa infraestrutura. Porém, fico preocupada quando diz que é “um lugar realmente adequado ao ensino de música”, pois parece ser um juízo de valor que pode contribuir para a manutenção do caráter elitista da música, especialmente no que diz respeito ao ensino de instrumento. É evidente que o desejável seria que todas as escolas e espaços de educação não-formal pudessem ter materiais de qualidade, mas creio que a falta de estrutura material não caracteriza um lugar como “inadequado” ao ensino musical.

A seguir, na próxima questão perguntei se a pessoa considerava que os saberes e competências adquiridos no curso de licenciatura em Música ajudaram durante o estágio: 1 respondeu “muito”, 7 responderam “sim”, 3 responderam “um pouco” e 1 respondeu “não”. No geral, as(os) estagiárias(os) sentem que as disciplinas do curso fornecem uma fundamentação que auxilia na hora do estágio. Apenas K. fez uma crítica direta: “As disciplinas voltadas para pedagogia e didática musical são muito inconsistentes e não oferecem uma base sólida aos licenciandos.”

Por fim, perguntei quais os maiores desafios encontrados no estágio; era possível selecionar mais de uma opção: 8 colocaram “trabalhar em grupo com outros estágios”, 3 responderam “trabalhar com pedagogia de projeto”, 7 escolheram “trabalhar com inclusão”, 1 pessoa colocou “outros” e nenhuma respondeu “trabalhar com o conteúdo musical”. A pessoa que marcou “outros” usou o campo de comentários para dizer que não enfrentou desafios



significativos no estágio no Cemmaneco, apesar da dificuldade de planejar atividades para uma turma com poucas crianças. Nas palavras de E.: “Tive uma experiência maravilhosa no Cemmaneco, e por incrível que pareça não me deparei com nenhum desafio marcante. Talvez o fato de uma das turmas ter 4 alunos, mas com o trabalho em grupo e com a ajuda do supervisor conseguimos sair pela tangente e desenvolver um trabalho legal com eles, que focou no coletivo e não no individual.”

Concluindo, a bibliografia consultada e a pesquisa realizada com estagiárias(os) do Cemmaneco por meio da aplicação de um questionário relacionam-se de uma forma que permite a conclusão de que o estágio prático é fundamental para a formação docente de estudantes de Licenciatura em Música. A maioria das(os) estagiárias(os) apontam que o Cemmaneco contribuiu muito para sua formação, além de complementar com comentários que destacam os pontos positivos de sua experiência individual nesse espaço.

Dentro desse contexto, vale apenas ressaltar que o Cemmaneco é um espaço privilegiado de estágio, tanto com relação à infraestrutura como ao apoio pedagógico oferecido pelos supervisores. Mesmo em escolas da rede particular dificilmente encontraremos uma estrutura tão boa para a aula de Música. Porém, é importante lembrar que quem trabalha com a educação musical deve se preparar para desenvolver projetos de qualidade em qualquer situação, conforme prevê o Projeto Pedagógico da Licenciatura em Música da Unicamp (UNICAMP, 2015).



Referências bibliográficas

- FIALHO, Vania M. *A orientação do estágio na formação de professores de música*. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. *Práticas de ensinar música*. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- KLEBER, Magali. *Educação musical: integrações possíveis e necessárias com outros campos disciplinares*. In: CAINELLI, Marlene R; SILVA, Ileizi F. *O estágio na licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina*. Londrina: UEL, 2009. p. 105-123.
- MATEIRO, Teresa et al. *As interpretações da legislação: o estágio curricular em música nas universidades brasileiras*. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. *Práticas de ensinar música*. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- MIRANDA, Maria I. *Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação*. In: SILVA, Lázara C.; MIRANDA, Maria I. *Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008. p. 15-36.
- SILVA, Lázara C. da. *Prática de ensino e estágio supervisionado: o diálogo entre as discussões teóricas e a prática cotidiana*. In: SILVA, Lázara C.; MIRANDA, Maria I. *Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008. p. 37-83.
- UNICAMP, Departamento de Música. *Projeto Pedagógico – Curso de Licenciatura em Música*. Campinas, 2015.



Educação Musical através do século XX: um estudo de caso do Colégio Progresso

Isis Urquiza Santos
Unicamp
underlineflute@gmail.com

Silvia Cordeiro Nassif
Unicamp
scnassif@terra.com.br

Resumo: Trabalho fruto da pesquisa de iniciação científica ainda em andamento que busca resgatar a trajetória do ensino de música no Colégio Progresso em Campinas – SP ao longo de seus 116 anos de existência através de pesquisa documental e entrevistas com professores de música e funcionários mais antigos. Ampliando o conhecimento histórico-metodológico do ensino de música no ambiente escolar, espera-se contribuir para reflexões sobre os rumos do ensino de música nas escolas diante da criação da Lei 11.769/2008, que foi suplantada pela lei 13.278/2016, determinando que a música, junto com a dança, o teatro e as artes visuais, é linguagem constituinte do componente curricular “arte”.

Palavras-chave: História da educação musical. Ensino de música. Memorial escolar. Colégio Progresso.

Introdução

O presente artigo é resultado da primeira parte da pesquisa de iniciação científica financiada pelo Serviço de Apoio ao Estudante – SAE Unicamp. Essa consiste no estudo de caso do ensino de música no Colégio Progresso que o mantém desde a sua fundação em 1900 até o presente momento. Através do resgate do histórico do ensino de música do Colégio Progresso, busca-se entender possíveis fatores que favoreceram a permanência dessa disciplina ativa nessa escola ao longo dos anos, a despeito das legislações contra ou a favor.

Através dos documentos encontrados no acervo do Memorial do Colégio Progresso até o momento, foi possível inferir algumas das concepções pedagógicas que influenciaram o ensino de música em cada época e que relação essas concepções tinham com as pedagogias musicais presentes no Brasil ao longo do século XX. A maior parte de documentos encontrados foi proveniente do período do Canto Orfeônico, que apareceu pela primeira vez nos livros de ata de notas e faltas nos anos 1940, permanecendo até os anos 1960.

Por intermédio da investigação da experiência de continuidade da música no Colégio Progresso, que nunca interrompera o seu ensino desde a sua fundação em 1900, esta pesquisa, de caráter qualitativo, busca ainda desenvolver reflexões em relação aos rumos da presença de música nas escolas perante a Lei 11.769/2008, que fora suplantada pela Lei 13.278/2006. Para realizar a pesquisa, os dados coletados (entrevistas e análise de documentos) serão triangulados e analisados com base em trabalhos desenvolvidos por: Fucci-Amato (2012), Fonterrada (2008), Mateiro & Ilari (2012), Paz (2000) e Penna (2012), entre outros.



O fato de o Colégio Progresso ter mantido o ensino de música por tanto tempo, contrariando a descontinuidade histórica do ensino de música nas escolas no Brasil, traz a reflexão abordada neste artigo sobre o acesso à música e à arte e o papel que a escola tem para criar essa oportunidade. Considerando que muitos educadores musicais veem a escola regular como meio de democratizar o acesso à música, considera-se também as condições de acesso à educação que, no começo do século, contexto histórico no qual o Colégio Progresso surgira, quando uma minoria tinha acesso ao ensino formal básico e o índice de analfabetismo, era grande. Atualmente os índices educacionais melhoraram, no entanto o acesso à arte e à música ainda permanece restrito àqueles que possuem condições de frequentar instituições de ensino especializado, como conservatórios, escolas de música e ainda aulas particulares.

O Colégio Progresso

Ao longo século XX, o Brasil passou por um período de aceleradas transformações políticas e culturais inevitavelmente influenciando o ensino de música, que está subordinado às demandas dos ambientes educacional e social em que está inserido. Em relação às mudanças das metodologias de ensino de música, o ensino tradicional foi acrescido dos métodos ativos e das oficinas de música em diversos espaços educacionais¹. Assim, o Colégio Progresso em Campinas, por ter mantido o ensino de música ao longo de toda a sua história, reflete em sua documentação histórica muitos aspectos dessas mudanças no contexto social em que está inserido.

Fundado em 1900 por Orosimbo Maia, inicialmente como Colégio interno de meninas, o objetivo do ensino era oferecer uma formação moral às alunas que eram de famílias ricas, assim, as aulas de música também serviam para suprir esse objetivo e, nessa época, aparentemente estavam ligadas aos métodos tradicionais de ensino. Enquanto que no currículo o solfejo constava como disciplina obrigatória, as aulas práticas de instrumento compunham a grade de atividades extracurriculares que deveriam ser pagas à parte.

