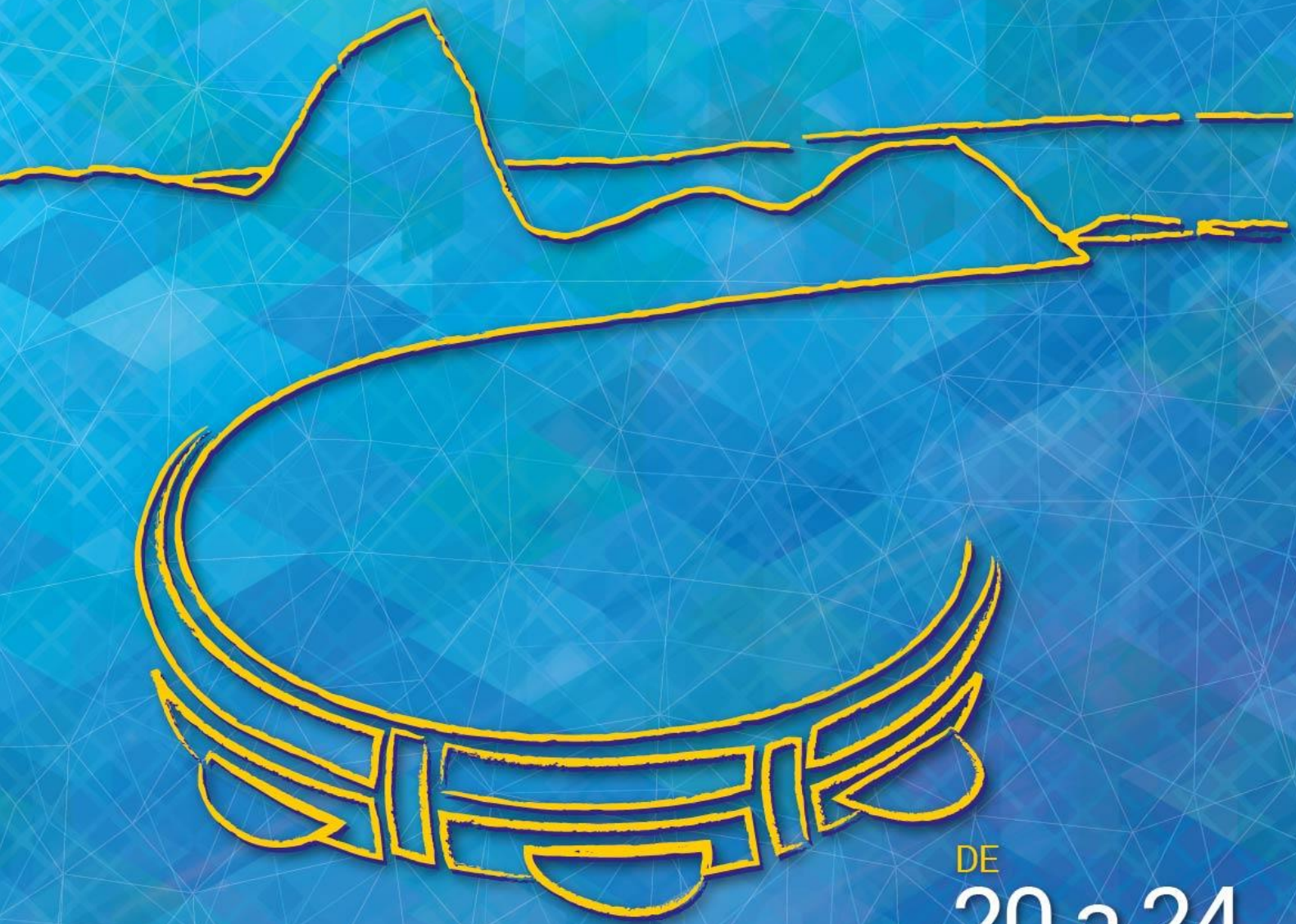


ANAIS DO XXI SEMINÁRIO LATINOAMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Fladem 2015

Rio de Janeiro | Brasil

MÚSICA E CONTEMPORANEIDADE
DESAFIOS, MOTIVAÇÕES E POSSIBILIDADES
PARA O EDUCADOR MUSICAL LATINO-AMERICANO.



DE
20 a 24
JULHO
DE 2015
RIO DE JANEIRO

NÚMERO DE ISBN

978-85-65336-01-7

REALIZAÇÃO**Coordenadores:**

Presidência – Alejandro De Vincenzi
Presidência Brasil – Adriana Rodrigues

Coordenação Adjunta:

Leonardo Moraes
Eliete Vasconcelos
João Gabriel Carvalho Santana

Coordenação Acadêmica Científica:

Teca Alencar de Brito
Elza Greif
Regina Márcia Simão Santos
Jeanine Bogaerts

Coordenação de Produção e Infraestrutura

Rakel Cogliatti de Souza

Coordenação Artístico-Cultural

Sulamita Lage

Coordenação de Monitores

Clara Silvestre
Maria Angélica Calderano

Coordenação de Comunicação de Divulgação

Eliete Vasconcelos

Coordenação de Criação e Programação Visual

Gaia Rodrigues

Comitê Acadêmico Científico

Alejandro De Vincenzi
Teca Alencar de Brito
Lilia Romero Soto
Adriana Rodrigues
Elza Greif
Regina Márcia Simão Santos
Jeanine Bogaerts

Pareceristas

Alessandra de Castro - Ciranda da Arte – SEDUC/GO
Alicia Shapiro - Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Ana Cristina Tourinho - UFBA
Ana Cristina Rossetto – EMIA - SP
Anahi Ravagnani - FOSB
André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira - UNOESTE
Antonio Jose Jardim e Castro - UFRJ
Avelino Romero Simoes Pereira - UNIRIO
Carlos Kater - USP
Cássia Virgínia Coelho de Souza - UEL
Celso Ramalho - UFRJ
Cesar Maia Buscacio - UFOP
Cláudia Ribeiro Bellochio - UFSM
Dulcimarta Lemos Lino - UNISC
Ednardo Monti - UEPI
Eduardo Lakschevitz - UNIRIO
Eduardo Guedes Pacheco - UERGS
Eliza Rebeca Vazquez - Ciranda da Arte - SEDUC/GO
Ermelinda Paz – UNIRIO
Ethel Batres Moreno - Guatemala
Fabián Lupica - Escuela de Arte Carlos Morel - Quilmes - Argentina
Fabio Cardozo de Mello Cintra - USP
Gina Denise Barreto Soares - FAMES
Glauber Resende Domingues – SME RJ/UFRJ
Ilza Zenker Leme Joly - UFSCar

Inês de Almeida Rocha - Colégio Pedro II/UNIRIO
José Alberto Salgado e Silva - UFRJ
Jose Augusto Mannis - UNICAMP
José Nunes Fernandes - UNIRIO
Jurema Holperin – SME RJ
Jusamara Vieira Souza UFRGS
Leonardo Fuks – UFRJ
Leonardo Moraes Batista – SESC Nacional
Lia Rejane Mendes Barcellos - UNI CBM
Lilia do Amaral Manfrinato Justi - UNIRIO
Lisbeth Soares - UFSCar/UAB
Lucas Ciavatta - UNI CBM
Luciana Requião - UNIRIO
Luciane Wilke Freitas Garbosa - UFSM
Luciano Cintra Silveira – SME RJ
Luis Ricardo Silva Queiroz - UFPB
Magali Oliveira Kleber - UEL
Magda Dourado Pucci - UNICAMP
Margarete Arroyo - UNESP
Margarita Liévano - Universidad Pedagógica de Bogotá - Colombia
Maria Berenice Almeida – EMIA SP
Maria Amélia de Resende Viegas - UFSJ
Maria Betânia Parizzi Fonseca - UFMG
Maria Isabel Montandon - UnB
Marisa Trench de Oliveira Fonterrada - UNESP
Maura Lucia Fernandes Penna - UFPB
Maya Suemi Lemos - UERJ
Mônica Duarte - UNIRIO
Neila Ruiz Alfonzo - Colégio Pedro II
Pablo de Vargas Guimarães - UFF
Patricia Mertzig Gonçalves de Oliveira - UNOESTE
Patricia Soares Santos Costa - Colégio São Vicente de Paulo
Pedro Paulo Salles
Rodrigo Batalha - UFRJ
Saloméa Gandelman - UNIRIO

Sandra Mara da Cunha - Escola Municipal de Iniciação Artística da
Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo

Sérgio Alvares - UFRJ

Silvia Sobreira - UNIRIO

Sulamita Lage - CBM-CEU

Tamya de Oliveira Ramos Moreira - USP

Teca Alencar - USP

Thelma Beatriz Sydenstricker Alvares – UFRJ

Valéria Prestes – CEAT

Viviane Louro

Yara Borges Caznok - UNESP

Junta Directiva FLADEM 2013-2015

PRESIDENCIA	Alejandro De Vincenzi	Argentina
VICEPRESIDENCIA	Teca Alencar de Brito	Brasil
SECRETARÍA GENERAL	Lilia Romero Soto	Perú
TESORERÍA	Carlos Mota Guevara	Guatemala
SECRETARÍA DE ACTAS	Margarita Castro de Liévano	Colombia
ASESORÍA LEGAL	Nuria Zúñiga Chaves	Costa Rica

Comite Asesor Del FLADEM

Violeta Hemsy de Gainza Presidencia Honoraria	Argentina
Carmen Méndez Navas	Costa Rica
Gloria Valencia Mendoza	Colombia
Margarita Fernández Grez	Chile
Ethel Batres Moreno	Guatemala

Vocales Titulares

Alicia Shapiro	Argentina
Elenita Curbelo	Uruguay
Carlos Deras Carrilo	Costa Rica
Jesús Rodríguez Sabariego	Venezuela
Roque Pineda Albán	Ecuador

Vocales Suplentes

Fabian Lupica	Argentina
Juan Carlos Pérez Díaz	Guatemala
Nelly Silva de Serlin	Nicaragua
Jorge Serrano Valdivieso	Ecuador

Comité Académico 2015

Alejandro De Vincenzi	Argentina
Teca Alencar de Brito	Brasil
Lilia Romero Soto	Perú
Adriana Rodrigues	Brasil

COMISIÓN DIRECTIVA FLADEM BRASIL

PRESIDENCIA	Adriana Rodrigues
VICEPRESIDENCIA	Leonardo Moraes Batista
SECRETARÍA GENERAL	Eliete Vasconcelos Gonçalves
TESORERÍA	João Gabriel Santana de Carvalho
Vocal I	Elza Lancman Greif
Vocal II	Jeanine Bogaerts
Vocal III	Regina Marcia Simão Santos
Fiscal	Noemi Góes Teixeira

Os textos dos trabalhos publicados nos ANAIS são de inteira responsabilidade dos seus autores não refletindo necessariamente a opinião do Fórum Latinoamericano de Educação Musical, da Comissão Acadêmica e/ou da Comissão organizadora do do XXI Seminário Latinoamericano de Educação Musical.

Alejandro De Vincenzi

Teca Alencar de Brito

Lilia Romero Soto

Adriana Rodrigues

Elza Lancmam Greif

Regina Márcia Simão Santos

Jeanine Bogaerts

Leonardo Moraes

Glauber Resende Domingues

Sulamita Lage

Clara Silvestre





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Letras e Artes - Escola de Música
Gestão 2015-2019

Diretor
Maria José Chevitarese

Vice-Diretor
Andrea Adour

Diretor Adjunto de Ensino de Graduação
Celso Ramalho

Coordenadora do Curso de Licenciatura
Andrea Adour

Coordenador de Pós-Graduação
Pauxy Gentil

Diretor Adjunto do Setor Artístico
Marcelo Jardim

Diretor Adjunto dos Cursos de Extensão
Ronal Silverira

SUMÁRIO

O que é o FLADEM?	18
FLADEM 20 años (Violeta Hemsy de Gainza)	19
A la comunidade educativo musical de latinoamerica (Alejandro De Vincenzi).....	25
XXI Seminário Latinoamericano de Educação Musical FLADEM 2015 (Adriana Rodrigues).....	29
ANEXO 1 – Demonstração prática de Atividades, Propostas Metodológicas e Apresentação de Materiais Pedagógicos	32
Coletivo de Flauta Doce na Educação Básica a partir das atividades de escuta atenta e imitação (Alan Caldas Simões).....	33
Musicalização, movimento e composição (Bruno Antunes André)	42
“Loopada” de viola: relato de experiência didática com viola caipira e pedal <i>loop station</i> (Fábio de Souza Miranda e Maria Teresa Alencar de Brito)	49
Eu vi as três meninas, música tradicional da infância na Aldeia de Carapicuíba (Lucilene Ferreira da Silva).....	57
Sentir a Música: Uma Vivência Prática e Intuitiva através da Pedagogia de Itiberê Zwarg (Rebecca Friedman Zetsche)	63
Composição musical coletiva na Educação Infantil: um relato de experiência no Colégio Pedro II (Vasti Silvério Ciszewski Henriques e Ronaldo Murtinho Braga Cotrim)	72
O ensino de violão para iniciantes e o modelo aberto artístico de musicalização: composição de uma peça instrumental usando desenhos inventados de mão esquerda (Fábio Carrilho Santos Barros).....	82
A educação musical com pessoas em sofrimento psíquico: criando uma metodologia de ensino a partir da diversidade (Thelma Beatriz Sydenstricker e Jeanine Bogaerts).....	93
Dorival Caymmi na educação básica: uma experiência de educação musical (Glauber Resende Domingues).....	102
ANEXO 2 – Talleres Intensivos: Musical, Metodológico e Conceitual.....	109

Atividades de educação musical a partir de materias pedagógicos (Carloline Menezes Lucas)	110
Práticas Colaborativas em Educação Musical (Fernando Machado)	114
Música tradicional da infância (Lucilene Ferreira da Silva)	121
JOGOS DE NARIZ – técnicas, jogos e criação musical com flautas de nariz (Ritamaria Brandão e Max Schenkman).....	132
Novos brasileirinhos: musicalidades e levadas cariocas no mundo digital (Regina Márcia Simão Santos, Eliza Rebeca Simões Neto Vazquez, Carlos Eduardo Magarinos Torres e Everton Pereira Louvize)	136
Capoeira Angola e Invenção Musical (Tomás Bastos Costa).....	140
Cinema: inspirações criativas para a Educação Musical (Glauber Resende Domingues)	148
ANEXO 3 – Mesas Temáticas: Propostas e Debates	155
A observação sistemática em aulas coletivas de instrumentos musicais: possibilidades e desdobramentos para a educação musical (Alan Caldas Simões)	156
La Educación Musical como herramienta integradora e inclusiva en la sociedad occidental contemporánea, discapacitante y excluyente (Alberto Merolla).....	167
Tecnología e innovación en educación musical ¿Innovación? (Alejandro Simonovich).....	178
O CORO DE CRIANÇAS DA ORQUESTRA SINFÔNICA BRASILEIRA (CCOSB): uma proposta de educação musical através da voz (Alessandra Alexandroff Netto)	187
Memorias de formación, posibilidades de creación. Procesos de iniciación artística y musical y la creación de sí (Ana Cristina Rossetto Rocha).....	196
A presença da Música na matriz curricular dos cursos de Pedagogia do Estado do Rio de Janeiro (Anderson Carmo de Carvalho).....	206
Proposta de Tabela de Classificação de Paisagem Sonora (André Luiz Gonçalves de Oliveira e Felipe Fachiolli Pedro)	216
<i>DOCE FLAUTA DOCE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ESPETÁCULO DIDÁTICO-MUSICAL E POSSIBILIDADES DE INTERMEDIACÃO NA APRENDIZAGEM MUSICAL</i> (Ângela Deeke Sasse).....	225

ENSINO DE MÚSICA NO IFRN CAMPUS NOVA CRUZ E CURRAIS NOVOS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS MUSICAIS VIVENCIADAS (Artur Fabiano Araújo de Albuquerque).....	231
O Canto Coral nas Salas de Aula (Elizabeth Mendonça Dau)	239
Música Inter-relacionada: Educação Musical e as Multiartes (Bruno Antunes André)	250
La música de la etnia QOM folklorizada: “Antiguo dueño de las flechas” de Ariel Ramírez y Félix Luna (Carlos Peralta)	257
El Festival Estudiantil de las Artes: un programa que propone al educador musical como agente de cambio. Una experiencia en el sistema educativo costarricense (Chechey González Arce)	269
Ensino de Música em ambiente prisional – Conservatório de Música da Penitenciária Feminina do Paraná (Cristina Lemos e Ana Caroline Barbosa Massambani).....	280
A Música nas Escolas Públicas Municipais do Rio Grande do Sul: Mapeando a Inserção a Partir das Regiões dos COREDES (Cristina Rolim Wolffenbüttel).....	291
Potencialização da escuta e educação musical - cultura dos sentidos (Dalmo Mota).....	302
Estratégias narrativas audiovisuais na educação musical (David Tygel).....	313
Música e Comunidade: Política Pública para o ensino coletivo de instrumentos musicais e o desafio do trabalho com classes multietárias (Djenane Vieira dos Santos Silva)	323
La herencia cultural en la composición musical académica y su inclusión como tema de estudio en la educación musical contemporánea en centroamerica (Edwin Marín Rodríguez).....	329
“Infancias y pedagogía en Latinoamérica hoy”: reflexiones acerca del posicionamiento del educador musical en los distintos contextos: como docente y como formador (Eleonora Orengo)	340
Choro. Gênero musical popular com possibilidades educativo-musicais (Elza Lancman Greif).....	345
Música na Educação Especial – Reflexão Teórica sobre Experiência em Segmento Especial da FAETEC e Classe Especial em Escola Municipal do Rio de Janeiro (Érica Campos de Paula)	352

Avaliação comparativa em educação e música entre crianças precoces com comportamento de superdotação e crianças com desenvolvimento típico (Fabiana Oliveira Koga e Miguel C. M. Chacon)	363
Educação e currículo: reflexões sobre o repertório musical no ensino de música (Fábio Amaral da Silva Sá e Eliane Leão)	377
Diseño de una Interfaz gráfica de usuario sustentada en Estrategias de Instrucción para el aprendizaje de la Armonía diatónica (Fernando Alberto Villalobos Moreno e Juan Carlos Ramírez Hurtado)	388
O Educador Musical que atua por meio do Ensino Coletivo de Instrumento Musical: habitus, campo de poder e identidade (Flavia Maria Cruvinel)	411
O ensino de trompete na semana de intensivo do PRONATEC em Santana do Matos/RN (Francisco Canindé de Medeiros Sena)	420
El aprendizaje de instrumentos de cuerda frotada en alumnos no videntes: diseño y aplicación de un tutor guía (Lucía Patiño Mayer e Georgina Galfione).....	429
Os professores da escola básica e sua compreensão musical (Gina Denise Barreto Soares, Monica Duarte e Annibal Scavarda)	441
Musicologia histórica e o ensino de graduação em música: contribuições para atualização das disciplinas de história da música (Gustavo Frosi Benetti e Jefferson Tiago de Souza Mendes da Silva)	451
Escutas mediadas e ampliadas nas aulas de música do Ensino Médio: diálogos entre Murray Schafer e Luciano Berio (Helena Lopes da Silva)	461
Relações de habilidades matemáticas com a musicalização (rimo, som e corporeidade) no processo de estimulação neurocognitiva da inclusão (Herica Cambraia Gomes)	472
A educação musical no Ensino Fundamental: um relato de experiência sobre as práticas pedagógico-musicais no Instituto Presbiteriano George Butler (Isabela Cristina Sousa Queirós).....	479
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio: reflexões sobre o ensino de música (Italan Carneiro).....	493

Propostas de Educação Musical: o contexto da Rede Municipal de Ensino de Caxiasdo Sul-RS (Ivan Carlos Schwan).....	503
O processo de criação musical no Curso de Iniciação Artística da Escola de Música da UFRN (Jason Desiderio Bezerra e Júlio César da Silva).....	511
A influência do PIBID na formação inicial de professores de música: uma análise exploratória (João Fortunato Soares de Quadros Júnior, Fernanda Silva da Costa e Inaldo Mendes de Matos Junior).....	519
A música na Educação Básica: uma experiência do PIBID Música na EJA (Jonathan de Oliveira, João Paulo Silva Costa e Teronio Manoel da Silva).....	534
<i>SIFEMUSA/FORTISSIMO</i> , uma ferramenta de educação a distância para Educação Musical (Jorge Falcon e Bremono Rezende da Silva)	546
Música e inclusão social: algumas reflexões sobre o papel dos projetos sociais (José Magnaldo de Moura Araújo, Artur Pessoa Porpino Dias, Everson Ferreira Fernandes e Emerson Carpegianne de Souza Martins)	555
Música e Educação – Projeto Sopros do Sertão: oficina de pífano e flauta doce uma experiência musical (Karen Luane Nascimento)	563
A improvisação associada à aquisição de conhecimento musical em aulas de piano para iniciantes (Laura Longo).....	569
Práticas criativas e apreensão de elementos da linguagem musical em aulas de piano (Laura Longo).....	576
A Musicalização Infantil: metodologias, desafios e perspectivas no Curso de Iniciação Artística da UFRN (Letícia Damasceno do Nascimento e Gleison Costa dos Santos)	589
O despertar do olhar e da escuta: uma experiência, muitos territórios (Liliana Bertolini e Scheila Christina Ortega)	600
O uso dos jogos eletrônicos na educação musical e sua possibilidade enquanto recurso didático (Luciana Carolina Fernandes de Faria, Sheila Regiane Franceschini e Karen Rodrigues da Rocha).....	607

A Educação a Distância como uma possibilidade de formação inicial em música para professores da Educação Básica: caminhos apontados por um percurso de pesquisa e extensão (Luciana Requião).....	615
Professor de música em formação: discutindo a prática pedagógica associada à pesquisa científica (Luciano Luan Gomes Paiva).....	625
Formação de professores de música para o atendimento de alunos acima da média: considerações diante das políticas públicas latino-americanas em Educação Especial e Inclusiva (Marcia Gabriela Correia Ogando).....	631
Criação de um projeto de educação musical coletiva através de instrumentos de cordas: um relato de experiência (Marcos Antonio De Lazzari Junior).....	643
A aula de música na creche “Gente Miúda”: um relato de experiência (Maria Angélica de Toledo Calderano da Costa)	651
Grupo Multidisciplinar de Pesquisa <i>Sonoridades Múltiplas</i> (Consiglia Latorre)	661
Canto Coral - espaço de aprendizagem e desenvolvimento musical (Ana Claudia Reis e Maria José Chevitarese)	670
Eventos acadêmicos e a formação de educadores musicais: um relato sobre a Jornada de Estudos em Educação Musical (Natália Búrigo Severino, Murilo Ferreira Velho de Arruda e Mariana Barbosa Ament)	679
Ecología acústica em la Educación Musical de Costa Rica(Nora Haug Delgado)	690
A Mangueira na sala de aula: deu samba! (Patricia Bley de Oliveira).....	700
Ensino de música e novas tecnologias: uma experiência com <i>podcasts</i> no Ensino Médio numa escola estadual (Patrícia Oliveira Campos Câmara).....	707
Contribuições da estética da Música Contemporânea na formação do educador musical no contexto da Educação a Distância (Patrícia L. Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira, Luciana Carolina Fernandes de Faria e Taís Luciana Souza da Silva)	714
A Paisagem Sonora em sala de aula: contribuições da abordagem metodológica de M. Schafer e a contemporaneidade (Patrícia L. Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira, Marcelo Saldanha das Neves e Roberta Negrão de Freitas)	727

Possibilidades para a prática pedagógico-musical: estudo à luz da psicologia histórico-cultural (Raquel Fernandes Santana e Antonio Pereira dos Santos Junior).....	739
Processos pedagógicos musicais, corporeidade, tecnologias e criação: desafios contemporâneos e demandas de um projeto social (Regina Márcia Simão Santos, Eliza Rebeca Simões Neto Vazquez, Carlos Eduardo Magarinos Torres e Everton Pereira Louvize).....	747
Sentidos da experiência no ensino de cantos de trabalho (Renata Moraes Mattar e Renata Pelloso Gelamo)	756
O Serviço Educativo da Casa da Música: a educação musical como mediação cultural (Rita Martins Pereira de Oliveira Cruz).....	763
Cantando pelo mundo... brincadeiras de lá e de cá (Roberto Schkolnck)	774
A aula individual de bateria para crianças como espaço de musicalização (Ronaldo do Prado Lima).....	784
Educação musical e a prática de projetos: um relato de experiência sobre o processo de criação de um musical com alunos do Instituto Federal do Maranhão - Campus Centro Histórico (Tayane da Cruz Trajano)	793
O PIBID e o ensino da música na rede pública: os impactos do projeto PIBID nos estudantes do curso de Licenciatura em Música da PUCPR e nas escolas participantes (Cristina Lemos e Viviane Kubo)	800
A fisiologia da voz na formação do educador musical: um relato sobre a estruturação do Núcleo Experimental de prática e pesquisa em canto da PUCPR (Viviane Kubo e Ana Carolina Sepp).....	809
Concertos	818
Nariz de Flautas de Orquestra A – O Concerto (“Barulho” Max Schenkman)	820
Concerto Dueo de Cellos Erica Beatriz Navarro e Rebeca Friedman interpretam Itiberê Zwarg (Erica Beatriz Navarro e Rebeca Friedman).....	822

Coral Infantil da UFRJ: do Sacro ao Profano (Maria José Chevitarese e Ana Claudia dos Santos da Silva Reis)	824
Cursos	833
Voluntários do XXI Seminário Latinoamericano de Educação Musical	834

O que é o FLADEM?