No acervo do Memorial do Colégio progresso foram encontrados e analisados documentos que além de constatar o ensino de música no Colégio, também contribuem para o conhecimento histórico do ensino de música no ambiente escolar. Documentos estes que serão detalhados a seguir.

Documentos encontrados e analisados

Entre os registros iconográficos encontrados que mais se aproximam do ensino tradicional de música há uma foto em branco e preto, sem data, de uma sala de música em que



as carteiras de madeira são dispostas uma atrás da outra e à frente da sala há uma lousa pautada junto a um piano. Há ainda uma outra foto datada de 1918 em que há cerca de 12 pianos dispostos em uma mesma sala nos quais alunas praticam simultaneamente, ao fundo da sala há uma mulher em uma mesa que aparentemente seria monitora do estudo. Ainda do início do século há prospectos que descrevem o currículo do colégio no qual consta música e solfejo em vários níveis de ensino e aulas de piano, violino, acordeon e canto como atividades extracurriculares.

Da década de 1930 consta um álbum de formatura com a foto do professor de música entre os outros professores do colégio. Também do mesmo período há livros de matrícula com notas das alunas do curso ginásial e normal com o componente curricular música entre as demais disciplinas. Vale ressaltar que neste período constam as notas e as faltas das aulas de música.

A maior quantidade de documentos encontrados até então foi do período referente ao ensino do Canto Orfeônico, compreendido entre os anos 1940 e 1960. Esses documentos são livros de atas e faltas do curso ginásial, normal e profissional, boletins de alunas nos quais o componente curricular música aparece como orfeão, canto orfeônico e canto. Em alguns desses documentos é possível ter conhecimento da carga horária das aulas de música e às vezes as aulas de música e orfeão eram aulas separadas. Do mesmo período também foram encontrados documentos da área administrativa nos quais contavam a lista dos professores em exercício bem como as disciplinas que lecionavam.

Datado de 1943, há um documento expedido pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico explicando a forma de aplicabilidade do método difundido por Villa-Lobos durante o Estado Novo de Getúlio Vargas (FONTERRADA, 2008, p. 210) onde estão designados os conteúdos musicais que deveriam ser trabalhados em cada série escolar, bem como a forma de aplicação das provas e quantidade de ensaios dos orfeões durante o ano letivo. Foram encontrados também alguns cadernos de música de uma mesma aluna, alguns datados de 1958 e outros sem data. Esses cadernos continham letras de música algumas vezes acompanhadas de suas respectivas partituras e desenhos ilustrando o tema dessas músicas.

Os livros de atas de notas e faltas registram a presença do ensino de música até a década de 1960, aproximadamente. De 1975 em diante, os principais documentos analisados, além de históricos escolares, foram os planos escolares que são destinados à análise da Diretoria Regional de Ensino e constam entre diversas informações sobre o Colégio Progresso, a lista de professores e o quadro curricular tornando possível comprovar a presença do ensino de música nesse período. Alguns desses planos escolares há o planejamento de



aulas que também descrevem os conteúdos de música a serem ensinados em cada nível de ensino.

Na década de 1990 circulava no Colégio Progresso um jornal interno no qual há também relatos de atividades musicais e das aulas de música.

O caso da continuidade do ensino de música no Colégio Progresso, privilégio de poucos que deveria ser direito para todos

Muitos autores apontam a presença da música nas escolas regulares como forma mais eficiente de democratizar o seu acesso, mas vale ressaltar que o Brasil é um país em que o próprio acesso à educação demorou muito a ser democratizado e ainda hoje muitas pessoas não têm acesso a ela.

No início do século, o caráter do ensino regular era tão elitizado quanto o de música e assim o seu acesso era bem mais restrito. A escravidão havia sido abolida há pouco tempo e o Brasil era um país predominantemente agrário com 52% da população trabalhando no campo. (IBGE, 2006. p.11). Nessa época o índice de analfabetismo no Brasil era de 65% e, em números absolutos, entre 1900 e 1920 passou de 6.348.869 para 11.401.715. (SAVIANI, 2008. p. 10). De acordo com SAVIANI (idem) os índices de escolarização viriam a melhorar somente nos anos 1930 devido às necessidades dos processos de industrialização e urbanização.

O Canto Orfeônico é considerado como uma metodologia muito relevante, pois possibilitou a presença do ensino de música nas escolas de forma mais bem sucedida. Ermelinda Paz (2000) acredita que o método difundido por Villa-Lobos poderia ter sido reformulado de acordo com as necessidades da época e removê-lo do currículo foi um grande retrocesso. Assim, a análise dessa metodologia em comparação com a forma do ensino atual de música no Colégio Progresso poderá trazer um conhecimento histórico que auxiliará a compreender os rumos da presença e da ausência do ensino de música nesse espaço educativo.

Dado o contexto social da época do Canto Orfeônico, não podemos descartar o fato do Colégio Progresso ser um caso bem específico por pertencer a um sistema de ensino privado. Assim, vale considerar que nos anos 1940, apesar dos índices de escolarização terem aumentado significativamente, atingindo pouco mais que 53,72%, uma minoria significativa não tinha acesso à educação formal (PENNA, 2012. p. 165). De acordo com PENNA (2012), a experiência do Canto Orfeônico, apesar de ter tido importância em seu momento histórico é supervalorizada por ter sido implantada em um contexto educacional elitista em um governo autoritário, impedindo a renovação da prática escolar em música.



Outro fator visto como causa do declínio do ensino de música nas escolas, ainda na época canto orfeônico, foi a má formação do professor de música, problema que ainda viria a ser enfrentado por muitas décadas (LOUREIRO, 2003, p.62). Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 4.024, o Conselho Federal de Educação substituiu o Canto Orfeônico pela disciplina de Educação Musical por meio do parecer n.383/62 homologado pela portaria ministerial n. 288/62 (FUCCI-AMATO, 2012, p. 71).

Muitos autores consideram a lei n. 5.692/71, que surgiu durante o Governo Militar, responsável pelo desaparecimento do ensino de música nas escolas por unir todas as linguagens artísticas na disciplina de educação artística, criando assim o professor polivalente, que acabou privilegiando as aulas de desenho.

Neste período, o Colégio Progresso, na contramão das políticas públicas, apresenta em seu currículo o ensino de música com o nome de Educação Musical e Arte Musical na educação infantil, estendendo-se até a quarta série do ensino fundamental.

Segundo FONTERRADA (2008. p.231), ainda que a atual LDB n.9394, lançada 1996, reconheça a arte como componente curricular, não foi o suficiente para garantir que o ensino de música voltasse às escolas, pois essa lei continuou com caráter polivalente em que a música consta como uma entre outras três linguagens artísticas no currículo e ainda com o texto muito vago, não deixando claro como essas linguagens artísticas deveriam ser trabalhadas (PENNA. 2012. p. 144.). Tanto essa lei quanto a da década de 1970 privilegiam o ensino das artes plásticas ou aulas de desenho.

Após vinte anos da ausência do ensino de música na escola, inclusive em colégios particulares, a LDB n.9394/1996 é alterada pela Lei 11.769/2008 que determina a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular arte. Apesar dessa Lei gerar uma grande expectativa entre os educadores por garantir a presença das aulas de música na escola, oito anos após a sua aprovação, ainda existem lacunas a serem preenchidas. Em minha experiência como estudante de licenciatura tive dificuldade em encontrar campos de estágio em que pudesse atuar devido à dificuldade de encontrar escolas públicas que possuísem aulas de música.

Para além das políticas públicas em educação musical, um dos fatores que dificultam a presença da música nas escolas é o valor social atribuído à arte. De acordo com PORCHER (1982. p. 13), a arte tem historicamente um valor aristocrático sendo considerada privilégio da elite para preencher o tempo ocioso. Esse valor influencia a relação da educação com arte, pois, devido ao seu valor como atividade puramente estética, a arte perde a sua devida importância e, no plano educacional, fomenta as discriminações sociais: “Na hierarquia das



disciplinas a serem ensinadas, as nossas (educação artística e a educação física) situam-se nos degraus mais baixos da escada” (PORCHER. 1982. p.13).

Nos diversos quadros curriculares, boletins, históricos escolares encontrados no acervo do Memorial do Colégio Progresso ao longo de diversas décadas do século XX, a música frequentemente era o último componente curricular, às vezes aparecendo antes do componente curricular educação física. Nos livros ata de notas e faltas no componente curricular Música, muitas vezes foi registrado apenas as faltas, sem as notas. Tal fato reflete o valor social dado à arte como atividade supérflua apontado pelo autor supracitado, valor este que também se estende à música.