O Fórum Latinoamericano de Educação Musical – FLADEM – fundado em 1995, é uma instituição autônoma que engloba educadores musicais de dezoito países da América Latina, que buscam a promoção, o fortalecimento e a valorização de suas práticas pedagógicas.

O FLADEM é um fórum independente que conta com associados que pagam uma baixa taxa anual, já que tem como premissa incluir o maior número possível de educadores, de diferentes níveis de ensino, da educação infantil à pós-graduação. É característica do Fórum a busca constante por espaços alternativos que propiciem aos educadores musicais refletir sobre modelos educacionais diferentes dos utilizados na Europa e na América do Norte, valorizando assim, a realidade sócio-político-cultural dos países que o compõem.

Os princípios do FLADEM, elaborados no VIII Seminário Latinoamericano de Educação Musical, realizado em 2002 na cidade do México, trazem a Educação Musical como um direito do ser humano, detentora de elementos culturais latinoamericanos, representante das diversas identidades locais e da identidade do povo latinoamericano como um todo.

Ressaltam ainda que a Educação Musical deve se colocar à serviço da integração sociocultural e da solidariedade entre os povos, quebrando estereótipos, desenvolvendo a sensibilidade artística plena, a criatividade e buscando a preservação das raízes musicais dos povos que formam a América Latina.

São objetivos gerais do FLADEM:

- a- Promover, por meio da música, a união e a solidariedade entre os diversos países da latinoamericanos;
- b- Elevar o nível da Educação Musical na América Latina;
- c- Fortalecer a identidade latinoamericana por meio da Educação Musical;
- d- Contribuir com o desenvolvimento e a atualização da Educação Musical a partir da presença latinoamericana em encontros internacionais e
- e- Lutar para que a música ocupe um lugar preponderante nos sistemas educativos dos países do continente.

FLADEM - 20 AÑOS (1995-2015)

1.

Los textos y las ideas pedagógicas de **R. Murray Schafer** (Canadá, 1933) aparecen -en los '80 a nivel internacional y en los '90 en Latinoamérica- como los últimos intentos de preservar la cordura y el sentido común en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música. ¿Habría percibido ya el gran maestro el cambio de modelo pedagógico que incidiría negativamente en los procesos educativo-musicales y los principios que los regían?

Las propuestas pedagógicas de Murray Schafer, el máximo defensor del “paisaje sonoro” y la lucha contra la polución auditiva, fascinaron a los jóvenes profesores en nuestros países, en momentos en que ya se insinuaban en la Universidad las avanzadas de la “planificación” pedagógica y la cuantificación cultural. Schafer llegó a Brasil en el 91 y a Argentina en el 92, para dictar talleres y conferencias sobre educación auditiva y sensibilización sonora. En aquel período, era un invitado frecuente de la Universidad Nacional de Costa Rica, donde sus originales propuestas eran sumamente apreciadas.

Recuerdo el malestar que experimenté al percibir, en alguno de los cursos magistrales que M.S. dictó en Buenos Aires, la actitud descalificadora de un pequeño grupo de asistentes que, en lugar de intervenir activamente en los juegos y ejercicios sonoros que el maestro proponía, optaban por permanecer en sus asientos adoptando una actitud crítica. En general, afirmaban que Schafer se “repetía” a sí mismo, cada vez que retomaba en sus clases, con otro grupo de estudiantes, alguna de sus emblemáticas propuestas.

No fue casual, en lo que a mí respecta, que algunas de las experiencias creativas que se presentaron en esos talleres me hayan particularmente estimulado a indagar en la función que cumplen las consignas “abiertas” en la pedagogía musical.

Poco tiempo después, yo tomaba la decisión de alejarme de la **ISME (International Society for Music Education)**, luego de más de dos décadas de trabajo activo en el seno de la misma. En 1994 finalizaba el segundo período de cuatro años, en que me desempeñé como miembro del Directorio de esta prestigiosa institución internacional (consejera de la Unesco en materia de educación musical), en la que

previamente había tenido la responsabilidad –y el honor- de coordinar, durante doce años consecutivos (un lapso inusual), la “Comisión Internacional de Musicoterapia y Educación Especial” de la ISME, a partir de su creación (en 1974) en el marco del Congreso de Perth (Australia).

2.

Las **décadas de los ‘80 y los ‘90**, signadas por el auge tecnológico y el desarrollo informático en Occidente, estarían asociadas a una serie de polémicas reformas, no sólo en el campo de las políticas económicas sino también en el ámbito de la educación, la cultura y la comunicación social. En realidad, se trataba del comienzo de una nueva era: la globalización.

Durante este período, las prácticas musicales activas y los principios idealistas de la revolucionaria “escuela nueva” del Siglo XX pierden protagonismo, a medida que se instala monopólicamente en el sistema educativo el modelo neoliberal. El mercado pedagógico se inundará entonces de múltiples prescripciones, terminologías y ordenamientos, destinados a responder –de manera lineal- a los requerimientos “oficiales”.

En el marco de un sistema educativo en crisis, transformado en empresa de gestión y producción pedagógica, el modelo devenido “único” no ha cesado de ejercer, hasta la actualidad, una paralizante influencia sobre las nuevas generaciones de educadores musicales.

3.

Podríamos decir que el **FLADEM (Foro Latinoamericano de Educación Musical)** nace a partir del encuentro, preciso y afortunado, de un pequeño grupo de educadores musicales latinoamericanos que coincidimos en el Congreso bianual de la ISME en Tampa (Florida, EEUU, 1994), algunos de los cuales –en aquella época- nos encontrábamos particularmente movilizados por la “experiencia Schafer”.

Murray Schafer fue quien nos puso en contacto a Carmen Méndez (Directora de la Carrera de Educación Musical en la Universidad. de Costa Rica) y a mí. Nos conocimos personalmente en Tampa, donde además nos encontramos con dos colegas nuestras que solían frecuentar los congresos de la ISME: Gloria Valencia (la destacada

educadora musical colombiana) y Margarita Fernández Grez (última Directora del Instituto Latinoamericano de Ed. Musical –INTEM- de la OEA, en Santiago de Chile).

Al finalizar el acto de cierre del Congreso de Tampa, tuvimos oportunidad de charlar largamente e intercambiar opiniones acerca de lo que algunos ya sentíamos como una necesidad en nuestras latitudes: la creación de una organización educativo musical que, verdaderamente, nos representara a nivel continental.

A partir de entonces, todo sucede ordenada y rápidamente. Carmen Méndez organiza, en Enero de 1995, un Seminario pedagógico en la Universidad de Costa Rica, al cual fuimos invitados a participar como expositores Schafer y el grupo de educadoras musicales del congreso de Tampa.

Con ejemplar eficiencia y el apoyo de la Comisión Costarricense de la Unesco, las autoridades locales organizadoras de este importante evento prepararon la presentación oficial del FLADEM, la primera organización que tenía por meta trabajar para la unión y la calificación profesional de los educadores musicales en nuestro continente.

4.

Desde su fundación, el FLADEM se propuso –tanto a nivel latinoamericano como nacional y regional- nuclear a los profesores y estudiantes de música en torno a una serie de aspiraciones esenciales, con el fin de estimular el desarrollo de la música y la educación musical en nuestros países. Además de acercar –física, espiritual y profesionalmente- a los educadores musicales de nuestra América, el FLADEM trabajó en forma activa para promover en sus huestes una reflexión profunda, de carácter crítico, en relación a la calidad y actualización de la educación musical y artística. (Algunos de los conceptos que hoy integran el pensum ideológico de nuestra institución –las **Pedagogías Musicales Abiertas** por ejemplo- se han transformado en metas diríase emblemáticas.)

Como lo señalamos en reiteradas ocasiones durante estos veinte años, mientras el sistema educativo se dedicaba a aplicar, monopólicamente, en los países latinoamericanos y latineuropeos, el teórico modelo de la globalización educativa, en la “calle” y en la educación no formal se potencian de a poco y gradualmente las prácticas musicales, que habían sido minimizadas por el neoliberalismo educativo.

Junto a una verdadera eclosión de las ofertas formativas (cursos, talleres, congresos, publicaciones, etc.) dirigidas a educadores musicales de los niveles inicial y primario, resurgen los conjuntos instrumentales, las bandas, orquestas y percusiones, la música folklórica, popular y urbana, las músicas del mundo, como también los juegos corporales y sonoros, los grupos de improvisación, las tecnologías sonoras, etc.

Esta “contratendencia” (práctica vs. teoría) respecto del modelo neoliberal se extiende, durante la última década, a las instituciones públicas de carácter terciario y universitario, que ofrecen una variedad de tecnicaturas, maestrías, postítulos, etc. relacionados especialmente con la tecnología sonora y los diferentes estilos y manifestaciones de la música popular.

Sin embargo, la situación que describimos más arriba –la cantidad y variedad de propuestas de todo tipo en la sociedad- contrasta con una generalizada falta de resonancia a nivel de la educación pública. Los niveles inicial, primario y secundario, continúan claramente desatendidos en materia de educación musical, mientras los niveles superiores (terciario e universitario), si bien ofrecen nuevas especialidades, no siempre proceden de una manera integral y actualizada desde el punto de vista pedagógico.

5.

¿Cuál debería ser hoy la **función del FLADEM**? ¿Cómo se podría colaborar, desde nuestra institución, con las necesidades de la sociedad en la nueva etapa que estamos iniciando?

Un proyecto educativo –o de cualquier tipo- únicamente puede ponerse en práctica cuando se cuenta, no sólo con la información y los aspectos de gestión cubiertos (presupuesto, infraestructura, materiales, etc.) sino con personas preparadas, profesional y técnicamente, para implementarlo. Si bien en la época en que vivimos –generalmente, con buenas intenciones- se continúa colocando el acento en los aspectos organizativos, la larga experiencia de frustraciones y, sobre todo, la crisis educativa que padece la educación pública en nuestros países, han demostrado que, si hay algo que no puede faltar, es la intervención activa de maestros capacitados, pedagógica y musicalmente, para ejercer con idoneidad el noble y complejo oficio de transmitir y compartir aquello que hacen y saben y que, además, les apasiona.

Para emprender con seriedad cualquier tipo de proyecto en este sentido, es necesario contar con docentes que dominen tanto los aspectos prácticos y los conocimientos básicos de su especialidad (en nuestro caso, el lenguaje musical). Los cambios de programa o de modelo educativo que dejaron para el final la tarea de capacitar a los docentes, fracasaron tanto en nuestros países como en la Europa latina.

La tarea nuclear consiste en **musicalizar** a los docentes, para que éstos puedan intervenir con éxito en la musicalización de sus estudiantes, en los diferentes niveles. Como toda capacitación profesional, ésta tiene lugar en las instituciones terciarias e universitarias. Si no lográramos influir en nuestros respectivos sistemas educativos, para organizar desde allí campañas masivas de musicalización, será necesario desarrollar institucionalmente proyectos o propuestas de profesionalización destinadas a actualizar profesores en ejercicio y estudiantes terciarios e universitarios.

Nuestra meta será, por lo tanto, hacer música y transmitirla de una manera natural, participativa. Alumno y profesor hacen y reflexionan juntos, de una manera creativa y consciente. Alumno y profesor exploran, inventan y se “dan cuenta”: ambos saben qué es lo que están haciendo, y también “cómo”, “por qué” y “para qué”.

6.

La restauración y puesta en práctica de una **Educación Musical inclusiva e igualitaria**, que desarrolle tanto la sensibilidad como la inteligencia de las personas, requiere de un enfoque pedagógico profundo y abierto, tanto por parte de las autoridades educativas como del profesorado especializado.

Un enfoque que recurra a la investigación, en todas sus modalidades, para asegurar una comprensión más completa y profunda de la realidad en que vivimos. La **investigación educativa**, al igual que la creatividad, constituye en la pedagogía musical actual (hacer sabiendo, saber haciendo) una cualidad transversal. Se trata no sólo de una disciplina propiamente dicha, sino de una actitud que debería estar presente, desde el comienzo, en todos los procesos y niveles de la enseñanza y el aprendizaje.

En estos tiempos tan eclécticos nos sorprende asistir a clases perfectas desde el punto de vista formal (todo en orden: el tema a inventar, el modelo a copiar, el juego a reproducir, etc.) Sin embargo, observamos a veces el modo aséptico en que todo va

pasando desde la palabra y el hacer del maestro al hacer de los alumnos, sin que durante el transcurso de la clase hubiera habido oportunidad para escuchar la voz alguno de los estudiantes preguntando algo o la intervención del profesor explicando cómo hizo él para aprender tal o cual juego complicado. Hubo transmisión de materiales, de sonidos organizados, pero no de experiencias subjetivas. Hubo absorción de los mismos, pero como si en vez del profesor la información o los sonidos hubieran salido de un aparato móvil de tecnología moderna.

¿Está bien esto o falta algo? ¿Cómo era la comunicación antes entre los humanos? ¿Algo para agregar o para restaurar?

¡Ahora nos interesa y nos preocupa eso, estamos en eso! ¿Banalidad o inocencia para enfrentar un asunto tan complicado y complejo?

¡¿Delalande no dijo, acaso, que **la música es un “juego de niños”**?!

Violeta Hemsy de Gainza
Buenos Aires, Argentina

A LA COMUNIDAD EDUCATIVO MUSICAL DE LATINOAMERICA

Con enorme beneplácito estamos presentando hoy los Anales del XXI Seminario Latinoamericano de Educación Musical del FLADEM, el Foro Latinoamericano de Educación Musical que precisamente en este año ha cumplido sus primeros 20 años de vida.

Un Seminario muy intenso, en el que han confluído numerosas ideas, gran cantidad de propuestas y se ha producido un destacadísimo flujo de intercambios a nivel práctico, musical, pedagógico, ideológico, metodológico, pero también eminentemente político e institucional.

El FLADEM ha llegado a un momento de madurez tal que, producto de su permanente acción en casi todos los rincones del continente, nos ha permitido encontrarnos con las más variadas formas de pensamiento pedagógico musical y tomar real conciencia de la riqueza que encierran las diferentes propuestas que conviven en este extenso territorio.

Este XXI Seminario se ha diseñado sobre la base de un temario inclusivo y a la vez preciso, tomando de Seminarios anteriores aquellos temas que era necesario profundizar y que hacen a la esencia ideológica de los principios de FLADEM, y ha incorporando aquellos que el actual momento institucional requiere.

Decíamos en las palabras de bienvenida a este Seminario: “Ya no podemos contentarnos con el importante avance hacia las aulas de una pedagogía basada en la acción con la música como protagonista y la vivencia creativa como eje de la tarea. Necesitamos encontrar los modos para que este modelo flademiano entre definitivamente no sólo en el hacer cotidiano de la educación musical sino en los lugares donde se piensan y se diseñan los proyectos educativos de formación de ciudadanía en todos nuestros países”.

Hemos logrado definir un programa en el cual todo aquel que tuviera algo para decir y compartir contara con su espacio. Quizá este espíritu inclusivo haya atentado en parte contra la necesidad de intercambio más profundo de opiniones sobre las propuestas, situación que sin duda tendremos en cuenta para los próximos encuentros.

Uno de los temas mas presentes ha sido el referido a los **Procesos pedagógicos**

musicales en distintos contextos (Educación General, Escuelas de Música, Proyectos Sociales). Recursos, abordajes y reflexiones. Se están dando desde hace un tiempo en nuestro continente procesos importantes de revisión de modelos, planes de Estudios y metodologías, y varios colegas dan cuenta de esto en sus propuestas de análisis. También ha tenido una presencia destacada la experimentación y puesta en práctica de nuevos modelos de trabajo en cuanto al aprendizaje de instrumentos, corriéndose un poco de la tradicional práctica individual para acercar formas más integradoras y grupales. Estas ideas también se hacen presentes en proyectos pedagógicos referidos al aprendizaje de la lectoescritura y el análisis del lenguaje musical.

Otro de los importantes temas es el de **Música y Corporeidad: procesos de creación en la perspectiva de lo humano como objeto de la educación musical.** Cada vez aparecen con mayor frecuencia en nuestros Seminarios propuestas de taller o de análisis que dan cuenta de la importancia que la integralidad de cuerpo-intelecto-sensibilidad-música va asumiendo en la construcción de las propuestas pedagógicas. El ideario flademiano plasmado en los Principios se hace cada vez más presente en las prácticas cotidianas de muchos colegas en cada uno de los países. Poco a poco se van tornando este tipo de pedagogías en algo habitual, que se realiza no solo con convicción sino también con conciencia de su carácter fundamental para la construcción de un ser musicalmente pleno, no solo como receptor sino principalmente como emisor de mensajes musicales.

Multiculturalismo y contemporaneidad: reflexiones sobre la formación inicial y continua del educador musical latinoamericano, un tema no menos importante, ya que en los procesos de construcción curricular que se vienen dando en la mayoría de los países, no siempre son tenidos en cuenta estos dos aspectos tan complementarios en nuestra cultura, el multiculturalismo y la contemporaneidad, que inevitablemente se suman a este impulso casi visceral de innovar y experimentar que afortunadamente muchos de nuestros colegas manifiestan todo el tiempo. Necesidad de cambio y a la vez de revalorizar los aspectos más fuertes y valiosos de nuestras culturas convivientes, en una realidad tan compleja y a la vez fascinante por lo diversa y sorpresiva.

Un tema que desde el principio FLADEM ha incorporado como valioso siguiendo la línea de lo apuntado anteriormente es el de **Multimedios, Tecnologías e**

Innovaciones en la educación musical. Se han presentado en este Seminario, y ello se manifiesta en los informes que se incluyen en estos anales, muchas propuestas que integran el uso de nuevas y no tan nuevas tecnologías al aula de educación musical. Recursos multimediales junto a nuevos usos de tecnologías ya conocidas, integración de dispositivos de registro y reproducción de sonidos y de imágenes, y a la vez el uso cotidiano y desacartonado de estos en el día a día, demuestran las inquietudes que los maestros de música tienen de incorporar a su acción todo aquello que va apareciendo vertiginosamente y que pareciera que no se puede asimilar. Contamos también cada vez más con propuestas de formaciones virtuales o a distancia, que son merecedoras de nuestra atención en cuanto al uso de las tecnologías no solo en el aspecto académico sino fundamentalmente en el musical.

Todos estos temas han sido ampliamente desarrollados en nuestro XXI Seminario, pero el que sin dudas ha generado las mayores expectativas y sentado las bases de la acción flademiana en el futuro inmediato ha sido el que denominamos **El FLADEM como impulsor de Políticas Públicas en América Latina: Análisis de realidad, Formulación de Propuestas y Descripción de Proyectos en desarrollo.** Si bien no han sido demasiadas las propuestas recibidas en la fase de presentación previa, este tema ha recorrido todos y cada uno de los momentos y formatos de nuestro Seminario. Hemos tomado real conciencia de la necesidad de plantearnos este verdadero desafío de comenzar a pensarnos como artífices de cambios reales. Ya desde la apertura del Seminario, y luego en cada una de las mesas plenarias, la importancia de las Políticas Públicas ha sido mencionada recurrentemente. En las Mesas de Debate de Ponencias se han mencionado las posibilidades de desarrollo institucional para cada una de las ideas planteadas, e incluso en muchos de los talleres se han vislumbrado las grandes posibilidades que aportarían a las secciones nacionales la realización de acciones conjuntas con cada uno de los gobiernos.

Mención especial entonces a la destacadísima mesa plenaria “Las políticas públicas para la Educación Musical. Experiencias del FLADEM y otras instituciones”, que ya sobre el cierre del Seminario dio cuenta del enorme potencial que tenemos en nuestras manos para el presente y el futuro inmediato. El riquísimo aporte de los panelistas invitados a esa mesa, que relataron experiencias sumamente valiosas cuyos textos están compartidos en estos anales, tuvo como marco la emotiva mención y

muestra a toda la comunidad flademiana de la enorme experiencia de lucha llevada adelante por Fladem-Guatemala durante el último año en defensa y preservación de la Educación Musical en el sistema educativo y formador de su país, que se ha constituido en la más ambiciosa propuesta de política pública realizada hasta ahora por nuestra institución.

Reiterando las palabras de apertura del Seminario, los invito a bucear en estos anales, tan ricos y variados, a través de los cuales seguramente no sólo tomarán dimensión de lo producido y encuentren algunas respuestas a sus inquietudes pedagógicas, sino que probablemente brindarán apertura a nuevos interrogantes, invitación a investigar, crear, experimentar y continuar produciendo conocimiento acerca de nuestra maravillosa educación musical latinoamericana.

Alejandro De Vincenzi
Buenos Aires - Argentina

XXI SEMINÁRIO LATINOAMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL FLADEM 2015

Não acreditem em nada do que dizem os livros. Não acreditem em nada do que dizem seus professores. Não acreditem em nada do que vocês veem ou mesmo pensam e também não acreditem em nada do que eu digo (Koellreutter in BRITO, 2001, p.32).

Sempre ouvi Cecília Conde falar do Fórum Latino-americano de Educação Musical, o FLADEM. Mas só tive a dimensão do que realmente representava quando fui a Montevideu, em 2013, e a Costa Rica, em 2014. Como a maioria dos brasileiros, infelizmente meu olhar e meus ouvidos estavam mais voltados para a princesa fenícia (ou será rainha de Creta?) Europa. Conviver com Cecília Conde me fez sentir vergonha do meu total desconhecimento da cultura latino-americana.

Não conheci mulher mais criativa, ousada, irreverente, lutadora, generosa, culta e amiga do que ela. Através de Cecília conheci a grande educadora musical Violeta de Gainza, ainda durante minha graduação em Musicoterapia no Conservatório Brasileiro de Música. Hoje, Violeta é uma amiga muito querida, que produziu uma bibliografia que deveria ser obrigatória em qualquer curso de licenciatura em música no Brasil.

Através de Cecília conheci pessoalmente a Teca, vice-presidente do FLADEM, e tantos outros educadores latino-americanos. Agora tenho muito orgulho em pertencer à comunidade flademiana, conhecer e trabalhar junto com os representantes da educação musical de cada país da América Latina.

Ao assumir a presidência do Fladem Brasil tive como maior meta a responsabilidade de trazer para o Rio de Janeiro, em 2015, o encontro anual. Desde julho de 2013 o FLADEM literalmente tomou conta da minha vida.