O caso do Colégio Progresso apresenta uma continuidade histórica do ensino de música ao longo de seus 117 anos de existência, além de intensa atividade musical entre as atividades extracurriculares como o coro da capela no início do século, as atividades da fanfarra nos anos 1990 e as apresentações de coral que ainda vêm acontecendo. Apesar da descontinuidade de dados em alguns anos, não podemos inferir a ausência do ensino de música no período cujas informações ainda não foram encontradas, pois devido à amplitude do acervo do memorial, não foi possível analisar os documentos em sua totalidade.

Recentemente a Lei 11.769/2008 foi suplantada pela Lei 13.278, de 2 de maio de 2016 determinando que a música é uma linguagem que constitui o componente curricular “arte” juntamente com a dança, o teatro e as artes visuais. Essa nova alteração gera o questionamento sobre o quanto essa medida irá prejudicar ou contribuir para a presença efetiva do ensino de música nas escolas. Dada as experiências anteriores pode-se inferir que somente a legislação não garantirá uma mudança efetiva.

Considerações finais

Por pertencer a um sistema de ensino privado e surgir em um contexto social de elite o Colégio Progresso possui condições que favorecem manter o ensino de música ao longo do século XX. Porém, para além do contexto socioeconômico, o que podemos inferir como razão que favorece a presença do ensino de música no Colégio Progresso é o valor dado à música e à arte por essa comunidade escolar, a despeito do fato dela aparecer eventualmente em segundo plano no colégio, conforme já comentado. Pois através de diversas décadas o ensino de música não aparece somente como atividade extracurricular, mas também na grade curricular junto aos componentes curriculares obrigatórios, além de manter intensa atividade artística.



Muitos educadores e pesquisadores apontam a presença de música nas escolas como forma mais eficaz de minimizar o caráter elitizado da música. No entanto a educação no Brasil por muito tempo foi considerada artigo de luxo e ainda hoje, apesar da legislação determinar que a educação é direito de todos, esse direito não é garantido pois não há vaga para todos na rede pública de ensino. O fato dos índices educacionais terem melhorado apenas através do processo de industrialização e urbanização traz um valor histórico atribuído ao sistema educacional de formar mão de obra de produção, deixando em segundo plano a formação do ser humano.

De acordo com PORCHER (1982. p. 16), o papel da esta escola consiste em minimizar as desigualdades sociais: “a escola deve assegurar a igualdade das oportunidades, ou seja, fornecer à cada criança os meios e acesso à arte existente.” Assim, a ausência da música e a arte restrita apenas à prática de desenho nas escolas fomenta essas desigualdades pois restringe o acesso à diversidade de linguagens artísticas apenas àqueles que possuem maior capital cultural oferecido fora da escola devido às condições socioeconômicas favoráveis.

Por razões acima citadas podemos inferir que, para que a presença do ensino de música nas escolas possa ser garantida, principalmente nas escolas públicas, faz-se necessário uma mudança de valores sociais para além dos dispositivos legais que garantam esse direito.



Referências

BRASIL. *Lei nº 13.278, de 2 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, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13278.htm>. Acesso em março de 2017.

FONTEIRADA, Marisa. T. O. *De Tramas e Fios: Um ensaio sobre música e educação*. 2ª Edição. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FUCCI-AMATO, Rita. *Escola e Educação: (Des)caminhos históricos e horizontes*. Campinas, SP: Editora Papirus, 2012.

IBGE. *Estatísticas do Século XX*. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=237312>>. Acesso em 04 de março de 2017.

LOUREIRO, Alicia Ma. A. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, SP: Editora Papirus, 2003.

MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz. (orgs.) *Pedagogias em Educação Musical*. Editora Inter Saberes. Curitiba, 2012.

PAZ, Ermelinda. *Pedagogia musical brasileira no século XX*. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PORCHER, Louis. Aristocratas e Plebeus. In: PORCHER, Louis. *Educação Artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982. p. 13-22.

SAVIANI, Dermeval. *Políticas educacionais brasileiras: limites e perspectivas*. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho/2008.

Notas:

1. Sendo o Brasil um país com o território extenso e com características socioculturais heterogêneas, compreende-se que as metodologias de música não se desenvolveram da mesma forma em todos os lugares. Em muitas escolas ainda está muito presente o ensino tradicional de música.



Memória e história do ensino técnico em música: 10 anos de educação profissional pública na Escola Técnica Estadual Jacinto Ferreira de Sá – Ourinhos/SP

Paulo Roberto Prado Constantino
UNESP Marília / Centro Paula Souza
pconst2@gmail.com

Resumo: Relato o percurso de uma década [2007-2017] da implantação e oferta dos cursos técnicos da área de música na Escola Técnica Estadual Jacinto Ferreira de Sá, em Ourinhos, São Paulo. Circunscrevo este texto, portanto, ao âmbito da história das instituições escolares e dos espaços formais de educação profissional pública no Estado de São Paulo, como uma pequena contribuição para a análise das políticas públicas e as dimensões do atendimento educacional no período.

Palavras-chave: História da educação. Educação musical. Educação profissional. Ensino técnico.

Introdução

O presente texto relata o percurso de dez anos [2007-2017] da implantação e oferta dos cursos técnicos da área de música na Escola Técnica Estadual Jacinto Ferreira de Sá, em Ourinhos, São Paulo, como uma contribuição para a análise das políticas públicas e as dimensões do atendimento educacional no período.

Circunscrevo este texto ao âmbito da história das instituições escolares (SAVIANI, 2005) e dos espaços formais de educação profissional pública no Estado de São Paulo. Sua relevância reside no fato de registrar os dez primeiros anos do que seria o primeiro curso técnico em música oferecido pelas Escolas Técnicas Estaduais paulistas, ligadas ao Centro Paula Souza, uma entidade autárquica responsável pela educação profissional pública no Estado. Foi também a primeira iniciativa de oferta de ensino profissionalizante em São Paulo não necessariamente ligada às Universidades paulistas [a Unicamp, por exemplo, já possuía cursos profissionalizantes], escolas livres ou tradicionais conservatórios como o ‘Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos’ de Tatuí.

Se é verdade que a história da educação musical no Brasil ainda é um campo em construção (SOUZA, 2014; FUCCI-AMATO, 2006 e 2012), tal como a história da educação profissional (CARVALHO, 2011), com uma cultura de investigação sistemática que não possui mais do que um terço de século, por outro lado, a presença da música nas escolas públicas paulistas tem sido recorrente: relatos do período do Império demonstram que era considerada fundamental para uma formação educacional completa (NOGUEIRA, 2001, p. 301), o que se estenderia também para o período da Primeira República, em 1892 (VIDAL; FILHO, 2005, p.43). Atentar para a música nas escolas, trata-se, portanto, de uma espécie de cultura escolar paulista, presente desde seus primeiros momentos.

O breve relato, suportado por uma pesquisa documental (TOZONI-REIS, 2010), encontra um paralelo temporal nas transformações sofridas pelo contexto legal da educação



musical brasileira: há uma década, viu-se a aprovação da Lei Federal nº 11.769/2008, que instituiu a Música como conteúdo obrigatório em toda educação básica. A Lei 11.769/2008 acabou suplantada pela Lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016a), sancionada em maio de 2016, que emendou a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional: onde lia-se que a música deveria “ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo” (BRASIL, 2008, sn.), passou a vigorar o novo texto afirmando que as “artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” (BRASIL, 2016a, sn) Arte em toda educação básica, do ensino infantil ao médio. Recordo também as Diretrizes Curriculares para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016b), que procuravam orientar a implementação e oferta de “cursos técnicos de nível médio na área da Música pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e demais instituições de Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2016b, p. 10).

Posto isto, o recorte específico sobre a unidade escolar oferece uma contribuição para um campo que, reconhecidamente, apresenta escassa bibliografia no país, ao considerarmos o contexto da educação musical ou da educação profissional.

Caracterização

Quanto à caracterização da instituição pública relatada, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, ou Centro Paula Souza, informe-se que iniciou suas atividades em 06 de outubro de 1969, como uma entidade autárquica destinada a articular e desenvolver a educação técnica e tecnológica de nível médio e superior no Estado de São Paulo. Atualmente ligada à Secretaria do Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, mantém 220 Escolas Técnicas [Etec] e 66 Faculdades de Tecnologia [Fatecs] em funcionamento em mais de 300 municípios do Estado. Somente no Ensino Médio e Técnico, em setores e eixos tecnológicos diversificados entre os de serviços, indústria, saúde e a produção cultural, o número de alunos matriculados ultrapassou 208 mil em diferentes habilitações no primeiro semestre de 2017, conforme informação da Unidade de Ensino Médio e Técnico da instituição em seu sítio (CPS, 2017).

Apesar deste histórico do Centro Paula Souza na educação profissional em diferentes eixos tecnológicos, somente quatro décadas mais tarde, em 2007, uma destas escolas, localizada no interior do Estado, se incumbiria de implantar o primeiro curso técnico da área de música na instituição, o que ocorreu na Etec Jacinto Ferreira de Sá, em Ourinhos, no oeste paulista.



A escola foi fundada em 23 de julho de 1970 com o nome de ‘Colégio Técnico Industrial Estadual de Ourinhos’, sendo mantida pelo Governo do Estado de São Paulo desde seus primórdios. Os primeiros cursos oferecidos eram as habilitações profissionais de Técnico em Economia Doméstica, Edificações, Eletromecânica e Mecânica. Em 1984, a unidade passou a ser administrada pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Em 2007, ano em que iniciou o curso Técnico em Música, contava com 870 alunos em suas diferentes habilitações, incluindo-se o Ensino Médio.

Em 2016, a Etec Jacinto Ferreira de Sá oferecia, além dos Técnicos em Regência e Canto, os cursos de Técnico em Açúcar e Alcool, Edificações, Enfermagem, Informática, Informática para Internet, Manutenção e Suporte em Informática, Redes de Computadores, Mecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Química, Administração, Contabilidade, Finanças, Recursos Humanos e Segurança do Trabalho, e três turmas de Ensino Médio, com cerca de 1180 alunos matriculados nestes cursos. Contava com um quadro de 100 professores, 20 funcionários administrativos, 5 estagiários e 22 colaboradores terceirizados (CETEC, 2016).

Implantação e oferta dos cursos técnicos na área de música

Inicialmente em 2007, a oferta do curso de música ocorreu por meio de um convênio entre o Centro Paula Souza e a Prefeitura Municipal de Ourinhos, e previa o uso do Centro Cultural da cidade, que possuía equipamentos e a tradição de organizar eventos e festivais na área de música e dança desde o final dos anos de 1990. A direção da Etec estava a cargo do professor Akira Okasaki, que foi um entusiasta da ideia do curso, o que possibilitou segurança na implantação pelos participantes e bom trânsito da escola junto ao poder público local e estadual. Nos anos seguintes [2010-atual], a direção da unidade permaneceria sob responsabilidade do professor Manoel Rodrigues do Carmo Júnior, que igualmente suportou os cursos de música na escola.

O curso Técnico em Música era uma modalidade experimental, e teve sua primeira proposta curricular formatada, à época, por diferentes agentes, como o professor Almério Melquíades de Araújo – Coordenador de Ensino Técnico do Centro Paula Souza; Andréa de Oliveira da Silva Hirga, Coordenadora Pedagógica da Escola de Música do Centro Cultural de Ourinhos; Cláudia Regina Fernandes, diretora de serviços da Etec Jacinto Ferreira de Sá; Enrique Briozzo Gibert, Assessor do Conservatório Dramático e Musical – SP; Júlio da Cruz Navega, Diretor do Conservatório Dramático e Musical – SP; Maria Madalena R. Bittencourt, então professora Escola de Música do Centro Cultural de Ourinhos; Robson Marchesani, Diretor da Escola de Música do Centro Cultural de Ourinhos; Fernanda Mello Demai,



Assistente Técnico de Direção no CPS e Geraldo B. Serra, da Etec Jacinto Ferreira de Sá – Ourinhos. Tratava-se de um currículo amplo, em três semestres, que dispunha de disciplinas como Execução de Canto e Piano ou Violão; Projetos de atividades de ensino de música; Canto coral e regência; Estruturação musical e harmonia e Gestão de projetos e produção de espetáculos.

O ingresso dos candidatos no curso Técnico em Música, desde o primeiro semestre de 2007, sempre se deu por meio de provas de habilidades específicas, que demandavam os conhecimentos essenciais de música dos alunos, associadas ao processo Vestibulinho de conhecimentos gerais, comum aos demais cursos do Centro Paula Souza em todo o Estado.

O atendimento desenvolvido não foi apenas útil ao município de Ourinhos, mas um número importante de cidades vizinhas, como Assis, Marília, Palmital, Santa Cruz do Rio Pardo e do norte do Paraná, região fronteiriça e que possui muitos pequenos municípios com tradição em bandas marciais, bandas sinfônicas e centros culturais, que estimularam a atividade musical na região.

Após funcionar seu primeiro ano dentro do Centro Cultural de Ourinhos, no primeiro semestre de 2008 a habilitação foi movida para o prédio da Etec Jacinto Ferreira de Sá, com os equipamentos e instrumentos musicais próprios da unidade.

A partir do segundo semestre de 2010, o curso Técnico em Música deixou de ser ofertado, em razão de seu caráter experimental na área de Artes, sendo permutado por novos cursos presentes no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação brasileiro: o Técnico em Canto e o Técnico em Regência, dentro do Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design (MEC, 2008).

Entre os coordenadores destes cursos na década, estiveram os professores Daniele Montuleze Seixas [2007], Paulo Roberto Prado Constantino [2008-2010], Marcelo de Souza Franklin Mello [2011-2012] e, nos últimos anos, a professora Maria Madalena Rodrigues Bittencourt [2013-2017], que também foram os professores que iniciaram as atividades ao longo de 2007, no núcleo de disciplinas específico da área de Música e Artes. Neste primeiro momento e até meados de 2008, também atuaram os professores Alexandre Mustafa de Moraes e Claudia Mendonça, seguidos pelos professores Hallysson Christyano P. de Oliveira, Gilson Rubens Martins, Juliane do Carmo, Carmen Rosita Constante Moreno, Emerson Carlos Gonçalves e Tatiana Oliveira Andrino.

Quanto ao atendimento educacional nos últimos 10 anos, entre o primeiro semestre de 2007 e o de 2017, os cursos totalizaram 14 ofertas de turmas com 559 alunos, somando-se os cursos Técnicos em Música [6 turmas], Técnico em Regência [5 turmas] e o Técnico em



Canto [3 turmas]. Até o segundo semestre de 2016, o total de concluintes foi de 231 alunos, resultando em um índice de 48,2% sobre o número de matriculados (CETEC, 2017), o que se apresenta como um desafio para este e outros cursos da escola, dados os indicadores de evasão observados nestes e em outros cursos técnicos da unidade.

Considerações finais

Dentre os desdobramentos importantes da iniciativa de implantação e oferta dos cursos técnicos da área de música na Etec Jacinto Ferreira de Sá, no período compreendido de 2007 - 2017, destaco que:

a) na esteira do projeto piloto desenvolvido na cidade de Ourinhos em 2007, a capital do Estado de São Paulo ganhou uma unidade escolar inteiramente dedicada aos cursos do eixo tecnológico Produção Cultural e Design: a Etec de Artes. Inaugurada em 13 de maio de 2008, iniciou suas atividades em julho de 2008 com as turmas dos cursos Técnicos em Música e Técnico em Dança. Atualmente funciona em três períodos, ofertando os cursos Técnicos em Canto e Regência [com mais de 320 matriculados em 2016], Arte Dramática, Dança, Teatro, Design de Interiores, Processos Fotográficos, Paisagismo e Eventos [este último, no eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer], totalizando 956 alunos no primeiro semestre de 2016 e 920 no segundo (CETEC, 2017).

b) as duas escolas técnicas estaduais referidas passaram a atuar como instituições certificadoras de competências, em parceria com o Conservatório de Tatuí [no formato de complementação dos estudos livres com a formação técnica em nível médio] ou por meio das solicitações individuais dos interessados que possuam saberes obtidos em campo, conforme previsto na legislação educacional brasileira.

c) criou-se, em uma região que não possuía nenhuma escola técnica pública oficialmente reconhecida ou mesmo cursos superiores em Música, uma janela de oportunidades de formação musical, que permitiu aos 231 egressos atuarem em diferentes frentes, como escolas, igrejas e associações, estúdios de gravação, concertos e musicais, projetos sociais e educativos públicos ou privados, corais, grupos vocais e de câmara.

Outros desafios se apresentam particularmente para a Etec Jacinto Ferreira de Sá para os próximos anos, como a redução das taxas de evasão escolar entre os alunos ou o aperfeiçoamento das organizações curriculares dos cursos, ajustando-as às demandas de serviços e culturais próprias do interior paulista. Espero que o texto estimule novas pesquisas relacionadas, por exemplo, aos alunos egressos ou ao perfil dos ingressantes. Também seria útil como registro inicial para outras análises pormenorizadas das políticas públicas de



oferta, com vistas a uma necessária ampliação do atendimento em educação profissional nas próximas décadas.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Complementar nº 11769, de 19 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acesso em 30 jan. 2016.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 13278, 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. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em 1 jun. 2016.