Há 1 ano trabalhamos na organização deste seminário. Muitos podem perceber apenas o que não deu certo, mas poucos sabem que um pequeno grupo, Leonardo de Moraes, Eliete Vasconcelos, Elza Greif, Jeanine Bogaerts e eu, ajudado por muitos, arregaçou as mangas, correu atrás de parcerias e montou este seminário com ajuda financeira zero.

A etimologia latina da palavra Anais *annáles,ium* faz referência ao 'registro dos principais acontecimentos do ano', e com certeza o Seminário Latinoamericano para nós foi um desses, e por isso nossa vontade em perpetuar, em deixar à disposição de

todos as falas e os trabalhos dos que contribuíram para o sucesso desse encontro.

Os Anais do Seminário não têm o rigor das regras acadêmicas, pois penso que o que importa neste momento é que todos tenham sua vez, sua oportunidade de falar, escrever, contar sua experiência num encontro como esse latinoamericano.

A produção escrita é com certeza uma das maiores dificuldades que encontro nos alunos como professora da licenciatura no CBM CEU, pois na grande maioria dos casos não tiveram na educação básica brasileira o incentivo para a escrita, para a expressão criadora. Infelizmente muitas vezes ainda impera a cópia, a repetição, e a falta de valorização com a história do aluno gerando o desinteresse desse pelo assunto, pelo exercício da tentativa.

Violeta de Gainza (2015) assim se expressa sobre as razões desta dificuldade na educação dos jovens latino americanos:

Venimos pues de una verdadera dictadura educativa, caracterizada por el autoritarismo, la pasividad teórica y el alejamiento de la realidad. Son muchos los que padecieron la rigidez y la contundencia de un modelo que privó a varias generaciones de jóvenes del ejercicio de la reflexión y el pensamiento autónomo (2015, p.90)¹.

Considero o primeiro impulso como um dos mais importantes e para mim, cabe ao professor estimular que essa fala venha à tona de uma forma espontânea. A princípio mais desajeitada, como a voz de um adolescente que passa pela muda vocal, mas que tem ao seu lado um orientador consciente, apoiando-o.

Ouviremos por vezes, pequenos balbucios, textos que começam a tomar forma. O FLADEM tem essa característica, a de estimular todos a trazerem a sua voz à tona.

Surgiu de Leonardo Moraes² a proposta da publicação dos Anais do XXI Seminário Latinoamericano de Educação Musical do FLADEM e seu esforço em realizá-lo contou com a ajuda incansável de Jeanine Bogaerts³.

Agradeço a todos pela generosidade em compartilhar conosco suas falas, por terem acreditado e contribuído para este evento (especialmente Sulamita Laje e Glauber Resende).

¹ GAINZA, Violeta. Movimientos y tendencias en la educación musical en la era de la diversidad: una mirada crítica. *La formación del educador musical latino-americano*. Cuadernos de Reflexión, Guatemala: Avanti – FLADEM, 2015.

² Vice-Presidente Fladem Brasil (2015 – 2017).

³ Secretaria Fladem Brasil (2015-2017).

Agradeço as presenças no XXI Seminário da Secretária e Subsecretária Municipal de Educação Sras. Helena Bomeny e Jurema Holperin e do Presidente da ABEM Luis Ricardo Queiroz. Agradeço a todos os voluntários (especialmente Clara Silvestre e Maria Angélica Calderano) e aos meus filhos Maria e Francisco por iluminarem minha vida.

Escolhi para terminar essa minha pequena fala uma frase que cantarei da música *Farolito* do mexicano Agustín Lara, e com ela vou torcer para que o *Farolito* ilumine não apenas *mi calle*, mas todo o Rio de Janeiro durante o Seminario Fladem neste julho de 2015.

Adriana Rodrigues

ANEXO 1

Demonstração Prática de Atividades,
Propostas Metodológicas e
Apresentação de Materiais Pedagógicos

Coletivo de Flauta Doce na Educação Básica a partir das atividades de escuta atenta e imitação

Alan Caldas Simões⁴

alanmpb@yahoo.com.br

Brasil

Mostra de atividade e propostas metodológicas

Resumen: Este artículo describe una experiencia de enseñanza utilizando la flauta dulce con estudiantes de la escuela pública primaria en la ciudad de Guarapari, Espírito Santo (ES), Brasil (BR). Esta experiencia refleja una posible respuesta a las siguientes preguntas de investigación: (a) ¿Cómo desarrollar estrategias de enseñanza que permitan a los estudiantes hacer música, desde la primera clase, de la buena forma y adecuada a su edad y nivel técnico?; (b) ¿Cómo hacer una buena enseñanza de flauta dulce en las escuelas de educación básica? Pensando en ello, hemos preparado un compendio de canciones destinadas a la enseñanza de la flauta dulce para estudiantes entre 6-10 años de edad. En este artículo, vamos a presentar siete de estas composiciones, así como un breve análisis acerca de ellas, aplicadas a la enseñanza. Este material se inspira en los principios del aprendizaje de los músicos populares, por lo tanto, trabajamos técnicas y cuestiones teóricas de modo contextualizado y de manera significativa para el estudiante. De este modo, valoramos las habilidades de escuchar, tocar, copiar, reproducir e imitar. Después del uso de nuestras composiciones, hemos llegado a la conclusión de que: (a) el estilo, la disposición y el nivel de ejecución técnica de las canciones trabajadas en la clase pueden ser un factor determinante para que los estudiantes continúen con sus estudios musicales; (b) enfoques que valoran la escucha musical permiten al estudiante desarrollar una mayor autonomía en la clase; y (c) las canciones que son apropiadas para la edad, el nivel técnico, y el contexto del estudiante permiten una práctica musical que trabaja gradualmente elementos de técnica instrumental sin el rigor de la educación musical tradicional.

Palavra-Chaves: Ensino Coletivo de Flauta Doce. Repertório Didático. Música na Educação Básica.

Questões Emergentes

Comumente, quando pensamos em aprendizado de música, nos vêm à mente a possibilidade de aprender a tocar um instrumento musical ou a cantar. Dentro do

⁴ Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ex-professor do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), atualmente é docente do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Desenvolve pesquisas sobre o Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais aplicados à Educação Básica, possuindo artigos publicados em congressos nacionais e internacionais no campo da Educação Musical.

ambiente escolar esta ideia não é diferente, apesar de sabermos que existem diversas abordagens de ensino de música onde a *performance* assume um papel secundário no processo de ensino e aprendizagem musical (SWANWICK, 2003).

Cada aluno ao iniciar seus estudos musicais, seja em escolas específicas ou não, possui dentro de si uma motivação particular que o influenciou a iniciar e/ou a continuar seus estudos musicais. Talvez a principal delas seja aprender a tocar as músicas que mais lhe agradam, ou seja, as músicas que fazem parte de sua história de vida e contexto cultural. Neste sentido, a escolha do repertório a ser utilizado em sala de aula torna-se elemento fundamental para iniciarmos um processo de musicalização significativo e estimulante para o aluno (TOURINHO, 2007).

Pensando nisto, neste presente artigo, buscamos responder as seguintes questões de pesquisa: (a) Como desenvolver estratégias de ensino que permitam ao aluno da Educação Básica fazer música desde a primeira aula de maneira agradável e adequada ao seu cotidiano musical, faixa etária e nível técnico? (b) Como tornar o ensino de instrumentos musicais estimulante em escolas da Educação Básica?

A fim de responder estas questões criamos uma série de *músicas de caráter didático*⁵, destinadas a alunos de 6 a 10 anos de idade iniciantes à flauta doce. Nas sessões seguintes apresentaremos um relato de experiência sobre a construção deste material, bem como os resultados e conclusões da utilização destas composições em aulas coletivas de flauta doce realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Rocha Lyra, localizada na cidade de Guarapari, Espírito Santo (ES)⁶.

Referencial Teórico

Para a criação de no compêndio musical destinado ao ensino de flauta doce utilizamos conceitos advindos dos estudos sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais (CRUVINEL, 2005; MORAES, 1997; TOURINHO, 2007), buscando desenvolver práticas musicais que valorizem o discurso, compreensão e fluência musical dos alunos em práticas musicais significativas (SWANWICK, 2003). Utilizamos ainda princípios

⁵ Definimos músicas de caráter didático composições que visam trabalhar a técnica instrumental de maneira contextualizada e significativa para o aluno. Dessa maneira, o aluno deve executar estas peças com a consciência de que está executando uma peça musical, que apesar de simples, possui sentido completo, aliando desenvolvimento técnico à prática musical coletiva.

⁶ Este projeto foi criado e desenvolvido pelo autor deste presente artigo durante o ano de 2013-2014. Tal projeto envolveu diretamente cerca de 40 alunos da rede municipal de ensino com idades ente 6 e 10 anos.

pedagógicos sobre como os músicos populares aprendem, transpondo estas práticas para o ambiente de educação musical formal escolar, especialmente no que tange o aprendizado por imitação, cópia e reprodução (GREEN, 2002, 2006).

Relato de Experiência

Para construção de cada melodia didática seguimos as seguintes premissas: (1) A prática instrumental é realizada antes do aprendizado da leitura musical tradicional e domínio da técnica instrumental refinada/apurada; (2) É necessário que desde o primeiro dia de aula o aluno comece a tocar, utilizando os princípios básicos que aprendeu em cada aula; (3) Para cada nova nota aprendida ou conceito técnico-instrumental existirá uma música a ser trabalhada; (4) A prática do repertório didático em sala torna-se um estudo coletivo do professor com os alunos. Agora a técnica não é estudada de maneira isolada, mas sim contextualizada musicalmente, sempre realizada sob acompanhamento rítmico-harmônico utilizando como base estilos oriundos da música midiática; e (5) As melodias criadas devem ser pequenas e simples para que o aluno possa aprender de ouvido uma música por aula.

Apresentaremos a seguir algumas músicas didáticas criadas por nós (o material completo possui 80 músicas), bem como uma breve análise sobre as mesmas. Os *playbacks* das músicas aqui apresentadas podem ser conferidos pelo link⁷: <https://www.youtube.com/watch?v=3tZru3y9HbE&feature=youtu.be> (Acesso em 14 de agosto de 2014).

⁷ Para a produção destes *playbacks* utilizamos gravações de instrumentos reais geradas a partir do programa *Band in a Box 2014*. Para mais informações sobre o programa acesse o link: <<http://www.pgmusic.com>> (Acesso em 18/08/2014).

FIGURA 1 – Música Didática 1: “Si – Lá”

Si - Lá

Flute

5

Fonte: Nossa

A música “Si-Lá” (Figura 1) utiliza somente duas notas, as notas Sí e Lá, agrupadas em duas frases compostas por quatro semínimas e uma semibreve. Na primeira frase a melodia é descendente e na segunda ascendente, retornando a primeira nota da música (Sí). Normalmente as notas Sí e Lá são as duas primeiras notas a serem aprendidas na flauta doce soprano (MONKEMEYER, 1976).

Devido à repetição intencional do ritmo e das notas o aluno pode decorar facilmente a melodia, aliado a uma mecânica simples que mantém pressionado o dedo indicador e polegar no primeiro furo superior e inferior da flauta doce. Haverá, portanto, somente a utilização do dedo indicador, que será levantado para execução da nota Sí e abaixado para execução da nota Lá.

Esta música é executada com ritmo *pop* ao violão e pode ser utilizada com crianças a partir de 6 anos. Em nossa prática, com a utilização da referida música, obtivemos resultados satisfatórios em termo de execução e sonoridade à flauta doce. A utilização do acompanhamento harmônico durante a execução da música revelou-se elemento fundamental para integrar o aluno em uma prática musical coletiva em sala de aula e melhorar sua afinação.

FIGURA 2 – Música Didática 2: “Samba Rock – Lá / Sí”

Samba Rock - Lá / Sí

Flute

7

Fl.

13

Fl.

Fonte: Nossa

Na música “Samba Rock Lá/Sí” (Figura 2) utilizamos as mesmas notas da música “Sí-Lá”. Entretanto, acentuamos o caráter rítmico tornando-a sincopada ao fim do segundo membro da segunda frase. A melodia possui notas que são atacadas junto com a harmonia, facilitando a condução da música pelo professor, mesmo nos momentos de silêncio (pausas). A utilização da levada ‘samba-rock’ no acompanhamento harmônico a ser realizado ao violão contextualiza a melodia e se torna um elemento estimulante para o aluno.

Pode-se optar por realizar uma marcação rítmico-percussiva ao violão para marcar as pausas da música e conferir uma mudança de clima nos momentos de repetição da melodia. Observamos que a escolha da levada rítmica do acompanhamento é fundamental para estimular o aluno a aprender uma nova música e encarar sua execução como uma atividade divertida em sala de aula.

FIGURA 3 – Música Didática 3: “Samba Meu”

Samba Meu

Flute

F#m⁷(add11) A^bm⁷ F#m⁷(add11) A^bm⁷ Am⁷(add9) A^bm⁷ Am⁷(add9) A^bm⁷

Fonte: Nossa

A música “Samba Meu” (Figura 3) introduz o aluno a sonoridade característica da bossa nova. Dessa forma, temos uma melodia simples sustentada por acordes alterados executados em ritmo sincopado. Novamente trabalhamos as notas Lá e Sí, como exercício de fixação e acrescentamos duas notas. Agora, ao invés de somente abaixar e levantar o dedo médio, o aluno deverá alternar os dedos indicador e médio, hora produzindo a nota Dó, hora produzindo a nota Sí. Este exercício vai permitindo ao aluno ganhar agilidade e precisão na execução das notas nos dois primeiros furos da flauta doce soprano.

FIGURA 6 – Música Didática 4: “Solzinho”

Solzinho

Flute

G D G D G D G B⁷

9 Em Bm Em Bm Em Bm Em G⁷

17 C D⁷ Em⁷ F C D⁷ G

Fonte: Nossa

A música “Solzinho” (Figura 4) representa uma continuação dos elementos técnicos aprendidos na música “Canção do Sol”. Ao executar o *pentacordio* de sol maior de maneira ascendente e descendente, exercitamos a agilidade e precisão do aluno nas três primeiras posições da flauta doce. Apesar de tal repetição, que pode ser realizada utilizando diferentes andamentos, a mudanças harmônicas imprimem movimento na melodia, ao indicar uma modulação para as regiões menor e sub-dominante da tonalidade inicial.

Aspectos Metodológicos em Sala de Aula

As composições apresentadas anteriormente foram pensadas para serem executadas de ouvido pelo aluno, utilizando o recurso da imitação e da cópia. A cada aula o aluno aprenderá uma música nova e repetirá de maneira cumulativa o repertório realizado nas aulas passadas. As aulas funcionam como estudos dirigidos conduzidos pelo professor. No primeiro dia de aula cada aluno recebe uma apostila com todas as músicas escritas (somente o nome das notas sem a representação na partitura) e um CD contendo as melodias que irá aprender durante o ano, bem como os *playbacks* de acompanhamento.

De posse do CD o aluno vai aprender e ensaiar as músicas a serem trabalhadas no ano letivo em seu próprio ritmo e de maneira autônoma, utilizando as aulas presenciais com o professor para ensaiar coletivamente e sanar dúvidas individuais. Este exercício o torna sensível à sonoridade da flauta doce e favorece o aprimoramento de sua afinação, devido ao processo de cópia da sonoridade presente no *playback*.

Considerações Finais

O ensino coletivo de qualquer instrumento musical representa sempre um desafio e convida o professor a rever constantemente as suas práticas pedagógicas. O material por nós produzido, ainda em fase de experimentação, representa uma possibilidade de atuação junto a alunos iniciantes à flauta doce no ensino fundamental. Não buscamos com ele formatar um método rígido de ensino, mas apenas ressaltar alguns princípios didático-musicais que podem tornar o processo de

ensino e aprendizagem musical estimulante e significativo para o aluno.

Em nossa prática observamos que um dos elementos musicais que mais promovem a animação em sala de aula são músicas com ritmos dançantes e com harmonias familiares aos alunos. Defendemos a seguinte ideia: Devemos iniciar o ensino de um instrumento musical não por melodias familiares, mas por ritmos e harmonias familiares. Este binômio é capaz de gerar um ensino de música mais estimulante e significativo para o aluno.

Lembremos sempre que nos referimos a alunos iniciantes à flauta doce em escolas regulares do ensino fundamental. Por que não trabalharmos desde as primeiras aulas estilos musicais como: *reggae*, funk, samba rock, rock, axé, sertanejo, sertanejo universitário, *soul*, *dance*, *pop*, *pop rock*, pagode, etc.? O que nos impede?

A novidade de nossa proposta não está no resultado musical em si que será alçado pelo aluno, mas sim no nível de interação e comprometimento que estas composições didáticas podem gerar no aluno em sala de aula. Sabemos que muitos professores utilizam repertórios semelhantes aos desenvolvidos por nós, entretanto nossa proposta se diferencia das demais ao priorizar o contato do aluno com estilos musicais advindos da cultura midiática e práticas informais de aprendizado musical (GREEN, 2002).

Após a utilização de nosso material, concluímos que: (a) o estilo, arranjo e nível técnico de execução das músicas trabalhadas em sala de aula podem ser fatores determinantes de estímulo para que os alunos iniciantes prossigam em seus estudos musicais; (b) abordagens que valorizam a escuta musical ativa permitem ao aluno desenvolver maior autonomia em sala de aula; e (c) a criação de músicas adequadas à idade, nível técnico, e contexto do aluno permitem uma prática musical que exercite gradativamente elementos da técnica instrumental sem a necessidade do rigor do ensino musical tradicional.

Por fim esperamos que nosso relato possa ter servido de inspiração para outros professores de música que assim como nós buscam desenvolver em seus alunos a alegria e o prazer de fazer música coletivamente. Independente do método que utilizemos, das músicas ou repertório que escolhermos para utilizar em sala, penso que a experiência de ensino de música na escola básica deve ampliar de maneira qualitativa e quantitativa o universo musical do aluno, fazendo da sala de aula e das

aulas de música um momento agradável e estimulante para todos.

Referencias

CRUVINEL, Flávia Maria. Educação Musical e Transformação social: Uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

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

_____. Popular music education in and for itself and for 'other' music: current research in the classroom. International journal of music education, v. 24, n. 2, p. 101-118. 2006.

MONKEMEYER, Helmut. Método para flauta doce soprano. São Paulo: Ricordi, 1976.

MORAES, Abel. Ensino Instrumental em Grupo: uma introdução. Música Hoje Revista de Pesquisa Musical, n.4, p. 70-78, 1997.

TOURINHO, A. C. G. S. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. Encontro Nacional da ABEM, 16., 2007, Campo Grande. Anais... Campo Grande: Associação Brasileira de Educação Musical, 2007, v.1, p. 1-8.

SWANWICK, K. Ensinando música musicalmente. Tradução: A. Oliveira e C. Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

Musicalização, Movimento e Composição

Bruno Antunes André

brunomusicologia@gmail.com

Brasil

Mostra de atividade e propostas metodológicas

Resumen: Se produjo una gran explosión, que inicia la creación del universo. El planeta Tierra ha pasado por varias transformaciones naturales que han modificado sus paisajes. Vamos a recrear este mito de que está presente en muchas culturas del mundo. Crearemos también, a través de ejercicios de escucha sonido, coreografía, expresión corporal, la explotación y ordenación de tonos (BARBA 2013), ritmos métricas (CIAVATTA 2009) y el canto colectivo, un pasaje de tiempo, moviéndose entre paisajes sonido primordial de la naturaleza, el principio de la vida y las primeras manifestaciones musicales de la humanidad (recreación). Este es el resultado de investigaciones sistemáticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música relacionada con otras formas de arte y otros campos del conocimiento. Al elegir un tema, una red de acciones se realice. El arte como intermediario entra la construcción del propio conocimiento del arte y otras áreas del conocimiento. Este enfoque puede ser descrita de diferentes maneras, tales como música descriptiva (SCHAFER 2011), o utilizando el concepto de Gestalt como Koellreutter ha operado (ZAGONEL, CHIAMULERA 1987). De todos modos, el proyecto tiene como objetivo proporcionar una ruta básica para ocurren posibilidades creativas. Por lo tanto, alienta la participación constante de los agentes de las ideas, el desarrollo de materiales preciosos para el proceso de aprendizaje y la oportunidad de darse cuenta de la interrelación entre los profesores, los estudiantes y los entornos de aprendizaje. El objetivo de socializar esta muestra pedagógica es hablar de este enfoque. Dado que los proyectos pueden ser adaptados a las necesidades específicas, tales como la duración de las actividades, los recursos materiales, el contexto social o necesidades curriculares incluso institucionales, sirviendo de inspiración para otros proyectos creativos.

Palabra clave: Ecología Sonora. Composición Musical. Paisaje Sonoro. Interdisciplinario. Educación Artística.

Introdução

Esta mostra pedagógica é resultado de investigações dos processos de ensino e aprendizagem de música relacionados com outras modalidades de arte e outras áreas do conhecimento. Os exercícios desenvolvidos e apresentados aqui, são frutos de pesquisa acadêmica quando bolsista de iniciação à docência e como aluno da graduações cadeiras⁸ de elaboração de projeto de pesquisa e prática em conjunto na educação musical, entre outros encontros com a educação musical.

A possibilidade de professores e educandos estarem inseridos em projetos

⁸ Ou comumente chamadas de disciplinas.

criativos, incentiva a renovação constante das ideias de seus agentes, desenvolvendo materiais preciosos para o processo de aprendizagem e a oportunidade de realizar a inter-relação entre professores, educandos e ambientes de ensino.

O estudo aplicado das *Paisagens Sonoras*⁹, a exploração de timbres de objetos e instrumentos musicais variados, os jogos de atenção e de improvisação, os exercícios rítmicos e os exercícios que se relacionam com as diferentes artes, dão sustentação para as práticas que compreendem a escuta sonora, a execução musical, a criação e experimentação de música, a improvisação artística e a interpretação dos temas através de imagens, desenho criativo, criação de texto e da dança espontânea, entre outras possibilidades. A partir da escolha de um tema, uma teia de ações acontece, tendo a arte como intermediadora da construção do conhecimento relacionado a arte mesma e a outras áreas do conhecimento. Isto pode ser adaptado às necessidades de cada projeto, como em questões de duração das atividades, recursos materiais e contexto de interação, ou ainda, às necessidades curriculares institucionais.

Hipótese ou Tema

Quando o *big bang*¹⁰ aconteceu, uma dança cósmica se iniciou. Planetas giram e emitem o som de sua vibração. A dança e a música nascem juntas.

não é só a Bíblia que explica a criação pelo som. Muitos povos antigos, e ainda hoje, algumas sociedades orais cultivam mitos que têm explicações bastante semelhantes a respeito da origem do mundo. (FONTERRADA 2004).

Se o mundo foi ou não criado pelo som, se tudo era um enorme vazio escuro ou colorido não podemos comprovar, porém o fato de trazer esse tema à aula, gera, por si só, momentos de pensamento reflexivo, inspirações criativas e muito diálogo.

Partindo da explosão¹¹ e de uma leitura corporal e sonora da mesma, podemos imaginar o que se segue. Anos e anos onde as manifestações naturais,

⁹ Do original SoundScape, neologismo criado pelo educador musical Murray Schafer (2011).

¹⁰ A grande explosão, que teria, segundo alguns cientistas, dado origem a criação do universo.

¹¹ Áudio gravado por Augusto Antunes André, no estúdio Vibra Som, em Porto Alegre, Brasil, fez parte da apresentação do trabalho intitulado 'Surge a Vida' realizado para a cadeira de prática em conjunto na educação musical, do curso de licenciatura em música. <https://www.youtube.com/watch?v=I0umozZsC5w> acessado em 03 julho 2015.

possivelmente, segundo hipóteses, aconteceram com muita força. E quais seriam as paisagens sonoras do mundo nesses momentos?

Podemos imaginar que logo após a explosão, os fragmentos que formaram os planetas estivessem incandescentes e continuaram assim, explodindo, derretendo até que, em uma etapa seguinte, a terra pode ter sido movimentada por muita água, em forma de tempestade. Os rios se formaram, se formou o mar. As rochas esfriaram... quantas eras geladas poderia a terra ter passado? De que forma eu imagino e/ou de que forma as outras pessoas imaginam essas situações?

E depois disso? Como se deu o processo de surgimento da vida animal e vegetal? Como teriam se formado as primeiras tribos humanas e as primeiras civilizações? Como se comunicavam? Como se vestiam, se pintavam? Confeccionavam utensílios para caça e colheita?

Absolutamente tudo pode ser um ponto de leitura, onde de alguma maneira podemos criar, ou recriar atmosferas.

Cronograma da mostra pedagógica

O Cronograma a ser realizado na presente mostra pedagógica corresponde a seguinte sequência de atividades:

Aquecimento corporal e vocal.

Escuta Sonora e Movimentos Corporais.

Apreciação do áudio: a grande explosão.

Criação de pequena coreografia para representar a grande explosão e o movimento dos planetas, ou seja, a dança dos planetas e a emissão vocal de seus sons.

Exercício de circulação de Timbres (percussão corporal e/ou instrumentos) com tempo assimétrico.

Exercícios de tempos métricos: polirritmia $\frac{3}{4}$ sobre 4/4.

Canto coletivo.

Revisão e encerramento.

Musicalização, Movimento e Composição

Explicarei passo a passo o planejamento de ações propostos para esta mostra pedagógica.

Iniciamos aquecendo todas as articulações do nosso corpo. Começando do tornozelo, passando pelos joelhos, quadris, pulsos, ombros e pescoço. Essa atividade é muito importante quando se trabalha com o corpo em ação, mas também, quando iremos tocar um instrumento, pois o aquecimento é fundamental para que evitemos lesões de esforço repetitivo.

Uma música calma e relaxante será colocada no ambiente. Com isso, o trabalho de escuta sonora se inicia junto do aquecimento.

Como teremos um tempo reduzido, já aqueceremos nossas vozes junto do aquecimento corporal. Começaremos por respirar profundamente algumas vezes, soltando o ar em forma de 's', 'x' e 'f'. Em seguida, faremos movimentos de lábio somente com o ar e com emissão vocal. Depois, esse movimento de vibração passa para a língua em um 'r' mudo e depois com emissão de voz.

As vogais. Sugerimos em começar com notas médias grave, relativas à sua própria extensão vocal. De modo com que nossa voz esteja relaxada, entoemos vogais u, ô, a, ê, i. Uma vez aquecidos a troca entre as vogais nos mostrará diferenças na emissão das notas fundamentais.

Completando nosso aquecimento corporal e vocal, realizaremos um exercício de emissão de harmônicos, com a voz, conhecido como *Canto Harmônico (BULDRINI 2009)*. Basicamente é a emissão das vogais. As tonalidades exploradas e os movimentos do rosto e de outros músculos acrescenta ou transforma os sons. Basicamente é a entoação de vogais e a partir de movimentações de língua, lábios, laringe, face, entre outros músculos. É possível ressaltar notas agudas da série harmônica relativas a nota fundamental, bem como alterar os timbres emitidos por uma mesma nota.

Pronto, o corpo e a voz estão aquecidos. Neste momento iremos apreciar o áudio da explosão. Em seguida a sugestão é: o grupo se reúne no meio da sala. Quando a explosão for acionada, cada um salta e em seguida inicia-se um movimento de rotação, de giro corporal e emissão de vogais. Cada um pode realizar seus movimentos

de forma solitária ou então jogando com os demais colegas. O resultado é uma coreografia espontânea coletiva.

Uma forte tempestade será anunciada, os raios e trovões descem dos céus até a terra. Neste momento, será solicitado que façamos sons que imitem a chuva com palmas, sons vocais, com nossos pés...

Aos poucos a chuva vai diminuindo de intensidade.

Todos vamos nos transformando em sementes. Partindo do chão, ou de algum ponto no espaço, buscaremos representar com o corpo, o movimento de nascimento de alguma planta.

O passo seguinte é a realização de um jogo musical, de tempo assimétrico. O exercício consiste em realizar uma série sonora, onde cada integrante do grupo emite um som em um período de tempo elegido por este e em seguida o colega que está ao lado terá a vez, e assim, dispostos em um círculo, sucessivamente.

Finalizando a atividade, retornaremos ao círculo, encerrando com o *Canto dos Ancestrais*¹².

Quiçá esta foi uma das primeiras formas de organizar sons, das primeiras sociedades primitivas que aqui viveram, com a voz e o corpo!

Fundamentação e Considerações finais

Este tipo de abordagem pode ser caracterizada de diferentes maneiras. Schafer (2011 p. 24-31) usa o termo música descritiva para caracterizar a improvisação musical em cima de imagens¹³.

De outra forma, Koellreutter explorou o conceito de *Gestalt*¹⁴ "(...)pode ser definido como configuração (unidade estrutural ou, abreviado, estrutura) que pode ser percebido de imediato como um todo" (ZAGONEL & CHIAMULERA, 1987) ou pode ser caracterizado como *Arte e Jogo*, exploradas em (BRITO 2011 p. 65), na elaboração de *Arte Jogo Fim de Feira*.

Esta atividade deriva de um modelo semiaberto de orientação, que tem o objetivo de aplicar e divulgar esse tipo de prática através do que pode ser descrito

¹² Música que me foi ensinada durante encontros de Dança Circular, sem autor conhecido.

¹³ Essas imagens podem ser figuras, fotografias ou simplesmente descritas em palavras.

¹⁴ Termo desenvolvido na área da psicologia, na Alemanha.

como um estudo de caso instrumental¹⁵.

Sobre o processo criativo:

O percurso criativo coloca os gestos em uma cadeia de relações formando uma rede de ações estreitamente ligadas, mas com interstícios ou interfaces entre tais ações. O ato criador apresenta-se então como parcialmente cognoscível, na medida que se sustenta na apreensão do visível e do invisível ao mesmo tempo num fenômeno sentido afetivamente. (MEIRA 2007, p. 105).

Existe uma parte da criação que é técnica e desenvolvida com a prática, e outra, completamente invisível, que diz respeito as sensações, aos sentimentos e as tomadas de decisões criativas.

Os exercícios de exploração de timbres com tempo assimétricos são ferramentas utilizadas em práticas com grupos de qualquer idade e diferentes contextos. Inserem o humano no contexto de perceber e ordenar os sons.

Os exercícios rítmicos simétricos servem, por conseguinte, para a organização dos sons em um espaço definido, se aproximando da nossa atual música popular, mas também, ajuda a organizar o nosso corpo no tempo/espaço, de forma a trabalhar o corpo musicalmente:

O Passo propõe então o movimento de simples execução que com o tempo irá equilibrar tensão e relaxamento permitindo um maior controle corporal. Apenas movimentos desta natureza permitirão àquele que se move com pouco consciência de seu movimento, que seu corpo, ao ser sentido e observado em movimento por ele mesmo, se torne uma fonte de conhecimento. O passo propõe o andar, até que ele não seja mais necessário. (CIAVATTA 2009 p 65).

Em relação à prática do *Canto Harmônico*:

O canto harmônico é o conjunto de técnicas vocais que permitem a percepção de sons harmônicos que fazem parte de uma nota chave. Para esclarecer esta definição, você deve especificar que o canto harmônico é um daqueles em que o elemento melódico presente na música é praticamente inexistente: exatamente o oposto do que acontece em nossa cultura musical ocidental; o elemento essencial

¹⁵ Mais detalhes sobre o projeto de pesquisa pode ser consultado em http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/544/77 Ou pelo título: Estudo de caso instrumental: Planejando o estágio curricular de música em uma turma de artes visuais do ensino regular.

do presente é equilibrado pela riqueza de outros componentes, tais como o timbre, dinâmica, ritmo e micro-campo. Os harmônicos estão sempre presentes na saída de voz(...)(BULDRINI 2009).

Seja para utilizar o *Canto Harmônico* como estética, como relaxamento ou apenas como aquecimento da vocal, o resultado desta prática possibilita um aumento significativo na emissão de harmônicos tanto na voz cantada quanto na voz falada.

O objetivo geral desta publicação é dialogar e refletir e inspirar outros projetos de inter-relação entre áreas, possibilitando construções pedagógicas fundamentadas através de temas, tendo a arte como ferramenta de vivência de conteúdos desenvolvidos coletivamente. Consulte também, nos Artigos publicados nesse anal, *Música Inter-relacionada: Educação Musical e as Multiartes*, inscrito em Mesas Temáticas para propostas e debates.

Referências

ANDRÉ, Bruno Antunes. Estudo de caso Instrumental: planeando o estágio curricular de música em uma turma de artes visuais do ensino regular. *XVI Encontro Regional Sul da ABEM*, Blumenau, 2014.

BARBA, Fernando. Núcleo educacional Barbatuques. *O corpo do som: experiências do Barbatuques. Música na Educação Básica*. Londrina, v.5, n.5, ISSN 21763172. 2013.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: O humano como objeto da educação musical*. 2ª edição. São Paulo. Peirópolis, 2011.

BULDRINI, Maximiliano. *Canto degli Armonici Parallelismi e Contaminazioni tra Oriente e Occidente*. Tesi di laurea in Antropologia dello Spettacolo. Universidade Degli Studi di Bologna. 2009.

CIAVATTA, Lucas. *O Passo: música e educação*. Lucas Ciavatta. Rio de Janeiro, 2009.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Música e meio ambiente: a ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

MEIRA, Marly Ribeiro. *Filosofia da Criação: Reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. Tradução de Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2001.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench Fonterrada, Magda F. Gomes da Silva, Maria Pascoal. São Paulo: UNESP, 2011.

ZAGONEL, Bernadete. CHIAMULERA, Salete M. La (organizadoras). *Introdução à estética e a composição musical contemporânea: H. j. Koellreutter*.

**“Loopada” de viola:
relato de experiênciadidática com viola caipira e pedal *loop station***

Fábio de Souza Miranda

fabiosouzamiranda@gmail.com

Maria Teresa Alencar de Brito

tecamusica@yahoo.com.br

Brasil

Multimedios, Tecnologías e Innovaciones en la educación musical: recursos, abordajes y reflexiones.

Resumo: Este trabalho apresenta o relato de uma experiência didática envolvendo improvisação musical livre com a viola caipira através da utilização de recurso tecnológico, sob a perspectiva teórica dos pensamentos de Brito (2001, 2007), Costa (2003) e Gohn (2012). O experimento foi realizado com um grupo de quatro aprendizes de viola caipira durante um dos encontros de prática de conjunto de viola promovidos semanalmente por uma escola de música particular na cidade de São Paulo (SP). O experimento consistia na realização de improvisações que eram gravadas pelos próprios participantes, através do uso de um recurso tecnológico chamado *loopstation*, que trabalha com a gravação e repetição contínua do material gravado a partir do acionamento de pedal. Esse recurso possibilita também sobrepor gravações, ao passo que os participantes improvisavam gravando suas performances sobre as anteriores, criando várias camadas de sons com a viola caipira, em jogos musicais propostos pelo organizador da atividade. Ao final, considerou-se que o uso desse recurso a serviço dos modelos de improvisação musical, além de inserir tecnologias digitais na construção de conceitos para o ensino de música, criou espaços propícios para a improvisação, além de se mostrar um recurso versátil ao educador musical em seu ambiente de atuação docente. Pretendendo estabelecer conexões entre aspectos relacionados à prática da improvisação através de jogos como ferramentas didáticas no contexto de atuação do professor de viola caipira, este relato vislumbra algumas possibilidades de experiências didáticas criativas com a utilização de novas tecnologias no espaço de ensino-aprendizagem musicais. Dessa forma esse trabalho insere-se no conjunto de novas pesquisas e possibilidades metodológicas no contexto da escolarização da viola caipira.

Palavras-Chave: Viola caipira. *Loopstation*. Educação musical. Improvisação.

**“Loopada” de viola:
informe de experiencia en la enseñanza con la viola caipira y el pedal *loop station***

Resumen: En este trabajo se presenta el informe de una experiencia de aprendizaje que implica la improvisación musical libre con la viola caipira mediante el uso de los recursos tecnológicos, desde la perspectiva teórica de los pensamientos de Brito (2001, 2007), Costa (2003) y Gohn (2012). El experimento se llevó a cabo con un grupo de cuatro alumnos de viola durante una de la práctica musical colectiva de reuniones semanales promovidos por una escuela privada de música en la ciudad de São Paulo (SP). El experimento consistió en improvisaciones que fueron registradas por los propios participantes, mediante el uso de un

recurso tecnológico llamado *loop station*, trabajando con la grabación y reproducción continua del material grabado mediante el accionamiento del pedal. Este recurso también permite grabaciones de solapamiento, porque los participantes registraron sus improvisaciones sobre las grabaciones anteriores, creando varias capas de sonidos con la viola en los juegos musicales propuestos por el organizador de la actividad. Al final, se consideró que el uso de este recurso en el servicio de los modelos de improvisación musical - que introduce las tecnologías digitales en los conceptos de construcción para la educación musical - ha creado espacios favorables para la improvisación, así como para mostrar un uso versátil del educador de la música en su entorno la práctica docente. Con la intención de establecer conexiones entre los aspectos relacionados con la práctica de la improvisación mediante juegos como herramientas de enseñanza en el contexto de la actividad de la viola caipira, este informe ve algunas posibilidades de experiencia didácticas creativas con el uso de las nuevas tecnologías en el espacio de enseñanza-aprendizaje musical. Así, este trabajo forma parte del conjunto de nuevas posibilidades de investigación y metodológicas en el contexto de la educación de la viola caipira.

Palabras clave: Viola. Loop station. Educación musical. Improvisación.

Este trabalho procura observar como o uso de novas tecnologias nos jogos de improvisação com a viola caipira pode possibilitar exercícios de escuta. Para tal utilizam-se como base teórica os pensamentos de Brito (2007, 2011), Costa (2002, 2003) e Gohn (2012). A partir desses teóricos pretende-se estabelecer conexões entre aspectos relacionados ao trinômio educação musical-improvisação-novas tecnologias, dentro do contexto de atuação do professor de viola caipira.

Brito (2011), ao descrever os modelos de improvisação propostos na didática de H-J Koellreutter, enxerga nesses jogos musicais ferramentas didáticas adaptáveis às especificidades dos educadores, que em última instância, “estimulam o grupo a refletir e construir conhecimentos musicais” (p.94). Essa ideia encontra ressonância em Gohn (2012), que valoriza o recurso da gravação e manipulação do som para propiciar o exercício da escuta em contextos didáticos: “mestre e aprendiz podem escutar esses registros sonoros repetidas vezes, focando atenções, analisando e aprendendo” (p.57). A partir desse autor entendemos que a integração de alternativas tecnológicas no âmbito da educação musical encontra campo vasto a ser explorado já que “tais recursos podem ser extremamente valiosos em aulas, seja na preparação de materiais ou como meio para exercitar a musicalidade dos alunos” (p.07).

Na experiência a ser relatada neste trabalho, a atividade consistia na exploração sonora da viola caipira com a intervenção e estímulo de um aparelho acionado por pedal chamado *loop station*, que trabalha com a gravação e repetição

contínua (sem cortes aparentes) do material gravado. A gravação é iniciada no momento em que o pedal é acionado, e quando acionado novamente, é interrompida e automaticamente reproduzida em *loop* contínuo no amplificador. Com esse recurso é possível ainda sobrepor gravações criando quantas camadas de sons forem desejadas sobre a primeira gravação, num recurso conhecido como *overdubbing*¹⁶. Abaixo segue a lista de materiais/equipamentos utilizados:

- 01 pedal *loop station* RC-2 BOSS¹⁷;
- 01 viola caipira de 10 cordas com captação ativa FISHMANN;
- 02 cabos coaxiais simples com conectores P10;
- 01 amplificador ligado à energia elétrica.

Os quatro participantes, com idades entre 23 e 40 anos, possuíam diferentes níveis de experiência no instrumento, variando entre quem havia adquirido a viola há poucos meses e quem já atuava como professor de instrumentos de cordas dedilhadas. Todos possuíam o instrumento, e alguns já possuíam certos conhecimentos técnicos de execução e de repertório na viola caipira. A realização do experimento ocorreu após quatro meses de encontros realizados em atividade aberta e gratuita oferecida a alunos de uma escola de música particular¹⁸. O experimento ocorreu em uma sala com vazamento acústico, com equipamento de áudio (mesa de som e caixas amplificadoras) e cadeiras¹⁹.

Jogos²⁰

Todos os jogos em que foi utilizado o pedal baseavam-se na exploração tímbrica do instrumento, ignorando regras definidas em parâmetros de frequência, ritmo e harmonia. Os jogos foram realizados utilizando-se uma única viola caipira conectada em linha (cabo) ao pedal *loop station*, e este conectado também em linha ao amplificador. Durante o experimento a viola ficava com o organizador da atividade, que chamava aleatoriamente um participante por vez para tocar e gravar. Cada

¹⁶ Termo em inglês para “gravação sobreposta” (GOHN: 2012, p.30).

¹⁷ O pedal funciona com bateria avulsa, ou com fonte conectada à energia elétrica.

¹⁸ A escola localiza-se no bairro de Pinheiros em São Paulo (SP).

¹⁹ O experimento foi realizado no dia 03 de Dezembro de 2014.

²⁰ As atividades foram registradas em áudio.

participante gravava sobre um material pré-gravado por outro participante e assim sucessivamente, num processo sonoro cumulativo. O organizador da atividade controlava o tempo de gravação com um cronômetro e dava sinais para que cada pessoa iniciasse e terminasse a gravação de seu improviso. Em alguns jogos o organizador também participou e, nesses casos, somaram-se cinco linhas de viola gravadas. Ao todo foram cinco atividades realizadas com os participantes – quatro com o pedal *loop station* e uma sem o uso do pedal²¹:

1) **Improvisação sem instruções** – foram dados apenas o sinal de início e a ordem dos participantes, deixando-os livres para tocar como bem entenderem;

2) **Improvisação com *slide***²² - novamente sem detalhar roteiros e dinâmicas foi solicitada improvisação livre com uso de um cilindro de aço deslizando sobre as cordas da viola;

3) **Improvisação com percussões na viola** - dessa vez a proposta era que a improvisação fosse realizada livremente, mas a partir da exploração percussiva no instrumento;

4) **Jogo da chuva** – improvisação com inspiração no roteiro sugerido a partir da descrição sonoro fenômeno natural da chuva, com seus momentos e dinâmicas particulares²³.

5) **Jogo da chuva 2 (sem pedal)** – semelhante à improvisação anterior, mas neste caso não foi usado o pedal, portanto existia apenas o som tocado em tempo real, sem cronometrar o tempo, seguindo a mesma sequência do jogo anterior²⁴.

Em alguns momentos os participantes utilizaram materiais²⁵ na execução da improvisação como recurso para explorar e buscar efeitos sonoros variados, que

²¹ Nesse caso cada participante tocava a sua própria viola, realizando uma improvisação coletiva em tempo real.

²² O termo *slide* refere-se tanto à técnica quanto ao instrumento utilizado para realizá-la. O *slide* consiste no deslizamento entre uma nota e outra, realizado em instrumentos de cordas.

²³ Foram seis estágios de trinta segundos cada: 1) vento forte e trovões; 2) pingos esparsos; 3) chuva densa; 4) tempestade; 5) chuva diminuindo; 6) goteiras e água corrente.

²⁴ A partir de sugestão de uma participante do grupo, ainda acrescentamos um estágio ao final desse jogo: a enxurrada, que carregava tudo o que estivesse na frente.

²⁵ Utilizou-se espontaneamente um arco de rabeça e folhas de papel sobre as cordas da viola, além de um molho de chaves sobre as cordas e o corpo da viola.

satisfizessem as demandas sugeridas pelo orientador e proponente dos exercícios. Após cada jogo musical, era realizada uma audição do material sonoro gravado no pedal a fim de que o grupo tecesse comentários sobre a experiência.

Análise

O uso do pedal *loop station* nos jogos musicais propostos trouxe limites e possibilidades à atuação dos participantes. Os limites referem-se a restrições no sentido de impossibilitar que os sujeitos interagissem mutuamente durante a criação coletiva, já que cada um gravava por vez. Por outro lado, as possibilidades surgiram a partir da ampliação do exercício da escuta, pois a repetição do diferente²⁶ proporcionou aos participantes o desafio de interagir musicalmente com o estímulo sonoro previamente gravado, num jogo sucessivo de escuta e *performance* interativa com a gravação inflexível (que não interagia com o improvisador). Assim, a improvisação, que possui natureza de realização intrínseca ao presente, era realizada pelos participantes com um distanciamento temporal e resultava no acréscimo de suas performances ao material pré-gravado pelos outros, desencadeando um processo sonoro distanciado e repetitivo, porém cumulativo - sempre novo.

Um artifício utilizado nesta experiência que merece destaque foi a realização de um mesmo jogo com o *loop station* e, logo depois, sem ele. Essa experiência, realizada no “Jogo da Chuva”, revelou-se uma das práticas mais profícuas observadas neste relato, já que viabilizou relações com os dois tipos de processos, possibilitando a comparação entre os procedimentos e os resultados obtidos com e sem o uso do pedal *loop station* – a fim de estimular nos participantes a consciência sobre as particularidades de cada processo.

A partir dessa primeira experiência com o uso do pedal *loop station* em um contexto de ensino da viola caipira²⁷, pôde-se observar peculiaridades emergidas desse

²⁶ Esse conceito do filósofo Deleuze diz respeito à variabilidade da ideia de repetição, muito presente na ação musical que segundo Brito “[...] conduz as experiências para planos mais elaborados, sendo uma das formas de estabilização das condutas de produção sonora (e não só delas!). Ocorre, no entanto, que repetir um gesto quase idêntico num corpo sonoro provoca variações, já que a conexão gesto/escuta transforma a percepção e também o produto sonoro que, pela intenção de escutar/produzir, ganha qualidade e se re-elabora”. (2007, p. 76)

²⁷ É importante ressaltar que experiências posteriores à relatada neste trabalho com *loop station* foram realizadas

tipo de recurso no âmbito da educação musical:

- Possibilitar o contato de aprendizes e professores com equipamentos e suportes digitais;
- Proporcionar experiência e prática básica sem gravação de áudio;
- Estimular noções de arranjo musical e criação coletiva;
- Trabalhar equilíbrio entre aspectos de previsão/imprevisão; precisão/imprecisão no fazer musical;
- Proporcionar possibilidades de escuta do resultado e posterior reflexão do processo realizado.

Contudo, também foram observadas nessa experiência algumas dificuldades práticas com esse tipo de abordagem, aberta à exploração sonora e ao ruído, trazidos pela prática da improvisação livre. Segundo Costa (2003) esse tipo de improvisação afasta-se do plano da consistência da composição e aproxima-se do fluxo momentâneo, num jogo musical aberto às infinitas possibilidades criativas “e que busca, não a sonoridade musical convencional, mas um livre pensar sonoro” (p.59). Assim, para esse autor torna-se importante na improvisação livre a preparação do ambiente “para que processos vivos e instáveis encontrem terrenos férteis” (COSTA:2002, p.06). Essa prática pode ter seu espaço no contexto da educação musical de forma ampla já que, segundo Machado (2015):

A improvisação livre pode, portanto, ser praticada em qualquer instrumento, possuindo ou não habilidades técnico-instrumentais. No entanto, em alguns casos, como é o dos instrumentos de sopro, cordas dedilhadas e friccionadas, o repertório de gestos instrumentais irá limitar-se aos possíveis, aos experimentais, aos propiciados pela ampliação da técnica, não chegando muitas vezes aos gestos idiomáticos do instrumento (p.40).