_____. MEC. Despacho do ministro, n. 86 de 05 de maio de 2016. Homologa o Parecer CNE/CEB nº 12, de 04 de dezembro de 2013. Diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, 6 mai. 2016. Brasília, DF, 2016b.

CARVALHO, Maria Lúcia Mendes. *Cultura, saberes e práticas: memórias e história da educação profissional*. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

CETEC. *Plano plurianual de gestão da Etec Jacinto Ferreira de Sá 2016-2020*. Circulação restrita, 2016. Disponível em: <<http://www.cpscetec.com.br/planoescolar/>>. Acesso em 12 fev. 2017.

_____. *Banco de dados da Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza*. Disponível em: <<http://www.cpscetec.com.br/bdcetec/index.php>>. Acesso em 12 fev. 2017.

CPS. *Perfil e histórico do Centro Paula Souza*. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico>>. Acesso em 12 fev. 2017.

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. *Escola e educação musical: (des) caminhos históricos e horizontes*. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Revista Opus*, v.12, p. 144-166, 2006.

MEC. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>>. Acesso em 3 jan. 2017.

SAVIANI, Demerval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. *Cadernos de História da Educação*, n. 4, p. 27-33, jan.-dez. 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382/363>>. Acesso em 12 fev. 2017.

SOUZA, Jusamara Vieira. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.33, p.109-120, jul.-dez. 2014.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. *Caderno de formação: formação de professores – educação, cultura e desenvolvimento*, v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica,



2010. p.111-147.

VIDAL, Diana Gonçalves; FILHO, Luciano Mendes de Faria. *As lentes da história: estudos de história e historiografia no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.



Tecnologia assistiva e a proposta do uso de diferentes recursos tecnológicos aplicados à educação e à educação musical

Sandra Regina Cielavin
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
sandranielavin@hotmail.com

Adriana do Nascimento Araújo. Mendes
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
aamend65@gmail.com

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar o tema tecnologia assistiva descrevendo suas categorias a partir dos apontamentos de Bersch (2013), elencando recursos computacionais, bem como possíveis aplicações à Educação e à Educação Musical embasadas nos estudos de Louro (2013). O trabalho consiste em pesquisa bibliográfica e na investigação de recursos tecnológicos, e tem o intuito de disseminar aos educadores o conhecimento de material tecnológico que possa contribuir com a inclusão de alunos com deficiências de diferentes tipos nos ambientes escolares e nas aulas de música.

Palavras-chave: Tecnologia assistiva. Pessoas com deficiência. Educação musical.

Introdução

Atualmente a tecnologia se faz presente no cotidiano dos indivíduos e observa-se que o homem tem desenvolvido diferentes equipamentos tecnológicos com a finalidade de facilitar a vida humana. Dentre eles pode-se citar utensílios eletrodomésticos tais como: forno de micro-ondas, geladeira e ar-condicionado. O campo computacional, especificamente, tem apresentado uma diversidade de dispositivos que englobam desde minúsculos *pen drives* que armazenam milhares de informações até celulares de última geração.

A tecnologia está em constante mudança e as atualizações dos aparelhos e programas de computador ocorrem em velocidade vertiginosa. De acordo com Veraszto (2004), o conceito de tecnologia pode ser definido como “o estudo da própria atividade do modificar, do transformar, do agir” (VERASZTO, 2004; SIMON et al, 2004 apud VERASZTO, 2008, p. 62).

Ocorre que em nossa sociedade existem muitas pessoas com deficiências de diferentes tipos, tais como: auditivas, visuais, motoras, entre outras, e, portanto, a tecnologia deve ser empregada como um fator de inclusão. O IBGE¹ aponta que o Brasil tem 45,6 milhões de pessoas com deficiência, cerca de 24% da população. Segundo Bersch (2013), tecnologia assistiva é um termo designado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (BERSCH e TONOLLI, 2006 apud BERSCH, 2013, p.2). Uma outra definição para tecnologia assistiva, conforme Bersch (2013), é “uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e



aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiências” (COOK e HUSSEY, 1995 apud BERSCH, 2013, p. 2).

No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), que foi instituído em novembro de 2006, reúne um grupo de especialistas brasileiros e representantes de órgãos governamentais em uma agenda de trabalho (BRASIL, 2009). A partir de referenciais internacionais, o CAT aprovou, em 14 de dezembro de 2007, um conceito que pudesse subsidiar as políticas públicas brasileiras. Afirmo este conceito:

"Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (BRASIL, 2009, p. 9).

Segundo Bersch (2013), a expressão tecnologia assistiva deve ser utilizada sempre no singular por referir-se a uma área de conhecimento e não a uma coleção específica de produtos. Para referenciar um conjunto de equipamentos, deve-se dizer recursos de TA e, para serviços e procedimentos, o correto é utilizar serviços de TA.

O presente artigo é resultado de estudos realizados em uma disciplina de mestrado e consistiu em pesquisa bibliográfica por meio de leitura e fichamento de textos relativos ao tema proposto, bem como na investigação de recursos tecnológicos relativos à Tecnologia Assistiva, tais como programas de computador, equipamentos diversos e aplicativos para *smartphones* com o intuito de divulgar aos educadores o conhecimento de material tecnológico que possa contribuir com a inclusão de alunos com deficiências de diferentes tipos, nos ambientes escolares e nas aulas de música.

Categorias de Tecnologia Assistiva e o uso de diferentes recursos tecnológicos

Bersch (2013) aponta que existem doze categorias de tecnologia assistiva. A seguir serão descritas sequencialmente as doze categorias apontadas por Bersch (2013) e apresentadas indicações de programas de computador e de aplicativos para dispositivos móveis e que poderiam ser utilizados por professores.

A primeira categoria consiste em auxílios para a vida diária e vida prática. Aqui estão incluídos os produtos que possibilitam a autonomia e independência nas atividades do cotidiano como vestir-se, alimentar-se e escrever. São exemplos de dispositivos o fixador do talher à mão, a pulseira de ímã estabilizadora de mão, o engrossador de lápis e a aranha mola para fixação da caneta.



A segunda categoria é a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) que se destina a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Os recursos utilizados nesta categoria são as pranchas de comunicação impressas e os vocalizadores de mensagem gravada, que contribuem para que o usuário expresse suas vontades e sentimentos. Ressalta-se que é possível fazer o *download* gratuito do aplicativo Que-Fala² para celulares e *tablets* com o sistema operacional Android, que é uma prancha de comunicação dinâmica. O Proloquo2Go³ é um aplicativo pago de comunicação alternativa disponível para *iPhones* e *iPads*.

A categoria três aborda os recursos de acessibilidade ao computador que são todo conjunto de *hardware* e *software*. *Hardware*, segundo Garcia (2005), são os equipamentos físicos, como por exemplo, *mouse*, teclado, impressora, enquanto *software* são “instruções (programas de computador) que, quando executadas, produzem a função e o desempenho desejados” (PRESSMAN, 2011, p.12), nesse caso, especificamente, idealizados para tornar o computador acessível a pessoas com privações sensoriais (visuais e auditivas), intelectuais e motoras. Nessa categoria estão relacionados os dispositivos de computador controlado pelos movimentos da cabeça, *mouses* especiais, estabilizadores de punho e abdutor de polegar com ponteira para digitação, linha Braille e impressora Braille. Como exemplos de *softwares* estão o *eViaCam* e o *HeadMouse*, que tem a função de controlar o mouse por meio de movimentos da cabeça. O programa *eViaCam*⁴ pode ser instalado nos sistemas operacionais Windows e Linux. O *software HeadMouse*⁵ é pago e funciona nos sistemas Windows, Mac, Android e Linux. Ainda nessa categoria, o aplicativo ABC⁶ para celulares Android e *tablets* é específico para autistas e pode ser baixado gratuitamente. O site *Autism Speaks*⁷ possui uma lista de aplicativos específicos para pessoas autistas com as respectivas funcionalidades e plataformas de sistemas operacionais.