Dessa forma percebe-se que a preparação de ambiente é necessária para que a participação dos sujeitos seja movida por um elemento vital da improvisação: a vontade. Assim, o educador pode (e deve) estar atento às expectativas e características dos alunos já que essas podem funcionar ora como motivadores, ora como barreiras para os exercícios de improvisação propostos. Essa preparação, aliada

ao uso de um equipamento como o pedal *loop station*, torna-se premissa fundamental para um exercício bem sucedido.

Considerações finais

Brito (2011: p.94), a partir das propostas do educador H-J Koellreutter, enfatiza a importância de trazer ao ambiente de aprendizado uma abordagem do conhecimento e experiência musical menos quantitativa, valorizando aspectos qualitativos, como a imprecisão, a subjetividade e a sensibilidade. Aspectos que, emprestados do contexto da livre improvisação, podem, segundo Costa(2002), propor uma pedagogia em que o protagonista não é o conteúdo, e sim a valorização “de dinamismos, de relacionamentos, de processos e fluxos. Através de vivências dos mesmos. Metáfora do pensamento ou o próprio pensamento” (p.05-06). Dessa forma entende-se que a improvisação através de jogos e do uso de novas tecnologias, pode enriquecer a experiência musical e ressignificar o ambiente de interação entre professor e aluno como “um espaço de aprendizagem mútua, aonde pela escuta, pela troca, o professor apreende, aprende e refaz o percurso do ensinar [...]” (Brito: 2007: p.247).

Dentro do universo das violas brasileiras em que, segundo Dias (2012), a viola caipira vem inserindo-se gradualmente nos ambientes escolares formais, percebe-se a importância de instigar na figura do professor de viola, os questionamentos concernentes ao educador, enquanto agente que busca formas de dialogar o universo vivencial da viola com sua nova condição de instrumento em processos de sistematização. Nesse contexto, as possibilidades trazidas com a realização desse exercício, combinando o jogo da improvisação e o uso de recurso tecnológico digital, demonstrou ser um estímulo significativo dentro do espaço de aprendizagem. A variedade de situações descobertas através dos exercícios de improvisação revelaram-se profícuas estratégias para despertar no aprendiz o interesse pela exploração do instrumento a partir de uma escuta mais consciente.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Ed. Fundação Peirópolis, 2011.

_____. Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

_____. O ambiente da improvisação musical e o tempo. Per Musi. Belo Horizonte, v.5/6, P. 5-13, 2002. Disponível: <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/05_06/num5_6_cap_01.pdf>. Acesso em: 01/07/2015.

DIAS, Saulo Sandro Alves. O processo de escolarização da viola caipira: novos violeiros (in)ventano moda e identidades. São Paulo: Humanitas / FAPESP, 2012.

GOHN, Daniel. Tecnologias digitais para a educação musical. (Coleção UAB-UFSCar). São Carlos: EdUFSCar, 2012.

MACHADO, André Campos. A improvisação livre como metodologia de iniciação ao instrumento: uma proposta de iniciação (coletiva) aos instrumentos de cordas dedilhadas. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Eu vi as três meninas, música tradicional da infância na Aldeia de Carapicuíba

Lucilene Ferreira da Silva

lucilene-lu@uol.com.br

Brasil

Procesos pedagógicos musicales en distintos contextos. Recursos, abordajes y reflexiones

Resumo: Eu Vi as Três Meninas- Música Tradicional da Infância na Aldeia de Carapicuíba, corresponde a uma documentação da Música da Cultura Infantil de várias gerações e regiões do Brasil levantada na comunidade da Aldeia de Carapicuíba (SP), através do Centro de Estudos e Irradiação da Cultura Infantil. Diante da diversidade do repertório aqui apresentado traz um retrato da música tradicional da infância brasileira com toda a sua diversidade e beleza, retrato este que representa toda a multiplicidade de gêneros da música brasileira, com características distintas, de acordo o seu lugar de origem. Contou com a participação de crianças, adolescentes, jovens, mães, pais, avós e bisavós da Comunidade da Aldeia de Carapicuíba. Esta documentação se integra a uma ampla ação realizada pelo Centro de Estudos e Irradiação da Cultura Infantil, que tem como objetivo principal o levar a brincar e a documentação da música e cultura da infância brasileira.

Palavra-Chaves: Música tradicional da infância. Pesquisa e documentação. Educação musical.

Música tradicional da infância na Aldeia de Carapicuíba - SP

O município de Carapicuíba, localizado na região metropolitana de São Paulo, foi um aldeamento de índios Guaianases e possui um importante patrimônio histórico: a Aldeia de Carapicuíba, fundada em 1580, elencada como uma das mais preservadas aldeias jesuíticas brasileiras, que por volta de 1770 já era considerada um significativo núcleo cultural.

Por seu clima e sua terra apropriados para o cultivo de legumes, hortaliças e cereais, Carapicuíba recebeu, a partir de 1928, um grande fluxo de imigrantes japoneses. Com a 2ª Guerra Mundial, entre as décadas de 1950 e 1960, aí chegaram imigrantes europeus, russos, poloneses e ucranianos. No período pós-guerra, com o fechamento dos garimpos na região de Diamantina (MG), o êxodo trouxe muitos mineiros para Carapicuíba. A partir da década de 1970 chega mais um grande fluxo de pessoas: imigrantes chilenos que fugiam da ditadura militar, além de nordestinos de várias regiões, que representam hoje a maioria da população, formada de

pernambucanos, baianos e mineiros em sua maioria. Carapicuíba continua recebendo migrantes e imigrantes, como bolivianos e africanos, principalmente, que aos poucos vêm se juntando aos demais, fazendo morada nesse lugar. Embora em menor escala, aí encontramos ainda: maranhenses, piauienses, cearenses, paraibanos, alagoanos, sergipanos, paraenses, paranaenses e paulistas. Tal histórico dá à cidade, atualmente com uma população de cerca de 500 mil habitantes, um caráter muito acolhedor.

Entre esta população tão diversa, ao longo dos últimos doze anos, a partir das ações do Centros de Estudos e Irradiação da Cultura Infantil da OCA – Escola Cultural, foi levantado um precioso repertório da música tradicional da infância de alguns estados brasileiros dos quais predominam a população em Carapicuíba: Bahia, Pernambuco, Minas Gerais e Paraná,

O nome da obra, *Eu Vi as Três Meninas – Música Tradicional da Infância na Aldeia de Carapicuíba*, faz alusão à primeira brincadeira que foi ensinada por uma mãe da comunidade, compartilhada por Maria da Piedade Souza Barreiros (1979), de Minas Novas – Vale do Jequitinhonha (MG). Essa foi também a brincadeira mais praticada nesses doze anos de existência do Centro de Estudos e Irradiação da Cultura Infantil. Esse nome também remete ao feminino, que dá o tom à música da infância. Esse feminino é aqui representado principalmente pelas mães e avós da Comunidade da Aldeia de Carapicuíba, tão presentes e essenciais no trabalho. O nome remete também aos três principais grupos migratórios de Carapicuíba: baianos, pernambucanos e mineiros e às três principais etnias formadoras da cultura brasileira: índios, negros e europeus.

Na expectativa de que esta publicação atenda ao propósito de levar a brincar, optamos por uma forma tríplice de publicação, de maneira a alcançar crianças, pais, avós e educadores. Assim preparamos um livro que traz a descrição minuciosa das brincadeiras através de textos escritos, desenhos e fotografia ; um caderno de partituras, contendo a transcrição das cantigas e do ritmo das brincadeiras com o objetivo de aprofundar a compreensão dessa música e fazer chegar esse repertório aos educadores musicais; um CD com a recriação do repertório através de arranjos de Zezinho Pitoco e Edmilson Capelupi, especialistas em música brasileira, e interpretado pelas crianças, pelos adolescentes, jovens, mães e avós da Comunidade da Aldeia de

Carapicuíba e finalmente, o DVD que traz imagens da movimentação de cada brincadeira e do cotidiano das crianças da Comunidade da Aldeia de Carapicuíba, onde brincar é a palavra de ordem.

Este trabalho não para por aí, as crianças continuam brincando, inventando e reinventando. A convivência reaviva as memórias e a cada dia surge uma “boa nova”, que é compartilhada conosco como uma preciosidade, guardada e cuidada com muito carinho. Essas preciosidades compõem um repertório vivo, inteligente, que possibilita o encontro, a alegria; que conta a história de cada um e de cada lugar. Ele traduz o Brasil também vivo, alegre, cheio de encontros e misturas. Os estudos musicais aqui iniciados não se encerram nesta publicação. Eles são apenas o início do muito que precisa ser feito em relação à Música da Cultura Infantil no Brasil.

Os exemplos musicais da publicação são originários de vários estados do Brasil: Bahia, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco e São Paulo, e representam vários gêneros, um substrato da música brasileira: Arrasta Pé, Caboclinho, Calango, Carimbó, Ciranda, Choro-canção, Coco, Dobrado, Frevo, Ijexá, Marcha-rancho, Polca, Quadrilha, Samba, Samba do Recôncavo e Xote.

As várias gerações que contribuíram para a presente pesquisa – da década de 1920 à segunda década do século XXI – apresentam repertórios que diferem entre si, quando comparados por décadas. São brincadeiras cantadas e ritmadas. As cantadas, muito mais presentes na infância das gerações da década de 1920 até o início da década de 1970, trazem nas melodias a singeleza e a vivacidade características da infância da época: tons menores, melodias modais; predominância, porém, da tonalidade maior, variando de acordo com a música do lugar de origem. As brincadeiras ritmadas, a partir da década de 1970, têm cada gesto medido pela rítmica da palavra que impulsiona o movimento. Apesar de recitadas, de não possuírem melodia, apresentam muitas variações de altura: as vozes sobem, descem, se movimentam por saltos, graus conjuntos ou permanecem numa mesma nota, criando um discurso musical variado, com esboços de cadências, marcando ponto de partida, tensão e repouso, bem como a expressividade desse repertório falado.

A abrangência de tantas décadas possibilita também analisarmos a transformação do repertório ao longo do tempo. De uma música em que a melodia é o elemento principal, passa a um estilo predominantemente recitado, em que o ritmo é

a tônica; de quadratura perfeita, das formas com forte presença da redondilha maior ou menor – herança ibérica de nossa poesia popular – passa a uma métrica irregular; de movimentos mais contidos em que prevalece a roda, passa a mais movida, com disposições no espaço que vão muito além da roda; de andamentos mais lentos, a andamentos mais acelerados, acompanhando a velocidade do mundo. Essas diferenças definem as particularidades da Música Tradicional da Infância e da Música da Cultura Infantil Contemporânea; da música rural, das primeiras gerações, e da música urbana, das últimas, que, apesar das diferenças, trazem uma mesma essência que se relaciona com a necessidade da criança de brincar junto, de movimento e desafios. Outra similaridade entre as brincadeiras das gerações que participam desta pesquisa é a presença constante das rimas, que dão à palavra o lugar de um brinquedo, explorado de muitas formas. Muitas vezes essa rima é o que importa, mesmo que o texto pareça não ter sentido. Brincando com a palavra, todas essas gerações recitam o cotidiano, traduzindo sua relação com o mundo.

As transcrições aqui apresentadas estão dispostas segundo o fraseado, facilitando a visualização da forma, estabelecendo conexões entre as partes, fazendo estudos comparativos das estruturas, rimas etc.

Quanto a organização no espaço, à forma e distribuição dos papéis, estas brincadeiras acontecem em roda, fila, túnel, aos pares, em diálogo, solos, grupos grandes, grupos pequenos, com as mãos, os pés etc. Os dois grandes grupos de brincadeiras aqui apresentados se diferenciam ainda segundo o gesto, a movimentação e formam grupos menores classificados de acordo. Entre as brincadeiras cantadas temos acalantos, brincos, brincadeiras de escolha, de movimentação específica, rodas de verso e brincadeiras de túnel. Entre as brincadeiras ritmadas temos amarelinha, corda, elástico, fórmulas de escolha, brincadeiras de mão, de movimentação

específica e pega-pega, além das histórias com música. Tantos gestos possibilitam à criança inventar, reinventar, improvisar, dando vazão ao novo, ao criativo. Nas rodas de verso, por exemplo, constituídas por um refrão, cantado pelo grupo, e o verso cantado individualmente, surge a possibilidade de improvisação na escolha do verso, e na possibilidade de variações rítmicas e melódicas, segundo as características de cada música e a expressão de cada um.

Cada nota aqui representada foi pensada e repensada, experimentada muitas e muitas vezes, e, finalmente, grafada, na expectativa de que outras crianças brinquem. Nosso desejo é que este trabalho desperte em outras pessoas a vontade de que outras comunidades sejam ouvidas e registradas; que a Música da Infância chegue às escolas brasileiras; que a Educação Musical no Brasil considere a Música da Cultura Infantil como fundamento da Educação, elegendo suas práticas.

Referências

ANDRADE, Mário. Música, doce música. São Paulo: Martins, 1963.

BRAGA, Henriqueta Rosa Fernandes. Cancioneiro folclórico infantil. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1970.

CERQUEIRA, Esther P.de. Folclore Musicado da Bahia. Salvador: FUNCEB/EGBA, 1978.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. São Paulo: Revista do Arquivo Municipal, 1947.

HEYLEN, Jacqueline. Parlenda: riqueza folclórica. São Paulo: Hucitec, 1987.

HORTÉLIO, Lydia. Música Tradicional da Infância / Música da Cultura Infantil no Brasil. Salvador/BA, julho /2012.. Artigo não publicado.

_____. De onde vem aquela menina? Jornal Fura Bolo. São Paulo, Outubro/Novembro 2002. ano 2, n. 11. Ponto de Vista.

_____. Criança, Natureza, Cultura Infantil. Jornal Tema Livre. Bahia, julho 2002, ano V, n.53, Instituto Anísio Teixeira, SECBA/Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia.

_____. Abra a Roda Tin dô lê lê... São Paulo: Brincante, 2002. 1 CD. Acompanha livreto.

_____. Ô, Bela Alice... Salvador: Casa das Cinco Pedrinhas, 2004. 1 CD. Acompanha livreto.

MADUREIRA, Antônio. Brincadeiras de Roda, Estórias e Canções de Ninar. São Paulo: Eldorado, 1983.

MADUREIRA, Antônio. Brincadeiras de roda, estórias e canções de ninar. São Paulo: Eldorado, 1983. 1 CD. Acompanha livreto.

_____. Brincando de roda. São Paulo: Eldorado, 1984. 1 CD. Acompanha livreto.

MELLO, Veríssimo de. Folclore Infantil. Rio de Janeiro: Cátedra, 1985.

Sentir a Música: Uma Vivência Prática e Intuitiva através da Pedagogia de Itiberê Zwarg

Rebeca FriedmannZetzsche

becafriedmann@gmail.com

Brasil

Música y corporeidad: procesos de creación en la perspectiva de lo humano como objeto de la educación musical

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar a abordagem metodológica de Itiberê Zwarg como uma alternativa aos processos de ensino e aprendizagem musicais de extrema formalização e racionalização, visando à defesa de um aprendizado musical prático e intuitivo. A relevância desta pesquisa reside na urgência de reflexões e práticas que tragam qualidade ao aprendizado musical e se origina na constatação, através de minha experiência pessoal, de que o ensino formal da música muitas vezes está associado a uma experiência que caminha em direção contrária à sua qualidade intrínseca: o apreender a ouvir. Sendo a música uma prática inerente ao ser humano, nas mais variadas culturas, a sua formalização deveria direcionar seus aprendizes para além da racionalização e da técnica - prioridade na maior parte das escolas de música. Sentir a música, e sobretudo, vinculá-la ao seu potencial intuitivo, para que aqueles que aprendem se apropriem do repertório sonoro do cotidiano, valorizando o fazer musical e a escuta em primeiro lugar. A fim de desenvolver a questão, relato a minha experiênciatransformadorano contato com esse mestre músico, permitindo a descoberta de uma aprendizagem musical intuitiva. O processo de criação ao vivo de Itiberê Zwarg, bem como a utilização das ferramentas que advém do que Hermeto Pascoal chamou de música universal, ambos explicitados neste trabalho, são caminhos para a internalização e apropriação dos sons, expandindo a escuta através da experiência que se tem na troca com o meio ambiente e com os parceiros musicais.

Palavra-Chaves: Itiberê Zwarg. Educação musical intuitiva. Música Universal.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo presentar el abordaje metodológico de ItiberêZwarg como una alternativa a los procesos de enseñanza y aprendizaje musical de extrema formalidad y racionalización, defendiendo un aprendizaje musical práctico e intuitivo. La relevancia de esta investigación reside en la urgencia de reflexiones y prácticas que traigan calidad a la educación musical y se origina en la constatación, a través de mi experiencia personal, de que la educación formal de la música generalmente está asociada a una experiencia que camina en dirección opuesta a su cualidad intrínseca: aprender a escuchar. Siendo la música una práctica inherente al ser humano, en las más variadas culturas, su formalización debería direccionar sus aprendices par a ir más allá de la racionalización y de la técnica – prioridad en su mayoría, de las escuelas de música -, pero, sobretudo, vincularla a su potencial intuitivo, para que se apropien del repertorio sonoro de lo cotidiano, valorando el hacer musical y la escucha en primer lugar. Para desarrollar esta cuestión, relato mi aprendizaje en contacto con ese músico, mostrando como eso me transformó y permitió el descubrimiento de un aprendizaje musical intuitivo. El proceso de creación en vivo de ItiberêZwarg, así como la utilización de herramientas de lo que HermetoPascoal llamó de “Música Universal”, ambos explicitados en este trabajo, son caminos para una internalización y

apropiación de los sonidos, expandiendo la escucha a través de la experiencia que se obtiene en el diálogo con el medio ambiente y con los colegas musicales.

Palabras-Clave: Itiberê Zwarg. Educación musical intuitiva. Música Universal.

Após três anos de convivência com o mestre Itiberê Zwarg, em oficinas, aulas, ensaios e apresentações, especialmente após a formação do duo de violoncelos com a minha parceira musical Érica Beatriz Navarro, me aproximei do seu universo musical e pedagógico. Itiberê acredita que o aprendizado dos sons deve passar pela experiência do sentir, conquistando um lugar na intuição. Para ele a música ocorre primeiro na internalização do som, para depois ser reproduzida pelos instrumentos ou pela voz, que são como “médiuns” ou transmissores dessa música. Joannes Hessen, em seu livro *Teoria do Conhecimento* coloca a opinião de alguns autores que traduzem bem esse conceito intuitivo:

(...) Segundo Bergson, o intelecto não é capaz de penetrar a essência das coisas: é capaz apenas de apreender a forma matemática e mecânica da realidade, mas não seu núcleo e conteúdo íntimos. Só a intuição é capaz disso. Ela é o “instinto desinteressado e tornado consciente de si mesmo”. Pela intuição, apreendemos a realidade a partir de dentro, penetramos a intimidade da vida, entramos em contato com o núcleo e o centro de todas as coisas e “respiramos um pouco desse oceano da vida”. A intuição é, portanto, a chave para a metafísica. (HESSEN, 1999, p. 107)

Esta pedagogia pode ser explicitada através do seu *Processo de Criação ao Vivo*, o ato de criar músicas no momento em que ocorre o encontro/oficina, partindo da inspiração que advém dos músicos que estão presentes e da música que está no “ambiente”. Segundo Itiberê, a música “pede para vir ao mundo”, mas é preciso aguçar a concentração e a escuta para captá-la. Compreendendo a música como um processo dinâmico, é possível transformá-la a todo instante, de acordo com as necessidades encontradas durante o percurso, aperfeiçoando a sua interpretação com todo o repertório advindo da *música universal*: ritmos, timbres, articulações, harmonias, “sotaques”. O termo *música universal* foi criado por Hermeto Pascoal para designar a música que integra sonoridades das mais diferentes culturas dentro de si. A maneira de Itiberê compor justifica-se pela identificação com a música de Hermeto Pascoal, com quem toca há 38 anos e relaciona boa parte do seu aprendizado musical,

especialmente a lição primordial sobre música: saber ouvir para tocar, criar, improvisar.

Itiberê percebeu que a desenvoltura técnica do músico se torna mais eficaz quando há uma pré-disposição para executar sons específicos, que já foram assimilados pela memória, mas que ainda não estão apreendidos corporalmente. Trata-se do desenvolvimento de uma coordenação motora intuitiva, ou seja, aquela que dê conta de produzir e reproduzir os sons imaginados. Muitas vezes Itiberê utiliza uma técnica não usual, mas encontrada ou desenvolvida para resolver dificuldades surgidas no aprendizado de um trecho musical. Ao ter contato com sua maneira de ensinar, percebi que muitas vezes essa quebra com os protocolos de técnicas, ou, “regras de etiqueta” das escolas de cada instrumento, acaba por abranger um número maior de possibilidades sonoras. Pois além daquelas soluções técnicas já utilizadas tradicionalmente, há outras advindas de movimentos novos. A respeito da sua metodologia, podemos dizer que Itiberê se desenvolveu como professor espontaneamente, por ser um estudioso da música, alguém que sempre buscou aprender incessantemente, aceitando os desafios que seu próprio caminho musical lhe ofereceu. Sobre isso, ele próprio comenta:

Falar da minha didática é falar de uma coisa muito natural, que, na verdade, eu percebi que era professor. Eu nunca tive a pretensão de ensinar, não porque eu achei que não era uma coisa muito legal, mas porque eu queria muito aprender. Então não me passava pela cabeça que eu poderia ensinar. E a minha vida foi me levando naturalmente a um caminho em que eu passei a ensinar música e percebi também que eu aprendia ensinando. Isso foi um ponto muito importante para que eu pudesse ter consciência do que estava acontecendo. Eu ensino as pessoas do jeito que eu aprendi música.²⁸

Itiberê acredita que o aprendizado dos sons deve passar pela experiência do sentir a música antes de entendê-la, e que somente conquistando esse lugar intuitivo é que a música atinge o seu potencial, que vai além do racional e do material. É um alargamento da consciência, e não um caminho exclusivamente intelectual. Segundo Joannes Hessen, esse pensamento pode ser desenvolvido:

²⁸ Comunicação pessoal fornecida por Itiberê Zwarg em São Paulo, 5 de maio de 2014

Quem se mantém sintonizado com a realidade concreta da vida, logo se convence de que o verdadeiro centro de gravidade do ser humano não está nas forças intelectuais, mas nas emocionais e volitivas. Vê que o intelecto está completamente inserto na totalidade das forças espirituais humanas, delas depende e por elas está condicionado de muitas maneiras no exercício de suas funções. Não o intelecto, mas as forças do sentimento e da vontade, é que lhe parecem as dominantes nesse jogo de forças que chamamos vida. (...) Valores estéticos não podem ser apreendidos discursivamente, por meio do entendimento, mas apenas intuitivamente, por meio do sentimento. (HESSEN, 1999, p. 110)

O método concebido por Itiberê teve início em 1999, em uma oficina de música realizada na Pro Arte²⁹, no Rio de Janeiro. Desde então, as oficinas passaram a fazer parte do percurso de Itiberê, além dos seus ensaios e apresentações. Uma característica marcante dessa prática é a sua habilidade de unir, em um só grupo, músicos dos mais variados níveis técnicos, desde aquele que está começando até aquele que já domina seu instrumento muito bem. Sobre esse procedimento, ele comenta:

Meu estilo é colocar todo mundo junto no mesmo contexto. O que sabe menos vai ser puxado um pouquinho mais, que é para estimular, tem que correr atrás, mas ele poderá fazê-lo. Para o que já toca bem, vou compor sem restrição. O que está começando, fica querendo ter o mesmo nível do adiantado e o que já sabe aprende sobre a importância de um trabalho coletivo, aprendendo a ensinar. Eu não deixo ninguém sentir que está atrapalhando. O Hermeto dizia que se inspirava na gente. Ele dizia: não pensem que só vocês têm influência minha. Eu também tenho de vocês. Não é uma coisa de copiar. É de fluidos mesmo. Mais espiritual que qualquer outra coisa. (PAZ, 2013:266/267)

Logo após a composição de cada trecho musical, Itiberê transmite o mesmo para um dos músicos presentes. Para esse ato de transmissão, Itiberê utiliza os mais variados instrumentos, dependendo do material que tem em mãos, tocando o trecho recém criado ou cantando para que o músico possa ouvi-lo e tocá-lo a partir desse estímulo sonoro. A música assim é assimilada pela memória, já que é repetida várias vezes e não há uma partitura, e os intérpretes se apropriam dessa composição de maneira mais profunda, conquistando uma liberdade maior na sua interpretação. O

²⁹ Os Seminários de Música Pro-Arte do Rio de Janeiro foram criados em 1957 por um grupo de músicos e professores, liderados por H.J. Koellreutter, que tinham como objetivo criar um tipo novo de Escola de Música, que se opusesse ao padrão, então vigente, de ensino acadêmico.

fato de todos os participantes acompanharem o processo da composição integralmente, mesmo quando não estão tocando, faz com que o grupo desenvolva uma intimidade com a obra e se aproprie deste fazer musical, ao conhecer as partes de todos os envolvidos.

É importante ressaltar a presença de um monitor que sempre está acompanhando o Processo de Criação ao Vivo. Esse monitor anota tudo o que o Itiberê compõe em uma partitura e precisa de concentração aguçada para fazer a notação da criação quase em tempo real. A oficina é dinâmica, muitas vezes Itiberê cria algo e quase em seguida vai adiante, passando para o próximo fragmento. Por conta dessa perspicácia para não deixar a inspiração passar e em se tratando de uma música com bastante informação, frequentemente não é possível a memorização da peça na íntegra, e algum trecho ou detalhe acaba sendo esquecido, como um acorde ou a rítmica de uma melodia. Assim, o monitor é um profissional essencial para que o trabalho funcione com fluidez e seja preservado para interpretações futuras, um dos verdadeiros papéis da partitura.

Frequentemente, com a ansiedade gerada pela vontade de aprender com rapidez o fragmento musical proposto por Itiberê, os músicos acabam assimilando tal fragmento de maneira equivocada. Isso acontece porque muitas vezes os envolvidos não estão com os ouvidos totalmente focados, ou, segundo o Itiberê, o fragmento musical ainda não foi corretamente incorporado. A cerca disso Itiberê gosta de falar dos caminhos neuronais que são articulados pela nossa mente³⁰. Segundo a neurociência, quando fixamos algo na memória, criamos um caminho que percorremos com certa desenvoltura. Porém isso pode ser prejudicial se assimilamos algo de maneira equivocada, pois o caminho de desaprender algo para reaprender de maneira correta é muito mais longo do que o caminho de estarmos atentos para assimilar apropriadamente. Itiberê costuma dizer: “Vamos mudar a cabeça e zerar!”. Para tanto, quando percebemos o erro, ou seja, a memorização errônea de um aprendizado, temos que ser corajosos para limpar a mente como numa meditação e reiniciar todo o processo.

Podemos perceber que a maneira de compor de Itiberê é muito particular, criando trecho por trecho, formando uma música como se esta fosse uma colcha de

³⁰Neurociência é o estudo científico do sistema nervoso.

retalhos. Ele nunca sabe como a composição vai terminar, mas cada trecho novo lhe estimula a criação do próximo, até que “a música pede pra acabar”, formando um todo com sentido estético.

Foi no grupo Vintena Brasileira que conheci a minha parceira musical, Érica Beatriz Navarro, também violoncelista. Após duas oficinas da música universal realizadas com Itiberê em São Paulo, em 2011 e 2012, e do desejo de nos desenvolvermos neste “estilo” musical e nos aproximarmos dos ensinamentos do mestre, formamos o duo em maio de 2012, iniciando um trabalho de interpretação de suas obras. Assim como o processo de criação ao vivo realizado nas oficinas, Itiberê compõe para o duo em encontros regulares, a cada dois meses, com duração de aproximadamente 7 horas, geralmente em São Paulo. Respeitando a inspiração que surge no momento, Itiberê comunica a ideia musical explorando sonoridades, articulações, soluções técnicas e interpretações próprias para o violoncelo. Insere harmonias intrincadas e a linguagem rítmica de uma maneira inédita para esse instrumento. Esta maneira de pensar a música faz um contraponto com a maior parte das escolas de instrumentos orquestrais, onde os instrumentistas melódicos raramente desenvolvem-se harmonicamente, ou seja, com a consciência dos acordes presentes por trás de uma melodia.

O duo de violoncelos se constitui de dois instrumentos melódicos, ou seja, instrumentos que não possuem o potencial de fazer acordes, sendo-lhes impossível tocar muitas notas simultaneamente, como no caso de um piano ou violão, sendo estes últimos instrumentos harmônicos, mais frequentemente responsáveis por acompanhar instrumentos melódicos. Assim sendo, um dos desafios das integrantes do duo é desenvolver tanto a prática de “acompanhamento”, quanto da interpretação das melodias solistas. Com isso, Itiberê propõe aos violoncelos acordes arpejados³¹, notas duplas e ainda esses recursos acoplados de um ritmo, que trazem a sensação de um *groove*³². No duo constantemente trocamos as nossas funções de solista e acompanhador, mudando as intenções da música concomitantemente à mudança de função, de texturas, de contrapontos, de sonoridades, gerando uma complementariedade entre as vozes. Ao acompanharmos o nascimento das

³¹Arpejo é a execução das notas do acorde sucessivamente.

³²*Groove* é uma sessão rítmica feita geralmente por instrumentos acompanhadores – por exemplo, numa banda o baixo e a bateria – que sugere um encaixe entre eles.

composições, tomamos consciência das relações harmônicas que se criam na linha de cada instrumento e em sua união, destes dois instrumentos. Assim, criamos em nós a percepção dos intervalos; sentimos quem está com a tônica, sétima ou qualquer outra nota do acorde. Isso nos permite resolver alguns aspectos da interpretação, como por exemplo o timbre, a dinâmica, a intenção da frase e até mesmo a afinação. Esta percepção harmônica, além de trazer uma ampla consciência da composição, nos permite lidar com maior naturalidade com as recorrentes dissonâncias contidas nas músicas de Itiberê. Pela natureza de suas composições, que possuem muitas “camadas”, o desenvolvimento de uma firmeza rítmica auxilia o discurso musical, especialmente quando se trata de um ritmo complexo, como ocorre nas polirritmias³³.

Praticar esse repertório se trata, portanto, de zelar por uma novidade na música instrumental, que permeia o ambiente da música de concerto e da música popular, além de sustentar um trabalho artístico que valoriza tanto o produto musical quanto o processo de construção do próprio. Ainda, por tratar-se de uma dupla de educadoras musicais, torna-se possível levar adiante em nossos trabalhos educativos os ensinamentos deste músico-professor. Por fim, a pedagogia de Itiberê, propõe um contraponto à educação musical tradicional, pois a teoria está em função da prática intuitiva e a percepção da escuta está à frente da técnica. Questionando os padrões de “certo” e “errado”, Itiberê valoriza a expressão e a criatividade como superiores no exercício sem fim que é o aprendizado musical. A disseminação de tal “método” advém como uma sugestão para uma nova prática musical, que se oponha ao ensino mecanicista onde não se questiona e não se sente o que se faz. Uma prática que ressignifica a necessária transformação do repertório, voltado ainda hoje quase que exclusivamente à música estrangeira e ainda de séculos anteriores, sobretudo no que se refere ao ensino de instrumentos orquestrais.

³³ Emprego simultâneo de duas ou mais estruturas rítmicas diferentes em sua constituição, por exemplo a aplicação de colcheias sobre tercinas.

Referências

BRITO, Teca Alencar. A Barca Virou: o jogo musical das crianças. Revista da ABEM, volume 1, p. 11-22, 2009.

_____. Koellreutter Educador: o humano como objetivo da educação musical, São Paulo: Editora Peirópolis, 2001.

_____. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança, São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

_____. Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação. Tese de doutorado. PUC/SP, 2007.

CARRASQUEIRA, Antônio Carlos. Revelando o não revelado: Estudos criativos para o desenvolvimento harmônico do instrumentista melódico. Tese de doutorado. USP, 2011.

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

FREINET, Célestin. Pedagogia do bom senso. Tradução J. Baptista. 7ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.

GAINZA A, V. H. Educación Musical siglo XXI: problemáticas contemporâneas. Revista da ABEM, volume 19, número 25, p. 11-18, 2011.

HESSEN, Joannes. Teoria do Conhecimento. 1 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

KENNEDY, Michael. Dicionário Oxford de Música. 1 ed. Lisboa – Portugal: Publicações Dom Quixote, 1994.

MORAES, J. Jota de. O que é música. São Paulo: Editora Nova Cultural: Brasiliense, 1986.

MORGENSTERN, DalillaWachelke, PEROTTI, Alcina Alice. Teoria Musical: Prelúdio e Desenvolvimento. 20ª ed. Curitiba: Editora Lud, 1998.

PAZ, Ermelinda A. Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e Tendências. 2 ed. – revista e aumentada. Brasília: Editora MusiMed, 2013.

SCHAFER, Murray. O Ouvido Pensante. Tradução de Marisa Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

ZWARG, Itiberê. Oficinas de Música Universal Pro Arte. Rio de Janeiro: Editora Humaitá, 2006.

<http://www.hermetopascoal.com.br> – Site oficial de Hermeto Pascoal. Maio e junho, 2014.

<http://musicosdobrasil.com.br/itibere-zwarg> - Site - enciclopédia de músicos apoiado pela Lei Rouanet de Incentivo à Cultura. Maio, 2014.

<http://www.proarte.org.br/proarte/> - Site das oficinas Pro Arte no Rio de Janeiro. Maio e Junho, 2014.

www.itiberezwarg.com.br – Site oficial de Itiberê Zwarg. Maio e Junho, 2014.

Composição musical coletiva na Educação Infantil: um relato de experiência no Colégio Pedro II

Wasti Silvério Ciszewski Henriques

wasti@uol.com.br

Brasil

Ronaldo Murinho Braga Cotrim

ronaldocotrimcp2@gmail.com

Brasil

Procesos pedagógicos musicales em la Educación General:

Recursos, abordajes y reflexiones

Resumen: La propuesta pedagógica compartida se basa en las experiencias vivenciadas en la unidad de jardín de infantes del Colegio Pedro II / RJ / BR. Es presentada la estructura de la escuela y los principios que se han construido para la educación musical de niños de 3-5 años. Tendo la creación como un eje central de la trabajo pedagógica musical, son presentadas algunas consideraciones sobre el proceso de composición musical colectiva a partir de la sociología de la infancia y del enfoque sociocultural de la educación musical. Se espera contribuir al estudio y práctica de una educación musical creativa, democrática, social, cultural y humana.

Palabras clave: Jardín de Infancia. Educación Musical. Composición musical. Enfoque sociocultural.

Introdução e Contextualização

O Colégio Pedro II existe desde 1837 e a presença do ensino musical remonta às suas origens. A Instituição passou a oferecer a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, voltada para crianças de três a cinco anos de idade, a partir de março de 2012 e vem enfrentando este novo desafio.

A unidade de Educação Infantil está localizada em Realengo, um de seus nove campus, na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Atualmente, há 168 crianças distribuídas em 12 turmas, do Grupamento I - crianças com três anos -, do Grupamento II - crianças com 4 anos - e do Grupamento III - crianças com 5 anos -, divididas em dois turnos.

O espaço físico da escola foi construído segundo os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura previstos pelo MEC.

O espaço físico para a criança de 1 a 6 anos deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que

expressam a especificidade do olhar infantil. Assim, deve-se organizar um ambiente adequado à proposta pedagógica da instituição, que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações socioeducativas e privacidade, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2006, p. 16)

Nos segmentos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental o ingresso ao Colégio é feito por meio de sorteio, o que merece ser destacado, pois favorece uma educação democrática e abrangente. Ao receber alunos de diferentes classes sociais, etnias e, conseqüentemente, experiências culturais, tem-se uma riqueza e diversidade muito grande, fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

A partir de 2014, o Colégio Pedro II vive um processo de construção de seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e, conseqüentemente, de seu programa de Educação Musical. Entre algumas propostas do PPPI da Educação Infantil, que já se encontram em prática, há a *bidocência*³⁴ em todas as aulas, a pedagogia de projetos e as oficinas multidisciplinares. Além das aulas com os professores de referência, as crianças têm aulas de Educação Musical, Artes Visuais, Educação Física e Informática, todas com professores especialistas.

Bases da Educação Musical na Educação Infantil do Colégio Pedro II

Na Educação Infantil do Colégio Pedro II a criança terá a possibilidade de vivenciar a música com um profissional especializado da área de Educação Musical nas diversas experiências sonoro-musicais: escuta e apreciação musical; composição e improvisação; interpretação e execução. Vale destacar que a proposta tem como centro o desenvolvimento humano a partir da prática musical, ou seja, uma educação musical significativa, que privilegia o espírito criador, a reflexão, o questionamento (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001).

Como objetivos gerais do trabalho, oferecemos experiências em que a criança possa:

- Brincar com música, ouvir, dançar, cantar, tocar e criar;

³⁴ Baseado na proposta de co-ensino das escolas *Reggio Emilia*, que pressupõe uma ação conjunta de dois professores em uma mesma turma.

- Estabelecer vínculo afetivo com a música;
- Participar de experiências musicais significativas por meio do fazer, apreciar e contextualizar;
- Ampliar as experiências sensoriais, afetivas, cognitivas, estéticas e sociais por meio da música;
- Expressar-se, interagir com os outros e ampliar seu repertório musical/cultural e conhecimento do mundo por meio da linguagem musical;

Sua proposta pedagógica é fundamentada na abordagem sociointeracionista e baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que apresenta dois eixos centrais: as brincadeiras e as interações (BRASIL, 2010).

Tendo como proposta metodológica a abordagem triangular do ensino de Arte (Barbosa, 1998), compreendida pelos eixos fazer, apreciar e contextualizar, são aqui destacadas algumas palavras chaves de nosso trabalho a partir da ideia do rizoma³⁵. Com a música ao centro, os aspectos destacados são: protagonismo do aluno, afetividade, voz do aluno, ludicidade, novas tecnologias, professor mediador, interações, brincadeiras, corpo e movimento, projetos interdisciplinaridade, dentre outras focos de trabalho que venham a surgir. Os elementos deste rizoma se inter-relacionam, aparecendo em maior ou menor intensidade nas vivências musicais na escola. Alguns “campos” estão em branco, no sentido de reforçar a ideia de que este esquema é aberto, estando sujeito a transformações.

³⁵ A ideia do rizoma é apresentada pelos filósofos Deleuze e Guatarri (1996). França explica: “A metáfora do rizoma tem como fundamento a multiplicidade. Sugere uma rede de ideias com inúmeras possibilidades que podem se conectar a outras em direções múltiplas conforme oportunidades que lhe apareçam. É antes um processo que um produto, aberto, alterável, modificável, sempre em construção. Acima de tudo, comporta diferentes entradas e permite fazer conexões criativas, uma vez que um ponto pode conduzir a qualquer outro, sem obedecer a uma direção fixa ou previsível.” (FRANÇA, 2006, p. 69)

Rizoma Triangular

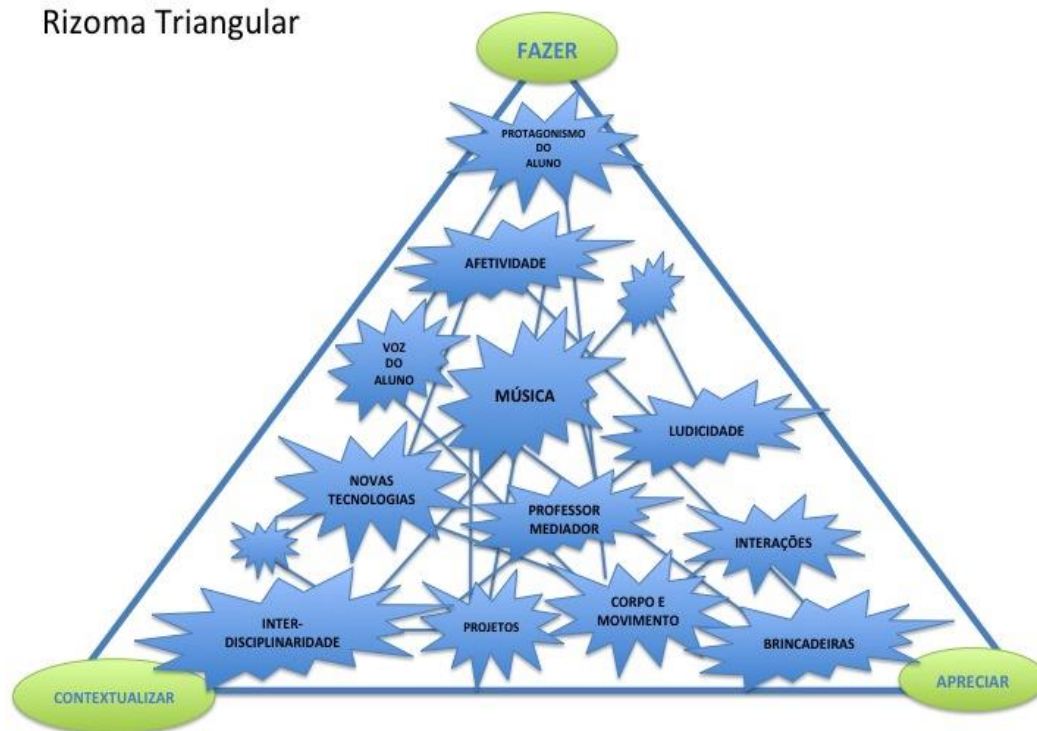


Figura 1: Rizoma triangular³⁶

Práticas Musicais Criativas na Educação Infantil

Sendo a Educação Infantil a fase do imaginário, da ludicidade e exploração do mundo, o criar é um dos eixos centrais do trabalho pedagógico desenvolvido. Nesse sentido, Gainza afirma:

[...] nas aulas de música, a criança deverá ter múltiplas oportunidades para expressar-se livremente, para apreciar e aprender dentro de um marco de ampla liberdade criadora. A educação através da arte proporciona à criança a descoberta das linguagens sensitivas e do seu próprio potencial criativo, tornando-a mais capaz de criar, inventar e reinventar o mundo que a circunda. A criatividade é essencial em todas as situações. Uma criança criativa raciocina melhor e inventa meios de resolver suas próprias dificuldades. (GAINZA, 1998 *apud* GÓES, 2009, p. 5)

³⁶ Esquema criado pelos autores deste texto

Nas experiências musicais na Educação Infantil são promovidas experiências em que as crianças possam explorar diferentes sonoridades do próprio corpo, de objetos sonoros, instrumentos musicais, e, a partir desse contato, começam a improvisar padrões rítmicos e melódicos. Portanto, também são propostos jogos de improvisação, com participações individuais, diálogos sonoros em duplas e criações com o grupo todo.

Esse processo é muito espontâneo para as crianças pequenas, que naturalmente criam suas próprias músicas, sem estarem preocupadas com estruturas convencionadas ou aos padrões da música tonal.

Dentro desta perspectiva, temos por base as pedagogias dos educadores musicais da “segunda geração” (FONTERRADA, 2005), como Paynter e Schafer. A abordagem proposta por eles dá ênfase à exploração sonora, permitindo que a criança possa pesquisar e vivenciar os parâmetros dos sons e a experimentação de todo o processo composicional, desde a escolha do material sonoro, a organização e registro, até a execução em solo ou em grupo.

Composição musical na Educação Infantil: um relato de experiência à luz da abordagem sociocultural

É comum observar crianças pequenas criarem canções completas, com letra e melodia espontaneamente (BRITO, 2003), o que consideramos uma potencialidade fundamental no aspecto musical e humano e que, portanto, deve ser incentivado e desenvolvido nos processos criativos em Educação Musical.

Diante dessa potência, em 2014 a equipe de professores de Educação Infantil do Colégio Pedro II apresentou a sugestão de se construir o “Hino da Educação Infantil” junto às crianças do grupamento III. Foi pensado em um processo de criação que tivesse a criança como protagonista e contemplasse os princípios apresentados no presente trabalho.

As Diretrizes Nacionais para Educação Infantil conceituam a criança como um sujeito histórico e de direitos que “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja,

aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Um dos conceitos em que a perspectiva sociocultural de educação musical se apoia é que a cultura é uma “teia de significados” tecida pelo homem a partir de suas “interações sociais” (GEERTZ, 1989, p. 15). A educadora musical britânica Lucy Green também explica que a música é repleta de conteúdo e significação social, cultural, política e ideológica e ressalta a importância da autonomia dos alunos na sua relação com a música. (GREEN, 2012, p. 18)

Dentro desta perspectiva, o professor Dr. Luis Ricardo Queiroz afirma que é necessário reconhecer a necessidade de uma “educação musical que contemple um amplo universo de estratégias (etno)metodológicas, de conteúdos, de competências, atitudes e habilidades na formação dos executantes e praticantes da música, e etc”. (QUEIROZ, 2005, p. 62)

A sociologia da infância entende que as crianças são seres no mundo, e para compreendê-las faz-se importante considerá-las não apenas como indivíduos ou seres em transição para a vida adulta, mas como participantes ativas dos grupos sociais aos quais pertencem. Segundo Corsaro (2011, p. 52 e 53), [...] “as crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares”.

Dentro dessa perspectiva, consideramos que a música inventada por crianças pequenas é socialmente construída a partir do entrelaçamento entre as culturas musicais adultas e as culturas de pares infantis (CUNHA, 2014), o que justifica o trabalho de composição musical com crianças de 5 e 6 anos.

Partindo dos referidos pressupostos teóricos, acreditamos que as crianças, ao criarem a letra e melodia de um hino que trouxesse seu próprio modo de enxergar a escola e a cultura que estão inseridas, poderia ser um processo significativo em que estariam produzindo suas próprias culturas.

Para iniciar o processo de composição, as crianças puderam conhecer e apreciar o “Hino do Colégio Pedro II”, “Hino Nacional” e, ainda, diversos hinos de nações e de times de futebol, o que trouxe um sentimento de pertencimento e identidade. Destas escutas surgiram discussões sobre a função e a relevância de se ter um hino.

Em seguida, desafiamos as crianças a pensarem em como poderíamos traduzir os sentimentos sobre a escola em forma de música. Elas foram trazendo suas impressões, seus afetos e opiniões acerca do dia a dia no Colégio Pedro II. A partir das frases criadas, os professores de música foram gravando trechos melódicos cantados espontaneamente por cada criança ou criados em pequenos grupos, com mediação dos professores.

O processo de construção da letra e melodia foi rico, com colaborações individuais e coletivas. As crianças respeitaram as ideias umas das outras e, em conjunto, foram dando forma à música. Percebemos que o sentimento de companheirismo, amizade, admiração e pertencimento a escola foram muito presentes.

Pudemos observar grande diversidade de gêneros e estilos musicais nas construções melódicas trazidas pelas crianças. Foi interessante identificar em suas produções elementos do contexto sociocultural em que estão inseridas, como, por exemplo, o *funk*, o *Rap* e construções melódicas baseadas em temas de programas infantis veiculados pela mídia, como o tema da música “Amigas pra sempre” da novela *Chiquititas*.

Nesse sentido, cabe ressaltar que as crianças não são receptoras passivas dos produtos e serviços oferecidos pela sociedade. Cunha (2014) explica que, ao contrário, elas possuem capacidade de fazer escolhas e são intérpretes das culturas adultas para a infância e para o seu consumo: “elas as transformam e produzem suas próprias formas culturais nas interações que estabelecem com outras crianças, e com os adultos à sua volta”.