Sistemas de controle de ambiente e projetos arquitetônicos para acessibilidade pertencem às categorias quatro e cinco respectivamente. Os sistemas de controle de ambiente “podem ser úteis para controle do ambiente, possibilitando que a pessoa com comprometimento motor possa comandar remotamente aparelhos eletrodomésticos, acender e apagar luzes, abrir e fechar portas, enfim, ter um maior controle e independência nas atividades da vida diária” (GALVÃO FILHO, 2009, p. 172). Os projetos arquitetônicos para acessibilidade têm como foco construir adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente de trabalho, através de rampas, elevadores, adaptações em banheiros, mobiliário entre outras, que retiram ou reduzem as barreiras físicas.



Órteses, que são artifícios colocados junto a um segmento do corpo, garantindo-lhe um melhor posicionamento, estabilização e/ou função e próteses que são peças artificiais que substituem partes ausentes do corpo referem-se à categoria seis. A categoria sete é a de adequação postural cujos recursos que auxiliam e estabilizam a postura deitada e de pé estão incluídos. São exemplos as almofadas no leito ou os estabilizadores ortostáticos, entre outros. Na categoria oito têm-se os auxílios de mobilidade dos quais se pode citar bengalas, muletas, andadores, carrinhos, cadeiras de rodas manuais ou elétricas *escooters*.

Os auxílios para qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação a pessoas com baixa visão ou cegas dizem respeito à nona categoria. Como recursos, são exemplos: auxílios ópticos, lentes, lupas manuais e lupas eletrônicas e os *softwares* ampliadores de tela. Domingues (2010) indica programas com síntese de voz tais como, o *software* gratuito Dosvox⁸ e os leitores de tela Non Visual Desktop Access (NVDA)⁹ e Jaws¹⁰. A décima categoria diz respeito aos auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo. Os auxílios incluem desde aparelhos para surdez até celulares com mensagens escritas e chamadas por vibração. O *Hand Talk*¹¹ é um aplicativo para celulares e *tablets* com sistema Android que pode ser instalado gratuitamente e funciona como um tradutor para a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

As categorias décima primeira e décima segunda são, respectivamente, mobilidade em veículos e esporte e lazer. Na mobilidade em veículos estão os acessórios que possibilitam uma pessoa com deficiência física dirigir um automóvel, os facilitadores de embarque e desembarque, tais como elevadores e rampas para cadeiras de rodas. Na categoria esporte e lazer encontram-se os recursos que favorecem a prática de esporte e participação em atividades de lazer como, por exemplo, a cadeira de rodas do Basquete e a bola sonora do Golbol, que é um jogo praticado por atletas que possuem deficiência visual.

O guia de aplicativos para necessidades especiais e educacionais¹² divulga uma lista de aplicativos e de programas existentes nos diversos tipos de deficiências. O site está em inglês. Com o aperfeiçoamento dos equipamentos e programas de computador, novas soluções estão sendo pesquisadas. Cameirão et. al (2009) indica que, baseado no conceito de plasticidade cerebral, dos neurônios espelhados e da lateralidade buscando a simetria dos movimentos é proposto um sistema de reabilitação com o uso de jogos digitais *Rehabilitation Gaming System*¹³ (RGS) com a finalidade de recuperarem os movimentos de pessoas que tiveram acidente vascular cerebral (AVC), entre outros.



Tecnologia Assistiva aplicada à Educação Musical

Turmas de alunos de aulas de música em escolas ou em projetos sociais costumam ser heterogêneas quanto a aptidões, dificuldades e tempo de aprendizagem. Este fator leva o educador a fazer reflexões quanto aos objetivos e quais métodos de ensino serão mais adequados àquele grupo específico. De acordo com Swanwick (2014), o professor deve se preocupar com o desenvolvimento do indivíduo buscando esquematizar atividades que tenham significado para o aluno, precisa explorar sua capacidade criadora propondo experiências musicais diversificadas e, ainda, indica que é necessário repensar o currículo musical.

Quando o educador musical recebe um ou mais alunos com deficiência, necessita buscar conhecimentos sobre o assunto, bem como propor diferentes planos e estratégias para proporcionar um ambiente de aprendizagem que promova a inclusão. Louro (2013) propõe algumas adaptações pedagógicas a serem utilizadas com alunos com deficiência. As adaptações de objetivos e de conteúdos estão relacionadas a adequações que devem ser feitas considerando o tipo de deficiência do aluno. Se o objetivo fosse, por exemplo, ensinar todas as figuras rítmicas à turma, para um aluno com deficiência mental o professor poderia mostrar sons de durações variadas.

Além das adaptações pedagógicas, o aluno pode necessitar de recursos de tecnologia assistiva para seu melhor desenvolvimento. Segundo Louro (2013), podem ser utilizadas as seguintes soluções: órteses, adaptação do instrumento musical, mobiliário, pranchas de comunicação e *softwares* ou adaptações no computador. As órteses servem para possibilitar a preensão palmar para que o aluno segure ou manipule um instrumento musical, o arco de um violino, a baqueta de um xilofone ou de uma bateria (TEIXEIRA, 2003 apud LOURO, 2013, p.5).

Outro recurso é a adaptação do instrumento musical ou a criação de instrumentos musicais específicos para portadores de deficiências a partir de instrumentos pré-existentes. Curtis (2005) relata um exemplo de adaptação de instrumento musical que foi divulgado pela George Lucas Educational Foundation, uma organização sem fins lucrativos que é um grupo colaborativo e criativo de pessoas que envolve profissionais de diferentes áreas do conhecimento cujo objetivo é auxiliar a aprendizagem dos alunos. O site Edutopia¹⁴ da referida instituição, narra a história de Lukas Bratcher, estudante do ensino médio, que devido a uma deficiência congênita tem o uso dos braços e das pernas bastante limitado. Lukas toca o instrumento de sopro bombardino, que foi adaptado por Robin Amend, um inventor de



instrumentos, que projetou um bombardino com um *joystick* que envia instruções eletronicamente às válvulas do instrumento.

Para Louro (2013) o mobiliário deve ser adaptado a fim de facilitar o estudo musical. São exemplos de móveis: as mesas adaptadas para cadeiras de rodas, as cadeiras especiais ou estantes adaptadas para utilização de partituras. Outra ajuda técnica são as pranchas de comunicação descritas no tópico de categorias de tecnologia assistiva que também podem ser utilizadas com objetivos musicais. Um educador musical pode em uma prancha temática, que não requer uma estrutura predeterminada, inserir o nome das notas, as figuras musicais e os instrumentos musicais associando sempre as imagens com sons vocais ou instrumentais.

Uma categoria de tecnologia assistiva para uso na Educação Musical apontada por Louro (2013) é o uso de *softwares* ou adaptações no computador. De acordo com Correa et al.(2008), o GenVirtual¹⁵ é um exemplo de *software* musical:

“GenVirtual, é um jogo musical em realidade aumentada, que possibilita novas formas de interação com o computador, sem o uso de adaptações. A realidade aumentada permite uma interação segura e agradável, pelo fato de projetar os elementos virtuais no mundo real. Pode-se interagir com os elementos virtuais de forma natural, através das mãos, eliminando dispositivos tecnológicos complexos e tornando as interações mais agradáveis”.

Atualmente existem alguns sites que discutem temas relacionados à música tais como os de Louro¹⁶, o blog educação musical inclusiva¹⁷, o assistiva tecnologia e educação¹⁸, o *Youth music network* que possui o grupo *Music Making, Special Educational Needs & Disability*¹⁹ e o *Teaching students with learnig difficulties*²⁰.

Considerações Finais

A aplicação dos recursos de tecnologia assistiva de forma consciente pode contribuir positivamente para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência. Através do Comitê de Ajudas Técnicas, a tecnologia assistiva no Brasil tem dado importantes passos em termos de legislação, porém é uma área do conhecimento que necessita de muita divulgação e de ações práticas para que efetivamente as pessoas com diferentes deficiências sejam incluídas nos mais diversos âmbitos de nossa sociedade.

Percebe-se que houve um avanço em termos de equipamentos que auxiliam desde as atividades cotidianas até a aprendizagem musical, porém, ainda existe um vasto campo de pesquisa em acessibilidade a ser explorado principalmente no tocante à área computacional, que inclui o conjunto de *hardware*, *software* e aplicativos para dispositivos móveis. Estes deveriam ser disponibilizados de forma gratuita ou a baixo custo para que o conceito de



tecnologia assistiva definido pelo CAT, que tem por objetivo promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social, se torne realidade.