Foi possível identificar em todo o processo a composição do “Hino da Educação Infantil” a construção de uma identidade do grupo, representando toda a escola de Educação Infantil no momento de construção e pertencimento em que vive.

Como mediadores do processo, os professores de música foram responsáveis por reunir as diversas ideias e construções das quatro turmas de GIII e reuni-las, dando forma e base harmônica. As ideias foram organizadas procurando preservar a leveza, intuição e ludicidade das crianças. A partitura do hino encontra-se disponível no *link* <http://ueipedroiiirealengo.blogspot.com.br/> e o vídeo com o processo de composição coletivo pode ser visto em <http://youtu.be/X0QjfupS5Bg>.

Considerações Finais

A música na Educação Básica brasileira apresenta um cenário desafiador, especialmente nas redes públicas de ensino. Portanto, ao apresentar um processo pedagógico musical desenvolvido em uma Instituição pública da cidade do Rio de Janeiro, no segmento Educação Infantil, que dificilmente conta com a presença de educadores musicais, espera-se contribuir com reflexões e sugestões de ações em prol da música na escola.

Consideramos que a experiência aqui compartilhada reafirma a importância, relevância e profundidade dos processos criativos na Educação Musical na Infância, como afirma Viviane Beineke:

(...) a aprendizagem criativa em música pode indicar uma alternativa possível quando se deseja construir uma educação musical na escola básica que contribua com a formação de pessoas mais sensíveis, solidárias, críticas e transformadoras, quando a criação abre a possibilidade de pensar um mundo melhor. (2012, p. 56)

Acreditamos que esta experiência trouxe à tona a cultura de meninos e meninas de cinco e seis anos, dando notoriedade aos seus conhecimentos acerca da escola e do mundo, expressos por sua musicalidade e imaginário.

As crianças foram consideradas como participantes ativas dos grupos sociais aos quais pertencem e como produtoras de cultura no processo de composição coletiva relatado.

Espera-se que, a partir do intercâmbio de experiências, possa se fortalecer a consciência da importância de uma educação musical criativa, democrática, social, cultural e humana na Educação Infantil.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998a

BEINEKE, V. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan./abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil: Encarte 1. Brasília : MEC, SEB, 2006.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Colégio Pedro II. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br>>. Acesso em 02.jun.2015.

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

_____. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CORSARO, William. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Sandra Mara. Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil platôs: vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 15, 67-79, set.2006.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si e para 'outra' música: uma pesquisa atual em sala de aula. Revista da ABEM, V.20, N. 28, P. 61-80, 2012.

GAINZA, Violeta Hensy de. Estudos de psicopedagogia musical. Trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GÓES, Raquel Santos. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código lingüístico. Revista do Centro de Educação a Distância – CEAD/UDESC, v. 2, N.º 1.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO; V. M.; QUEIROZ, L.R.S (orgs.) Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora da UFPb, 2005. p.49-65.

O ensino do violão para iniciantes e o modelo artístico aberto de musicalização: composição de uma peça instrumental usando desenhos inventados de mão esquerda

Fábio Carrilho Santos Barros

fabcarrilho10@gmail.com

Brasil

Procesos pedagógicos musicales en distintos contextos (Educación General, Escuelas de Música, Proyectos Sociales). Recursos, abordajes y reflexiones

Resumo: Neste artigo, comentarei sobre uma possível estratégia pedagógica para aulas individuais de violão para iniciantes envolvendo a composição. Ela é parte da pesquisa que venho desenvolvendo no programa de Mestrado em Educação Musical e Processos Criativos da Universidade de São Paulo, cujo tema é “O ensino do violão para iniciantes dialogando com o modelo artístico aberto de musicalização: estratégias possíveis”. O foco está no desenvolvimento inicial do aluno, trabalhando de maneira ativa, criativa e reflexiva as diversas possibilidades sonoras e expressivas deste instrumento, assim como as questões técnicas envolvendo sua prática, os assuntos de ordem teórica, a escuta e a construção de um pensar musical artístico.

Palavras-Chave: Violão. Modelo artístico aberto. Metodologias de ensino.

Introdução

A grande maioria dos métodos violonísticos contemporâneos para iniciantes ainda indica poucas alternativas de atividades que fujam do âmbito do desenvolvimento instrumental. A composição e a improvisação, por exemplo, são sistematicamente deixadas de fora, assim como o tocar de ouvido e a exploração de sonoridades não-convencionais, inclusive em métodos que trazem estudos com sonoridades mais “modernas” e próximas da música contemporânea.

A onipresença da notação tradicional em partitura e do tempo métrico, ambos atuando como pré-requisitos para a realização das atividades musicais, é outra característica. Uma crítica importante diz respeito à organização dos métodos em si, pensados normalmente de maneira fechada, de modo que o estudante tenha que realizar todo o seu percurso para atingir determinadas habilidades. Os autores, com algumas exceções, não explicitam a possibilidade de diálogo de seus métodos com

outros tipos de materiais ou vislumbram a transformação de seu conteúdo pelos professores, de modo a adaptá-lo de acordo com as características individuais de cada aluno e de seus interesses.

Podemos dizer que a concepção de ensino do violão para iniciantes descrita nesses moldes está bastante distante das propostas contemporâneas de musicalização que tem como base o desenvolvimento artístico atrelado ao do ser humano e a abertura pedagógica. O respeito pelos interesses do aluno, a constante reflexão, o diálogo e a estimulação das capacidades criativas e da experimentação, com o educador proporcionando experiências musicais de naturezas diversas de modo entrelaçado, evitando metodologias estáticas e pré-definidas, são algumas de suas características.

Modelo Artístico Aberto

A expressão “modelo artístico aberto” foi utilizada por mim para agregar dois conceitos: o “modelo artístico” e as “pedagogias abertas”. Ambos formam o alicerce do pensamento pedagógico-musical do Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM), desenvolvidos principalmente nos trabalhos de Violeta Hemsy de Gainza, Teca Alencar de Brito, Marisa Fonterrada e Alejandro Simonovich. A partir do “modelo artístico aberto” defendido pelo FLADEM, busqueitambém traçar relações com o trabalho de autores não ligados à esta instituição, inclusive de épocas anteriores ao surgimento deste movimento latino-americano, porém alinhados em alguma medida com tal pensamento pedagógico-musical, como Hans-Joachim Koellreutter, Jean Piaget, François Delalande, Murray Schafer e Pierre Schaeffer, para a proposição de possíveis estratégias de aulas.

No âmbito da educação instrumental, Gainza (1988, p.116) argumenta que a educação tradicional se concentrou intensamente no ensino da técnica, com duas obsessões fundamentais: como proceder para ler a música escrita e, depois, como proceder para poder executá-la. Este processo seria realizado de “fora para dentro” e o professor contemporâneo, neste contexto, deveria ter como objetivo o processo educativo-musical inverso, realizado “de dentro para fora”, buscando resgatar e

integrar os aspectos musicais e individuais que foram descuidados na educação tradicional.

Segundo Simonovich (2009), o modelo artístico seria o mais adequado, porque significaria trabalhar a música a partir da música, construindo conhecimentos por meio de um fazer sensível e inteligente, com as reflexões e fundamentos teóricos tendo como base as experiências vivenciadas pelo aluno, diferenciando-se de um fazer meramente empírico (SIMONOVICH, 2009, p.20).

O “modelo artístico” faz parte do conceito das “pedagogias abertas”. Um dos pilares do pensamento que envolve a abertura pedagógica é a negação de estruturas curriculares rígidas e de procedimentos de ensino planejados de maneira a não considerar os interesses individuais dos alunos. Para a educadora Teca Alencar de Brito, a abertura pedagógica significa não se vincular a modelos, sem, no entanto, ignorá-los, implicando ampliar a visão do educador, o qual deveria discernir entre o aceitável e o descartável (BRITO, 2012).

Entre as estratégias possíveis de serem utilizadas dentro do modelo artístico aberto estão a improvisação, a composição e o tocar de ouvido inseridos em um contexto musical plural, não restrito apenas a modelos, regras ou fazeres musicais consagrados (tonalismo, modalismo, sistema temperado). O uso de técnicas e elementos da música contemporânea é um recurso recorrente na metodologia de compositores-pedagogos como John Paynter, Pierre Schafer e Koellreutter. A utilização de sons que fogem do universo do sistema temperado, percussivos, ruídos e toda a sorte de efeitos é algo que isenta o aluno de possuir habilidades musicais prévias, tornando a experiência musical acessível desde os primeiros contatos com o instrumento.

Estratégia possível: composição de uma peça instrumental a partir de desenhos inventados de mão esquerda

Na literatura violonística do século XX, é comum encontrar estudos e obras cujos materiais musicais são derivados da simples combinação de dedos da mão esquerda e da sua respectiva disposição sobre as cordas e a posição da escala. A natureza estrutural deste tipo de construção musical é “matemática”, porém simples,

já que as combinações³⁷ possíveis de utilização dos quatro dedos da mão esquerda são poucas, e o resultado musical pode proporcionar sonoridades instigantes e repletas de dissonâncias. Entre as diversas peças que foram construídas parcial ou integralmente seguindo este raciocínio, é possível citar os Estudos 1 e 3 e os Prelúdios 2 e 3, de Villa-Lobos; os Estudos Simples 7, 11 e 12, de Leo Brouwer e os Microestudios 2 e 4, de Abel Carlevaro (VILLA-LOBOS, 1990; BROUWER, 2006; CARLEVARO, 1992).

Na figura 1, esta lógica composicional é ilustrada por meio de um trecho do Microestudio 2, de Abel Carlevaro (1992). Este é um estudo de simples execução, composto com fins pedagógicos e que utiliza um dedilhado básico de mão direita *p*, *i* e *m* tocado em tercinas enquanto a mão esquerda explora combinações dos dedos 3-2 e 4-1 recaindo sobre duas cordas contínuas seguidas por uma corda solta (dedo *a*). À primeira vista, a partitura deste estudo poderia intimidar o violonista iniciante devido à alta ocorrência de sustenidos e bemóis. A complexidade da sua notação, no entanto, não condiz com a dificuldade para se tocar, que se resume em duas “combinações” básicas que se deslocam verticalmente na primeira posição, formando os desenhos da figura 2.

³⁷Na contagem do número de combinações, a ordem em que os elementos são apresentados não é levada em conta. Já nas permutações, a ordem dos elementos é considerada. Para combinações de dois dedos, por exemplo, são seis possibilidades (12, 13, 14, 23, 24, 34), enquanto para combinações de três dedos são apenas três (123, 134, 234).

FIGURA 1 – Microestudio II (comp.1-8)

The image shows a musical score for guitar in 3/8 time, consisting of eight measures. The notation includes triplets of eighth notes and sixteenth notes. Fingerings are indicated by numbers 1-4. Dynamics include piano (*p*) and mezzo-forte (*mf*). The score is divided into four systems: measures 1-2, 3-4, 5-6, and 7-8. Measure 7 is marked 'a tempo' and 'molto rall.' with a dashed line.

Fonte: CARLEVARO, 1992.

FIGURA 2 – Microestudio II (comp.1-7): notação por diagramas de acordes

The image displays chord diagrams for the first seven measures of the piece. Each diagram is a 6x6 grid representing the guitar fretboard. Above each diagram are 'X' and 'O' symbols indicating which strings are muted or played. The diagrams are organized into three groups: comp. 1-2 (8 diagrams), comp. 3-5 (8 diagrams), and comp. 6-7 (4 diagrams).

Fonte: próprio autor

A ideia desta estratégia é realizar o processo de “dentro para fora”, com o professor trabalhando com o aluno de modo que ele venha a compor seu próprio

estudo a partir de desenhos inventados que utilizem combinações aleatórias de dedos da mão esquerda. O aluno realizaria experimentações sonoras e improvisações que serviriam de base para que ele tomasse decisões acerca do conteúdo musical da peça, das técnicas envolvidas e dos recursos expressivos de interpretação. Também seriam discutidos assuntos de ordem teórica aproveitando os ensejos surgidos ao longo do processo criativo.

Experiência prática

Álvaro (nome fictício) tem 10 anos e estuda violão comigo há dois anos em uma escola de música em São Paulo, onde frequenta, paralelamente às aulas de instrumento, também aulas de musicalização. É muito interessado em música, dedicado e, tecnicamente, possui boa habilidade de mão direita, tanto para arpejos simples, ritmos básicos de acompanhamentos e dedilhados de melodias, e também de esquerda, conseguindo tocar notas na primeira posição, inclusive identificando-as na partitura, e alguns desenhos de acordes sem pestana

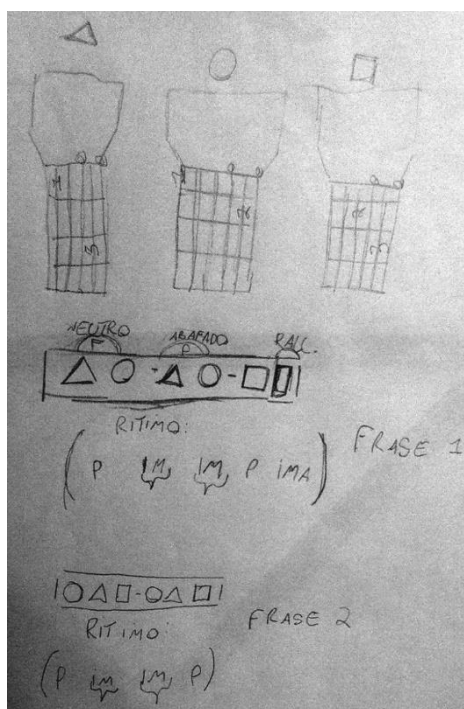
Comecei explicando o que seriam as combinações de dedos de mão direita. Sugeri a ele que explorasse, de maneira descompromissada, possíveis combinações de dedos na montagem de desenhos de acordes, aos pares ou em trios. Após esta fase de exploração, pedi a ele para elencar os seus desenhos favoritos e que os anotasse em diagrama de acordes, atribuindo uma cifra inventada a cada um deles. Sobre esses acordes, pedi ao Álvaro que improvisasse possibilidades de fórmulas de dedilhados ou tipos variados de ataques de mão direita, utilizando rítmicas variadas.

A partir daí, entramos na fase de “montagem” da composição. Sugeri a ele que explorasse diferentes sequências com os desenhos elencados e que, posteriormente, escolhesse aquela que fizesse lhe agradasse mais musicalmente, anotando-a por meio das cifras inventadas. Com a peça montada, o instigui a explorar sonoridades, por exemplo, variando o timbre, a dinâmica e o andamento. Repetimos todos os procedimentos anteriores, não necessariamente na mesma ordem, para que Álvaro construísse um novo trecho musical.

Na figura 3, temos o manuscrito dos desenhos e as cifras que Álvaro inventou para cada um deles: um triângulo, um círculo e um quadrado. Abaixo, dentro do

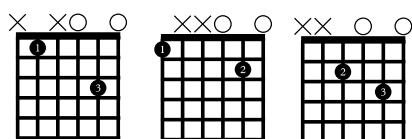
retângulo, Álvaro anotou a estrutura da primeira sequência de acordes, composta por triângulo-círculo-triângulo-círculo-quadrado-quadrado, chamada de frase 1. A digitação de mão direita previa o uso dos dedos *p*, *i*, *m* e *a*, e foi anotada abaixo da frase 1. Sobre os dois primeiros desenhos, quadrado-círculo, Álvaro fez anotações sobre o timbre utilizado, “neutro”, e também sobre a dinâmica, marcando “f” para indicar “forte”. Nos dois seguintes, ele marcou “abafado” para se referir ao timbre mais doce. No final da frase 1, o ralentando aparece na indicação “rall”. As indicações da frase 2, na parte inferior da página, foram estruturadas de maneira similar. Na figura 4 e na figura 5, apresento, respectivamente, os desenhos dos acordes escolhidos e suas notas correspondentes.

FIGURA 3 – Manuscrito da partitura gráfica



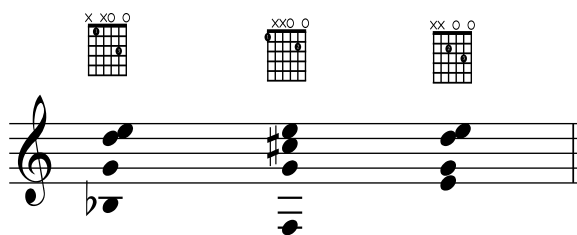
Fonte: próprio autor

FIGURA 4 – Desenho dos acordes escolhidos



Fonte: próprio autor

FIGURA 5 – Notas correspondentes aos desenhos escolhidos



Fonte: próprio autor

Este estudo logo foi decorado pelo Álvaro, o que facilitou trabalharmos aspectos técnicos. Por fim, gravei-o tocando e escrevi a música em notação tradicional, conforme mostra a figura 6. Ele ficou bastante satisfeito e orgulhoso quanto viu a partitura impressa, pois não havia comentado que iria escrevê-la na pauta. Como “lição de casa”, propus ao Álvaro que analisasse o que havia escrito em partitura, o que serviria de revisão para diversos conceitos musicais trabalhados. Esta atividade consumiu três aulas de instrumento, mas não de maneira integral. Optei por conduzi-la paralelamente a outras que vínhamos trabalhando, dedicando a ela de 20 a 30 minutos de aula que dura 50, para mantermos a variedade de assuntos.

FIGURA 6 – Estudo movimentos combinados: notação tradicional

Estudo

Álvaro
(10 anos)

Andante

Più mosso

Tempo I

rall.

Fonte: próprio autor

Considerações Finais

O ensino individual de violão para iniciantes, tanto no formato observado em métodos violonísticos pós-1960 quanto nas metodologias adotadas por professores em aulas, ainda está atrelado, em diversos aspectos, a uma visão pedagógico-musical bastante tradicionalista. O modelo artístico aberto defendido pelo FLADEM e o trabalho de autores alinhados a ele apontam caminhos para uma proposta pedagógico-musical que difere radicalmente da que é seguida na maioria das escolas de música e conservatórios. No Brasil, as ideias deste modelo atualmente são colocadas em prática em pequena escala, seja em “oficinas de música” ou, de maneira individual e esparsa, por professores que compartilham deste pensamento.

Sobre a estratégia proposta, explorar puramente a mecânica da mão esquerda, por meio de movimentos combinados de dedos ou paralelismos, é uma ferramenta extremamente útil para se desenvolver composições com iniciantes. A ideia de objeto sonoro desenvolvida por Pierre Schaeffer (1993) pode ser aplicada para categorizar os materiais musicais que este tipo de procedimento composicional gera, uma vez que não há nenhum tipo de pensamento escalar ou sistema harmônico envolvidos. Dentro deste raciocínio, a escuta é algo essencial para o fazer musical não se transformar em algo puramente geométrico. Os dedos, a partir de um raciocínio combinatório-espacial, conduzem a criação, porém o resultado sonoro deverá ser constantemente avaliado pelos ouvidos, que deverão guiar as decisões musicais a serem tomadas.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. Koellreuter educador: o humano como objetivo da Educação Musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. Por uma educação musical do pensamento: Novas estratégias de comunicação. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

_____. FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical: Por uma educação Musical Latinoamericana. In: Revista da ABEM v.20 n.28. Londrina: ABEM, 2012.

CARLEVARO, Abel. Escuela de la guitarra: exposición de la teoría instrumental, 4ª ed. Buenos Aires: Barry, 2005.

DELALANDE, François. La musique est un jeu d'enfant. Paris: INA - Buchet/Chastel, 1984.

GAINZA, Violeta. Estudos de pedagogia musical. São Paulo: Summus, 1988

_____. Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. In: Revista da Abem. Londrina, v.19, n.25, p.11-29, 2012.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. tradução Maria Luisa Lima. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977

SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo. Editora Unesp, 1991.

SCHAEFFER, Pierre. Tratados dos objetos musicais. Brasília: EDUNB, 1993.

SIMONOVICH, Alejandro. (org.) Apertura, Identidad y Musicalización: bases para una educación musical latinoamericana. BA: Foro Latinoamericano de Educación Musical - Argentina Asociación Civil, 2009.

Obras

BROUWER, Leo. Oeuvres pour guitare. Paris: Editions Max Ech, 2006.

CARCASSI, Matteo. Opus 59. Paris: Schott, 1924.

_____. Opus 60. Heidelberg: Chanterelle Verlag, 1985

CARLEVARO, Abel. Microestudios 1-5. Heidelberg: Chanterelle, 2006.

_____. Microestudios 6-10. Heidelberg: Chanterelle, 1994.

_____. Microestudios 11-15. Heidelberg: Chanterelle, 2007.

_____. Microestudios 16-20. Heidelberg: Chanterelle, 2000.

_____. 7 Preliminary studies. Heidelberg: Chanterelle, 1992.

VILLA-LOBOS, Heitor. Villa-Lobos: collected works for solo guitar. Paris: Editions Max Echig, 1990.

A educação musical com pessoas em sofrimento psíquico: criando uma metodologia de ensino a partir da diversidade.

Thelma Beatriz Sydenstricker

tsydalvares@gmail.com

Jeanine Bogaerts

jeanineaf@yahoo.com.br

Brasil

Espaço de Intercâmbio, Mostra e Multiplicação Pedagógica
(Demonstração prática de Atividades e Propostas Metodológicas)

Resumo: Esta experiência se realiza em hospital psiquiátrico com grupos de cerca de 10 a 20 alunos, incluindo pacientes do hospital, professores, alunos da graduação e pós-graduação da Escola de Música da UFRJ. O grupo se encontra semanalmente durante uma hora e meia e sua proposta envolve apresentações musicais dentro da instituição e em outros espaços da cidade. Busca-se levantar, através da música, reflexões sobre o sofrimento psíquico e sobre os estigmas atribuídos a esta população. Enfatiza-se a importância de se pensar o sofrimento psíquico como parte da diversidade humana e não como uma distorção de sua natureza.

Palavras-chave: Educação musical. Diversidade. Sofrimento psíquico.

Resumen: Esta experiencia es realizada en un hospital psiquiátrico con grupos de cerca de 10 a 20 alumnos incluyendo pacientes del hospital, profesores, alumnos de la graduación y pós-graduación de la Escuela de Música de la UFRJ. El grupo se há encontrado semanalmente durante una hora y media y su propuesta envuelve presentaciones musicales adentro de la institución y en otros espáacios de la ciudad. Se busca levantar, através de la música, reflexiones acerca del sufrimiento psíquico y sobre los estigmas atribuídos a esta población. Se enfatiza la importancia de pensarse el sufrimiento psíquico como parte de la diversidad humana y no como una distorsión de su naturaleza.

Palavras-chave: Educación Musical. Diversidad. Sufrimiento psíquico.

Ao trabalhar com pessoas em sofrimento psíquico, geralmente o educador musical se depara com um obstáculo inicial: os alunos se percebem como “pacientes psiquiátricos”. Para que o trabalho evolua é essencial que o educador desconstrua, primeiramente para si e depois com os alunos, esta personagem “paciente psiquiátrico” que foi social e historicamente construída (Foucault, 1978). Esta personagem social é concebida a partir de ideias de incapacidade, periculosidade, marginalidade e necessidade de isolamento social.

Este é, portanto, o primeiro grande desafio do educador que provavelmente encontrará em sua sala de aula pessoas que se percebem como doentes mentais, conformadas com sua vida que gira em torno de sua “doença”. Encontramos pessoas

com cotidianos constituídos por consultas médicas, sessões psicoterápicas, oficinas e grupos terapêuticos com poucos espaços de interação social fora do ambiente de tratamento. As relações familiares, geralmente também são influenciadas por esta percepção de que o familiar é uma pessoa “doente” (Pereira, 2003).