Referências

- BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva*. – Brasília: CORDE, 2009.
- BERSCH, Rita. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Site Assistiva. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>, 1-20.
- CAMEIRAO, Mônica S; BERMÚDEZ, i Badia Sergi; DUARTE, Oller Esther; VERSCHURE, Paul F M J. *The rehabilitation gaming system: a review*. Stud Health Technol Inform, v. 145, n. 6, p. 65-83, 2009.
- CORRÊA, Ana Grasielle, Dionísio; ASSIS, Gilda Aparecida; NASCIMENTO, Marilena; LOPES, Roseli de Deus; *GenVirtual: um jogo musical para reabilitação de indivíduos com necessidades especiais*. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 16, n. 1, p. 9-17, 2008.
- CURTIS, Diane. *Disabled Bodies, Able Minds: Giving Voice, Movement, and Independence to the Physically Challenged. Assistive technology makes it possible for students without full mobility to participate in class and school activities*. George Lucas Educational Foundation, 2005. Disponível em: <<http://www.edutopia.org/assistive-technology-class-school-participation>>.
- DOMINGUES, Celma dos Anjos; SÁ, Elizabet Dias; CARVALHO, Silvia Helena Rodrigues de; ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula; SIMÃO, Valdirene Stiegler. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira*. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial. Universidade Federal do Ceará. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 3, p. 1-64, 2010.
- GARCIA, Marcus. *Informática aplicada a negócios*. Rio de Janeiro: Brasport, 2005.
- GALVÃO Filho, Teófilo Alves. *Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- LOURO, Viviane S. *Educação Musical e o Aluno com Deficiência: discutindo a prática e propondo adaptações pedagógicas*, 2013. Disponível em:<https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/educacao_musical_e_a_pessoa_com_deficiencia1.pdf>.
- PRESSMAN, Roger S. *Engenharia de software: Uma abordagem profissional*. 7. Ed. Porto Alegre: McGrall-Hill Companies, 2011.
- SWANWICK, Keith. *Música, mente e educação*. Tradução de Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.



VERASZTO, Estéfano Vizconde; SILVA, Dirceu; MIRANDA, Nonato Assis; SIMON, Fernanda Oliveira. *Tecnologia*: buscando uma definição para o conceito. Prisma.com. Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação, n. 07, p. 60-85, 2008.

Notas:

1. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
2. Disponível na Play Store
3. Disponível na Apple Store
4. <https://sourceforge.net/projects/eviacam>
5. <http://www.orin.com/access/headmouse>
6. Disponível na Play Store
7. <https://www.autismspeaks.org/autism-apps>
8. <http://www.cegosbrasil.net/downloads/detalhes/download-dosvox>
9. <http://www.nvda.pt/pt-pt/downloads>
10. <https://www.freedomscientific.com/Downloads/JAWS>
11. Disponível na Play Store
12. http://www.oneplaceforspecialneeds.com/main/library_special_needs_apps.html
13. <http://rgs-project.eu/>
14. <https://www.edutopia.org/assistive-technology-class-school-participation>
15. <https://softwarelivrenaeducacao.wordpress.com/2010/04/06/genvirtual-software-livre-para-educacao-especial>
16. <https://musicaeinclusao.wordpress.com>
17. <http://educacaomusicalinclusiva.blogspot.com.br/2011/05/tecnologias-assistivas-ao-servico-da.html>
18. <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>
19. <http://network.youthmusic.org.uk/groups/music-making-special-educational-needs-disability>
20. <http://studentswithlearningdifficulties.blogspot.com.br/2009/02/music-on-whiteboard.html>



Música e Interdisciplinaridade: ações pedagógicas e reflexivas na Educação Infantil

Andréia Miranda de Moraes Nascimento
UNIMEP
chicobororo@gmail.com

Julia Raquel Ismael Azzi
UNIMEP
juliazzi22@gmail.com

Larissa Cristine Ladeia
UNIMEP
ladeialarissa@outlook.com

Resumo: Este trabalho traz um relato de experiência de educação musical em andamento com alunos de Educação Infantil. Faz parte de um projeto de extensão do Curso de Música-Licenciatura da UNIMEP e tem como objetivo geral a promoção da formação continuada de professores para a ação pedagógica reflexiva da Música neste campo de atuação. Fundamentado nos princípios da educação popular, consiste na participação de duas alunas da universidade nas aulas de trabalho pedagógico coletivo realizadas na EMEI “Maria de Lourdes Fuzetti Lorenzi” na cidade de Piracicaba/SP.

Palavras-chave: Educação musical. Educação infantil. Interdisciplinaridade.

Introdução

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 às 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 (1988, p. 118),

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.

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.

Todos os seres humanos necessitam da vivência em arte como parte fundamental do seu processo de desenvolvimento e aprendizado. Mais do que qualquer outra disciplina, o ensino de arte pode proporcionar não só o desenvolvimento da criatividade, mas também incentivar o apreço pela sua cultura e a valorização do patrimônio cultural de sua sociedade. Envolve, ainda, questões que fogem aos domínios da palavra, da escrita ou da lógica, perceptível somente por meio da sensibilidade. “Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos específicos e não apenas em mera atividade”, pontua Ana Mae Barbosa (2004, p.6) sobre o ensino de arte nas escolas. Ademais, discorre sobre a necessidade e a importância de seu ensino da seguinte maneira:



Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte (BARBOSA, 2004, p.5).

Desta forma, a autora traz para discussão áreas que somente através do estudo da arte na escola podem ser desenvolvidas e contempladas. E conclui: “O que diferencia a música, a literatura e as demais artes das ciências é a força da conexão com as histórias culturais e pessoais” (2004, p.36). Defendendo o poder da música ao agir no apreciador, define como “mais uma tentativa de descrever e avaliar aquelas experiências que parecem nos alcançar para fora das rotinas da vida e as quais temos chamado variadamente de transcendentais, espirituais, elevadas, ‘epifânicas’ [...]” (2004, p.33). Nesse sentido, vemos o valor da música enquanto um processo de entendimento e interpretação extra corporal. Algo que vai além do entendimento, completamente envolto por um plano além do racional, sendo perceptível a noção atribuída por Platão ao “mundo das ideias”, uma forma de diferenciar a razão da intuição, o mais perfeito método de criação artística, como é apresentado por Nunes (1999).

Sobre a função da arte na escola, a autora ainda afirma que “uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público” (BARBOSA, 2004, p.32). Assim, ela complementa que o trabalho deve possibilitar, por meio da sua apreciação, análise, fruição e decodificação, alinhada juntamente com o fazer artístico, meios para que o homem possa entender a sociedade em que vive e suas mudanças ao longo dos anos, incentivando, assim, uma sociedade altamente desenvolvida e conhecedora da arte. Nessa mesma linha, encontra-se o educador musical Keith Swanwick (2003), defendendo um ensino de música nas escolas, não voltado para a formação de músicos e instrumentistas, mas sim possibilitando a apreciação e a fruição artística.

A educação musical é mais eficiente na medida em que dá ferramentas para que o aluno compreenda e se posicione criticamente frente à realidade sonora. Existe uma necessidade de trabalhar sempre com contextos musicalmente significativos, num sentido de atingir a completude antes da complexidade musical.

Mais particularmente falando sobre a Educação Infantil, trata-se da primeira etapa de educação escolar para criança de 0 a 5 anos, oferecida em período parcial ou integral. Sendo assim, exerce grande influência sobre a formação da criança pequena ao desenvolver a função pedagógica do cuidar e educar contribuindo com as famílias para a constituição da criança como sujeito. Nessa perspectiva, conforme previsto pela LDBEN 9394/96 seção II, artigo 29º, “a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o



desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

No que diz respeito ao trabalho com música nesta etapa de educação, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) prevê que o conteúdo seja organizado em dois eixos temáticos: o do fazer musical, no qual o professor explora atividades de composição, improvisação e execução musical, e o da apreciação musical, no qual a criança entra em contato com a literatura musical e interage com ela (BRASIL, 1998).

Relato de experiência

A experiência em andamento faz parte de um projeto de extensão realizado no Curso de Música-Licenciatura da UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba) em parceria com a Escola Municipal de Educação Infantil “Maria de Lourdes Fuzzetti Lorenzi” na cidade de Piracicaba, interior de São Paulo. Teve seu início em agosto de 2016 e tem previsão de término em julho de 2017. Conta com a participação de duas alunas do curso, que semanalmente se deslocam para a escola para desenvolver os trabalhos.

O objetivo geral desta experiência está sendo promover a formação continuada de professores em Escola de Educação Infantil, para a ação pedagógica reflexiva da Música para crianças de 0 a 5 anos. Além disso, contam-se como objetivos específicos: a formação inicial das alunas bolsistas do Curso de Música-Licenciatura da UNIMEP; a contribuição para a formação das crianças em âmbito cultural; a contribuição para a constituição de um ambiente propício à musicalização infantil na escola parceira; o incentivo à criação de novos espaços de reflexão e estudos sobre a temática abordada; a integração da universidade com as escolas de Educação Básica municipais, na perspectiva de promover a construção de novos conhecimentos, promovendo a integração da teoria com a prática contextualizada nos espaços onde ela ocorre, a partir dos agentes e instituições responsáveis.

A metodologia orienta-se por princípios da Educação Popular, conforme preconizados por Freire (1996), e consiste na participação das alunas bolsistas nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), na perspectiva de construir, coletivamente com os professores e gestores da escola uma parceira, um plano de formação continuada desses professores em Educação Musical, a partir das demandas que o Plano Pedagógico Anual da escola apresenta e das demandas próprias de cada nível de ensino existente na escola, assim como as demandas específicas de cada turma de alunos e seus professores.

Para alcançar tais objetivos, foi elaborada uma proposta de trabalho organizada em módulos, a saber: “Música e interdisciplinaridade”, “Confecção de instrumentos musicais”,



“Jogos e brincadeiras rítmicas”, “A música do universo infantil”, “Percepção musical” e “Integrando som e movimento”. Até o momento, foram concluídos os três primeiros módulos. No entanto, este relato se concentrará apenas nas atividades desenvolvidas no primeiro módulo (“Música e interdisciplinaridade”).

Para este primeiro módulo, pensou-se em desenvolver atividades musicais como subsídio para aquisição de conhecimentos gerais, como o processo de alfabetização, a aprendizagem dos números, das formas, cores, o trabalho com lateralidade, dentre outros. A cada semana, as alunas levavam às ATPCs propostas de canções e brincadeiras rítmicas envolvendo os conteúdos trabalhados em cada nível da educação infantil (berçário, maternal e jardim). Diálogo da música com a literatura veio na sequência e tentou-se abordar diferentes áreas da literatura como poesia, conto, romance, fábula e história em quadrinhos. Dentro da própria linguagem artística, contemplou-se a relação da música com as artes visuais, buscando estabelecer associações da pintura e escultura com elementos musicais por meio da apreciação musical. Finalizando o módulo, o trabalho buscou unificar os itens anteriores, conduzindo as discussões para o campo da educação sonora, no sentido de chamar a atenção dos professores e alunos da escola parceira para essa questão significativa do mundo contemporâneo.

Música e Alfabetização

O conteúdo se formou com pesquisas e materiais que foram trazidos pelas alunas e professora orientadora do projeto. Depois da análise desses materiais, foram separados aqueles que melhor se encaixavam com a faixa etária dos alunos, sempre pensando em maneiras simples de utilização para que as professoras da escola conseguissem reproduzir em sala de aula. Ao falar em alfabetização, foi decidido expandir esse universo e não somente pensar no alfabeto em si. Escolheu-se também trabalhar com formas geométricas, cores, números e lateralidade, com a preocupação de buscar o estímulo visual (cores e formas animadas para prender a atenção das crianças), materiais adequados para a idade e adaptações das atividades para poder trabalhar com todas as faixas etárias.

As aulas aconteceram de forma tranquila. Os alunos se interessaram nas atividades e tiveram vontade de fazê-las, embora com dificuldades em relação à coordenação motora, mas com facilidade em relação às canções que foram trabalhadas, as quais decoraram rapidamente. Com as professoras, nos encontros de ATPCs, as atividades foram passadas uma a uma, com explicações sobre o porquê da escolha e mostrando diferentes maneiras de aplicação das mesmas em sala de aula.



Música e Literatura

O objetivo deste tópico foi trabalhar com os gêneros literários, dos quais se escolheu três: poesia, fábula e história em quadrinhos. Foram selecionados vários poemas para explorar e criar ritmos, melodias e sonorização. Lalau e Laurabeatriz foram os autores mais explorados e utilizados com o berçário, colocando o elemento visual (fantoques) para chamar a atenção, além de favorecer o estímulo corporal. Com alunos do maternal, o foco se deu na sonorização de histórias. Já com alunos do jardim, explorou-se bastante a questão das rimas. O trabalho foi além do esperado. Os alunos participaram das aulas, tentaram pensar e criar novas rimas e cantaram junto. O mais interessante foi ver que uma das professoras trabalhou com eles fora das aulas de musicalização e juntos criaram novas rimas com a métrica da música, sem ter algum instrumento por perto.

Música e Artes Visuais

Neste tópico, tentou-se fazer uma analogia entre as duas linguagens artísticas no que se refere a Som e Cor, estabelecendo relações entre o som e suas propriedades e as cores quentes, frias e suas texturas. Com alunos do berçário, foram realizadas atividades que instigassem o estímulo corporal e a fala. Com as turmas do maternal e jardim, a dinâmica foi bem semelhante: os alunos foram colocados em roda, e cada um recebeu uma folha de papel sulfite e giz, com a instrução de que, conforme fossem ouvindo a música, desenhassem o que iam sentindo ou o que a música estivesse “falando”. As músicas escolhidas foram “Bicharia” dos Saltimbancos, “Allunde Alluya” do Grupo Mawaca e “Una Mattina” de Ludovico Einaudi. A atividade ocorreu tranquilamente, as crianças puderam ter um momento de apreciação musical e de relaxamento. Para as professoras, foi apresentada a relação que a música/som tem com as artes visuais/cores e assim realizaram as mesmas atividades que os alunos, porém com elas foram pedidas nuances dos desenhos, conforme a música ia alternando de intensidade (forte ou fraca) e duração (rápida ou lenta).

Música e Educação Sonora

Este tópico foi baseado nos educadores da segunda geração dos métodos ativos: Murray Schafer, George Self e John Paynter. Foram realizadas várias atividades com palavras e poemas sonoros, além de experimentos durante os encontros com alunos e professores.

As crianças puderam explorar os movimentos corporais junto com a música, buscar elementos sonoros da voz junto com o movimento corporal e explorar a imaginação, criando o seu próprio gesto e som, além de expandir a percepção auditiva ao trabalhar a paisagem



sonora. Às professoras, foram apresentados os educadores da segunda geração e suas principais ideias. Trabalhou-se com alguns poemas e atividades sonoras que o livro “O Ouvido Pensante” (SCHAFER, 1991) sugere e a paisagem sonora. As professoras ficaram por um tempo de olhos fechados apenas ouvindo o som ambiente e depois escreveram o que ouviram.

Considerações iniciais

Como o projeto ainda está em desenvolvimento, não é possível estabelecer considerações finais, mas já é bastante visível os desdobramentos do trabalho realizado com as professoras na escola neste primeiro momento. Elas demonstraram bastante interesse pelas atividades e assuntos propostos. Um ponto de dificuldade que relataram foi o fato delas não saberem cantar ou serem afinadas. Algumas atividades foram melhor absorvidas, o que gerou continuidade do trabalho fora das aulas de música, como o trabalho com as formas geométricas e as cores, no tópico “Música e Alfabetização”.

O tópico “Música e Literatura” foi bem aproveitado por todas as turmas. Criaram em cima da atividade proposta e se divertiram fazendo. Foram aulas lúdicas e orgânicas, uma atividade complementava a outra. Em relação às professoras, demonstraram interesse e gostaram das atividades, porém poucas deram continuidade com os alunos nas aulas seguintes.

Com relação ao tópico “Música e Artes Visuais”, foi interessante analisar os desenhos que os alunos fizeram. O mais chocante foi de um garoto que desenhou seu próprio rosto com um aspecto infeliz. Uma questão que foi levantada foi a utilização do termo “cor de pele” em sala de aula por uma professora e seus alunos. Isso gerou algumas discussões a respeito de racismo e outras questões que fogem um pouco do foco, que é a musicalização, mas que se fez necessário naquele momento. Em relação às professoras, elas se divertiram fazendo e fizeram com vontade as atividades propostas. Ouviram a música e começaram a ter uma percepção maior em relação aos sons.

No que se refere ao último tópico, “Música e Educação Sonora”, houve certo desconforto das professoras em realizar algumas atividades nos encontros de ATPCs, como fechar os olhos e se concentrar, ficar apenas ouvindo. Mas o interessante foi que elas conseguiram expandir e captar sons distantes, pois durante a conversa ficaram surpresas com o que tinham conseguido ouvir, sendo que muitos desses sons eram dentro da própria escola, como, por exemplo, outras professoras dando aula.



Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Volumes: I, II e III. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas: Papirus, 1988.

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

LOWENFELD, Viktor, BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1970.

NUNES, Benedito. *Introdução à Filosofia da Arte*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Magda R Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