Desta forma, o indivíduo em sofrimento psíquico perde seu potencial humano, absorvendo a identidade de uma pessoa incapaz e tornando-se assim a personagem social “paciente psiquiátrico”. Caso o educador trabalhe com a persona “paciente psiquiátrico”, fará um trabalho que poderá ser prazeroso, podendo até melhorar a qualidade de vida do “paciente psiquiátrico”, mas jamais cumprirá com o papel transformador que a educação pode ter. Concordamos com a ideia de Freire (2001) de que o homem deve ser o sujeito de sua educação e não o objeto dela. Segundo o autor,

Uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar. (Freire, 2001, p. 32)

A reforma psiquiátrica (Amarante, 2011) trouxe significativas mudanças no tratamento de pessoas em sofrimento psíquico. Para Goffman (2008) o processo de enclausuramento leva o indivíduo a desacreditar em seu potencial e a aderir progressivamente a seu papel de incapaz. Segundo Amarante (1995), a desinstitucionalização não pode se resumir a meras medidas de desospitalização. A reforma psiquiátrica precisa atingir um escopo mais abrangente. Amarante (1995) aponta que a

Desinstitucionalização significa tratar o sujeito em sua existência e em relação com suas condições concretas de vida. Isto significa não administrar-lhe apenas fármacos ou psicoterapias, mas construir possibilidades. O tratamento deixa de ser a exclusão em espaços de violência e mortificação para tornar-se criação de possibilidades concretas de sociabilidade e subjetividade. O doente, antes excluído do mundo dos direitos e da cidadania, deve tornar-se um sujeito, e não um objeto do saber psiquiátrico. (p.494)

Acreditamos que neste processo de resignificação do conceito de sofrimento

psíquico³⁸, a educação torna-se um veículo essencial no processo de desconstrução desta personagem “paciente psiquiátrico”. Concordamos com a ideia de Freire (2001) que discute que

Uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar. (Freire, 2001, p. 32)

De acordo com Freire (2012), a pessoa deve ser o sujeito de sua educação e não o objeto dela. Venturini (2010), psiquiatra italiano, afirma que o indivíduo é o verdadeiro protagonista de sua cura. Portanto, percebemos que, tanto Freire como Venturini enfatizam a importância da atuação ativa do indivíduo, seja em um ambiente educacional ou de tratamento.

A educação musical com pessoas em sofrimento psíquico se constitui neste encontro da educação com a saúde. Acreditamos que não podemos desenvolver um trabalho de educação sem entendermos o contexto social em que estão inseridos. Precisamos considerar a violenta herança deixada pelo tratamento psiquiátrico tradicional que trouxe consequências devastadoras nas vidas das pessoas que dependem de um acompanhamento terapêutico. É preciso entender que de modo geral estas pessoas perderam, ou nunca desenvolveram, vínculos sociais fora do ambiente de tratamento e que inclusive temem desenvolvê-los. Não é incomum que estas pessoas se percebem como incapazes e com grandes dificuldades “derivadas da doença”. No entanto, isto é resultado da incorporação da identidade do “doente mental” e não do sofrimento psíquico em si. Não podemos trabalhar com este grupo, sem entender também que o delírio, os efeitos colaterais da medicação (sonolência, diminuição ou aumento da libido, ganho ou diminuição de peso, tremores das mãos, entre outros) são aspectos que o educador musical precisa aprender a lidar para que possa desenvolver uma metodologia de ensino eficiente. É apenas a partir desta percepção que podemos vislumbrar o desenvolvimento de um trabalho musical.

A teoria das representações sociais de Moscovici (2010) se refere ao estudo das

³⁸ É importante ressaltar que a Reforma Psiquiátrica brasileira propôs a substituição do termo doença ou transtorno mental por sofrimento psíquico. Esta mudança demonstra tanto os avanços do sistema de tratamento em si e suas abordagens que visam a interação do indivíduo com a sociedade, como também reflete um novo entendimento conceitual do que seja loucura.

trocas simbólicas que ocorrem em nossos ambientes sociais e que estão presentes em todas relações interpessoais. Estas trocas simbólicas contribuem para a criação da cultura de um grupo social gerando uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que colabora para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (Jodelet, 2005). Em relação às pessoas em sofrimento psíquico, herdamos a cultura do medo ou receio, mas podemos como educadores musicais contribuir com a criação de uma cultura que desconstrua esta concepção sobre loucura que foi gerada historicamente (Foucault, 1978). Acreditamos que o passo inicial seja a escuta deste universo em que pessoas em sofrimento psíquico vivem.

Freire (2011) propõe uma pedagogia que busque a autonomia e que seja construída com e para os educandos. A Pedagogia do Oprimido, como ele a denominou, torna-se assim um meio de recuperação da humanidade subtraída pelas realidades de opressão e desigualdade social (2012). Freire afirma: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2012, p. 75). Para Freire, a escuta é um aspecto essencial na educação. No entanto, para que esta escuta realmente se concretize é essencial compreender a diversidade:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las, e se não os escuto, não posso falar *com* elas, mas a elas, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-las. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso *escutá-lo ou escutá-la*. O diferente não é o outro a merecer respeito, *é um isto ou aquilo*, destratável ou desprezível. Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso *escutar* quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha. Nem tampouco escuto quem fala ou escreve fora dos padrões da gramática dominante. E como estar aberto às formas de ser, de pensar, de valorar, consideradas por nós demasiado estranhas e exóticas, de outra cultura? (FREIRE, 2011, p.118)

A educação na diversidade³⁹ é por si constituída pelas diversas possibilidades

³⁹Trabalhamos com uma linha de pesquisa, no programa de pós-graduação em música da UFRJ, na qual utilizamos o termo educação musical na diversidade; em breve estaremos lançando um livro que descreve as bases desta concepção de educação musical que se contrapõe à educação musical inclusiva.

humanas de existência, envolvendo tanto o sofrimento psíquico e deficiências, como também as diferenças de crenças religiosas, de gênero, sexuais e étnicas. As características que não fazem parte da maioria da população descrevem também a natureza humana, e precisam ser escutadas a fim de que possamos criar espaços sociais genuinamente democráticos. Estas diferenças jamais podem ser vistas como uma distorção da normalidade, mas como a manifestação da complexa natureza humana. A fim de desenvolver uma metodologia eficiente de ensino com pessoas em sofrimento psíquico, precisamos nos distanciar do conceito de doença mental e buscar com estes alunos uma nova perspectiva de interação social que não seja baseada na “normalização” da pessoa e sim na afirmação de suas diferenças.

O grupo mencionado acima chama-se *Somos Um* e iniciou suas atividades no ano de 2009, com entrevistas com pacientes do Instituto de Psiquiatria que falaram sobre sua experiência com música. As entrevistas mostraram a dificuldade que tinham em se inserir em escolas de músicas ou em espaços musicais fora do hospital. Geralmente os entrevistados que tocavam algum instrumento eram autodidatas. Em 2012 nossos encontros eram realizados na Escola de Música da UFRJ; queríamos perceber a experiência de uma atividade que ocorria fora dos muros do hospital. Permanecemos neste espaço por dois anos consecutivos e, devido a reformas no local, precisamos buscar outro espaço para a realização de nossos encontros. Desta forma, a partir de 2014, passamos a nos encontrar no Instituto de Psiquiatria onde permanecemos até hoje.

Em nosso trabalho, desenvolvemos uma pedagogia baseada nas ideias de Paulo Freire, na qual deixamos que os alunos tragam aquilo que desejam trabalhar em aula. O grupo compartilha a direção do trabalho junto com os professores que buscam estratégias e técnicas musicais para realizar o que é almejado pelo grupo. Com isso, após discussão sobre os temas para o semestre, transformamos poemas em música, misturamos música com teatro, criamos paródias, ensaiamos músicas da MPB que expressem conteúdos relevantes à realidade na qual vivem, isto é, construímos nosso programa a partir daquilo que os alunos trazem.

Assim, buscamos estimular uma participação ativa de cada aluno. No entanto, é muito comum nossos alunos perceberem qualquer dificuldade no processo de ensino e aprendizagem como resultado de sua doença: “Sabe professora, a gente que tem

problema psiquiátrico...”, “A doença está me impedindo...”. Procuramos redirecionar esta questão, transferindo a dificuldade para o aqui-e-agora, identificando-a e descrevendo-a exatamente e buscando no grupo a solução para o problema apresentado. Por exemplo, o aluno apresenta dificuldade na realização de um ritmo que antes conseguia fazer e atribui esta dificuldade a sua doença. Pedimos que ele esqueça a ideia da doença como causa e pense apenas na dificuldade refletindo junto ao grupo sobre uma forma de solucioná-la (por exemplo: ter outra pessoa do grupo tocando junto o mesmo ritmo ou estudando o ritmo de uma nova forma). Desta maneira criamos um novo contexto para situações que podem, ou não, estar relacionada à doença incentivando os alunos a perceberem e se relacionarem com suas dificuldades de forma ativa e não resignados tendo a “doença” como algo que os impedem de realizações ou de serem autônomos.

Acreditamos que o trabalho com a criatividade desta população seja um caminho eficiente para realização da escuta do aluno e uma forma de conscientizar a sociedade sobre os preconceitos que os marginalizam. Achamos que o exercício de uma voz ativa, exercida nas aulas de música, possa se refletir também na vida de nossos alunos. Hargreaves, Miell e Macdonald (2004) afirmam que a música é uma atividade essencialmente social. Segundo os autores uma das funções sociais primordiais da música está no estabelecimento e desenvolvimento da identidade do indivíduo.

No entanto, ao se trabalhar com pessoas em sofrimento psíquico sabemos que uma identidade que reflita respeito e autoestima se estabelece apenas se o indivíduo encontrar possibilidades concretas de interação que não sejam permeadas pelo conceito de doença, de incapacidade ou de periculosidade. Percebemos em nosso trabalho realizado há cinco anos na UFRJ a eficiência desta concepção de ensino na qual os alunos se descobrem como indivíduos criativos e capazes. Eles adquirem assim uma postura ativa na realização do trabalho do grupo buscando também uma maior autonomia em sua própria vida. Por exemplo, se engajando no trabalho musical da igreja ou se matriculando em uma escola de música. É muito importante um movimento coletivo que inclua outros grupos marginalizados, isolados ou desfavorecidos.

Conseguimos assim, vislumbrar uma inclusão social que não seja feita pela

“padronização” ou “normalização” humana baseada em um modelo considerado ideal, mas sim na afirmação das muitas possibilidades de existência humana. A diversidade como entendemos não envolve apenas pessoas com algum diagnóstico, mas também toda diferença que de modo geral gera um estranhamento em um sistema educacional muito rígido e fechado.

A necessidade de repensar nosso sistema educacional não se resume apenas à dificuldade a qual pessoas, em sofrimento psíquico ou com algum tipo de deficiência vivenciam, mas a um grande grupo de alunos que não encontram ressonância entre seus interesses e anseios com aquilo que lhes é oferecido nas instituições de ensino. Daí observarmos um grande índice de insatisfação e evasão escolar: a escola brasileira não consegue acolher a pluralidade cultural de nossa população. O papel do educador é perceber e respeitar esta diversidade, adaptando ou criando, quando necessário, procedimentos pedagógicos que facilitem o processo ensino-aprendizagem, contribuindo assim para a formação de indivíduos que percebam a diversidade como manifestação e não distorção da natureza humana.

A educação musical em situações de isolamento social pode adquirir uma dimensão profunda de experiência humana; o indivíduo se (re)descobre como indivíduo com potencial, com criatividade e possibilidades humanas que são aniquiladas em seu processo de institucionalização ou de marginalização social. No entanto, é necessário um preparo para entender a complexidade da situação de vida destes indivíduos; a partir deste entendimento torna-se possível atuar com estes grupos em vulnerabilidade/risco social. Infelizmente, percebemos um precário preparo dos cursos de licenciatura em formar indivíduos familiarizados com questões tão complexas. O resultado disto é uma formação que herda a tradição de não lidar com a pessoa, mas sim com o estereótipo como já discutido anteriormente.

Acreditamos inclusive que o conceito de educação inclusiva ou especial pode se configurar como um processo “normalizador” e opressor que subtrai do indivíduo o direito de afirmar sua individualidade ou especificidade humana. Segundo Skliar (2006), “é possível afirmar que a “educação especial” não existe, mas sim uma invenção disciplinar, desordenada, heterogênea, criada pelas idéias e os conceitos vagos do “normal”, da “norma”, da “normalidade” (p.17). O processo de inserção social, como discutido por Kuenzer (2002), caracteriza-se por uma inclusão excludente,

no mais das vezes apoiada por um aparato legal ainda incapaz de garantir o respeito e o direito à diversidade social, cultural, econômica e política em nosso país. Fragilizados por uma inclusão mascarada, baseada em estereótipos (o “cego”, o “esquizofrênico”, o “deficiente físico”, o “gay”, etc.) a pessoa enfrenta dificuldades em se afirmar como indivíduo.

Este processo de desvalorização frequentemente ocorre na família, nas instituições de tratamento e educação que, de modo geral, ainda priorizam o olhar para a doença/deficiência e não para a saúde ou potencial do indivíduo não permitindo assim uma inclusão genuína. Conseqüentemente, com raras exceções, o sujeito internaliza esta condição de incapacidade e adere a seu papel social de desviante, deficiente, incapaz ou dependente. Apesar de movimentos sociais, conferências nacionais e internacionais e mudanças na legislação a favor da inclusão social, continuamos caminhando vagarosamente em direção à construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

McNiff (1992; 1989) discute o papel das Artes na cura: “em sua essência a ação assertiva da arte oferece uma alternativa para a resignação passiva, para a psicopatologia e para a disfunção pessoal.” (1981, p. 30). Neste sentido a música, assim como as outras artes, contribui com a construção de espaços sociais que possam acolher a diversidade humana. As artes podem facilitar a desconstrução de estigmas e de padrões desfavoráveis ao indivíduo promovendo a construção de uma cultura democrática que abarque a diversidade.

É importante mencionar que não falamos de uma arte para ser apreciada por um público ou distanciada do cotidiano da pessoa, mas sim de um processo criativo construído através das artes que permite à pessoa estar em contato com os constantes movimentos de sua complexa natureza. Esta arte do cotidiano permite ao artista tanto uma escuta interna sobre aquilo que precisa de atenção e transformação como uma interação de seu processo criativo com outras pessoas, despertando assim um diálogo com a vida externa. Este conceito de arte, utilizado por McNiff (2004) é a base para a educação musical na diversidade.

Referências

- AMARANTE, Paulo D. Saúde Mental e Atenção Psicossocial. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2011.
- FOUCAULT, Michel. A história da loucura na Idade Clássica. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 25ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- _____. Pedagogia do Oprimido. (ed. especial) Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2012.
- _____. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HARGREAVES, David, Dorothy MIELL & Raymond, MACDONALD. 2004. "What are musical identities and why they are important?" In: Musical identities, organizado por David Hargreaves, Dorothy Miell e Raymond Macdonald, 1-20. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- KUENZER, Acacia Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a norma forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C. et al (Org.) Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores associados, 2002.
- PEREIRA, M. Representação da doença mental pela família do paciente. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 7, n.12, p.71-82, 2003.
- SKLIAR, Carlos. 2006. "A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In Educação e Inclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva. Organizado por David Rodrigues, 16-34. São Paulo: Summus.
- VENTURINI, E. 2010. A Desinstitucionalização: limites e possibilidades. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 20(1): 138-151.

Dorival Caymmi na educação básica: uma experiência de educação musical

Autor:

Glauber RESENDE Domingues

e-mail:

glauber.rd@ibest.com.br

País:

Brasil

Temário:

Processos pedagógico-musicais em distintos contextos
(Educação Geral, Escolas de Música, Projetos Sociais):
Recursos, Abordagens e Reflexões

Resumo: Este trabalho pretende apresentar algumas questões em relação a uma experiência de Educação Musical com alunos de segundo segmento do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro. A atividade consistiu no estudo da vida e da obra do compositor Dorival Caymmi. Os objetivos foram: apresentar aos alunos um panorama geral do compositor, pontuando em cada fase da sua vida que obras foram compostas, que parcerias musicais ele foi fazendo e que características a obra possui, a partir da apreciação e execução musical de algumas de suas obras. Acreditamos nos aproximamos da perspectiva da pedagogia de projetos na escola (GANDIN & FRANKE, 2005). No caso desta experiência, o tema foi proposto pela equipe de Arte e Língua Portuguesa da escola, por conta de os projetos serem desenvolvidos em parceria entre disciplinas diferentes. Apoiei-me em Renner (2009) para pensar a questão do significado que os alunos dão às músicas quando as ouvem, trazendo muito fortemente uma ideia de narrativa por sobre o tecido musical. O segundo modo tem a ver com a execução musical. A execução consistiu em ensaiar canções de Caymmi, observando aspectos da técnica vocal. Neste ponto do trabalho, nos apoiamos no trabalho de Specht & Bündchen (2009), que refletem sobre a influência da apreciação na construção do canto. E o terceiro modo, consistiu em trabalhar aspectos de sua vida, e, para tanto, nos apoiamos na sua biografia, feita pela sua neta, Stella Caymmi (2001). É importante salientar que esses três modos com o qual trabalhamos o tema não foram estanques. Estes se entrelaçavam, eram utilizados simultaneamente.

Palavras-Chave: Dorival Caymmi; Pedagogia de Projetos; Educação Musical; Apreciação Musical; Execução Musical.

Resumen: *En este trabajo se propone presentar algunos aspectos acerca de una experiencia de educación musical con estudiantes de de segundo segmento de una escuela pública en la ciudad de Río de Janeiro. La actividad consistió en el estudio de la vida y obra del compositor Dorival Caymmi. Los objetivos eran introducir a los estudiantes una visión general del compositor, anotando en cada etapa de su vida que las obras fueron compuestas, que asociaciones musicales estaba haciendo y qué características tiene su trabajo, mediante la apreciación y la interpretación musical de algunas de sus obras. Creemos que nos acercamos a la perspectiva de la pedagogía de proyectos en la escuela (GANDIN Y FRANKE, 2005). En el caso de este experiencia, el tema fue propuesto por el equipo de Arte y Lengua Portuguesa de la escuela, debido a los proyectos que se desarrollan en colaboración entre diferentes disciplinas. Me incliné a Renner (2009) para examinar la cuestión de significado que los estudiantes dan a la música cuando oyen, trayendo mucha fuerza un sentido de la narrativa sobre el tejido*

musical. La segunda forma tiene que ver con la interpretación musical. La ejecución fue para ensayar canciones de Caymmi, observando los aspectos de técnica vocal. En este punto del trabajo, nos basamos en el trabajo de Specht y Bundchen (2009), al reflexionar sobre la influencia de la apreciación en la construcción de lo canto. Y la tercera vía era trabajar aspectos de su vida, y, por lo tanto, confiamos en su biografía, hecha por su nieta, Stella Caymmi (2001). Es importante destacar que no se estancos estas tres formas con las que trabajamos el tema. Estos entrelazados, fueron utilizados simultáneamente.

Palabras clave: Dorival Caymmi; La pedagogía de proyectos; Educación Musical; Apreciación musical; La ejecución musical.

Introdução

Neste texto pretendo explicitar algumas questões acerca do desenvolvimento de uma experiência de Educação Musical com alunos de segundo segmento do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro. Esta consistiu no estudo da vida e da obra do compositor Dorival Caymmi.

Após apresentar de maneira geral a proposta e os objetivos a que ela atendia, apontarei alguns aspectos do repertório selecionado para a execução da experiência. Noutro momento apresentarei a metodologia utilizada, explicitando que a metodologia de trabalho, que foi desenvolvida em parceria com diferentes áreas, tem traços do trabalho da pedagogia de projetos (GANDIN & FRANKE, 2005). Apresentarei neste mesmo bloco o tripé que sustentou o trabalho nas aulas de Educação Musical: a apreciação, conhecimento da vida e da obra do compositor e a execução de algumas de suas peças. Na penúltima parte traço rapidamente como farei a apresentação deste trabalho durante a apresentação no XXI Seminário Latinoamericano de Educação Musical, descrevendo as atividades que serão feitas. Na última parte apresento as questões que foram suscitadas durante a experiência na escola e as expectativas com relação à apresentação no seminário.

A proposta e seus objetivos

Com vistas a otimizar o desenvolvimento de atividades na escola, a equipe pedagógica convidou os professores das equipes de Arte e de Língua Portuguesa para que trabalhassem juntas, em prol de um único tema, assim como agrupou professores de outras equipes, a partir de áreas mais afins. Desta forma, a equipe à qual pertenci

no ano letivo de 2014 se propôs a trabalhar com a vida e a obra do compositor brasileiro Dorival Caymmi. Esta proposta surgiu do fato de o ano de 2014 ser o centenário de seu nascimento. Para tanto, com vistas a prestar uma homenagem a este tão importante baluarte da música brasileira.

Os objetivos consistiram em: apresentar aos alunos um panorama geral da vida de Dorival Caymmi, pontuando em cada fase da sua vida que obras foram compostas, que parcerias musicais ele foi fazendo e que características a obra possui, a partir da apreciação e execução musical de algumas de suas obras.

Logo, a mim coube apresentar aos alunos um panorama geral da vida de Dorival Caymmi, pontuando em cada fase da sua vida que obras foram compostas (CAYMMI, 2001), que parcerias musicais ele foi fazendo e que características a obra possui, a partir da apreciação e execução musical de algumas de suas obras. As músicas escolhidas por nós todos para a apreciação, ensaio e execução foram: “O bem do mar”, “O samba da minha terra”, “Maracangalha”, “Saudade de Bahia” e “Suíte do Pescador”, todas elas de autoria de Dorival Caymmi.

Dentre os conteúdos trabalhados mais especificamente da linguagem musical, desenvolvi análise das partes das peças, centrando em aspectos tímbricos (voz do cantor, cor do som de sua voz, dentre outros), de instrumentação (que instrumentos estavam presentes em cada música, se eram agudos ou graves, se caminhavam juntos na execução ou não, dentre outros) e aspectos formais, especialmente na “Suíte do Pescador”, onde desenvolvi uma análise do 1º e do 2º movimento, identificando diferenças, nuances e aspectos que diferenciam um e outro.

Os alunos, a princípio estranharam o som das gravações, da produção vocal do compositor e do próprio repertório. À medida que eles foram estabelecendo relação das músicas com os contextos históricos de produção, essa perspectiva foi mudando. Tal fato inclusive influenciou nos ensaios em sala.

Metodologia utilizada

Acreditamos nos aproximamos da perspectiva da pedagogia de projetos na escola (GANDIN & FRANKE, 2005). Esta pedagogia consiste em propor “uma relação pedagógica alicerçada no diálogo e na co-responsabilidade” (p. 19). Ainda no

pensamento das autoras, o também chamado projeto de trabalho⁴⁰ tem um itinerário para ser formulado: escolha do tema, formulação do propósito, plano cooperativo de trabalho, desenvolvimento, culminância e avaliação.

O tema do projeto pode surgir do grupo de forma natural, ou pode ser proposto, quando este é sugerido por algum membro do grupo a partir de alguma demanda. O propósito e o plano de trabalho consistem em estabelecer as metas a serem alcançadas e qual a divisão de recursos humanos para o cumprimento delas. A culminância é a mostra final de todo o processo desenvolvido no projeto. A avaliação consiste em observar se o aluno “elaborou hipóteses, colocou ideias em relação, (...), reinventou conceitos e avançou na aprendizagem” (GANDIN & FRANKE, 2005).

Metodologicamente, lancei mão de três modos de trabalhar os conteúdos. O primeiro deles tem a ver com a apreciação musical das obras do compositor. Apoiei-me em Renner (2009) para pensar a questão do significado que os alunos dão às músicas quando as ouvem, trazendo muito fortemente uma ideia de narrativa por sobre o tecido musical. O segundo modo tem a ver com a execução musical. A execução consistiu em ensaiar canções de Caymmi, observando, dentre outros, aspectos da técnica vocal, visto que as músicas serão apresentadas para a comunidade escolar. Neste ponto do trabalho, nos apoiamos no trabalho de Specht & Bündchen (2009), que refletem sobre a influência da apreciação na construção do canto. E o terceiro modo, consistiu em trabalhar aspectos de sua vida, e, para tanto, nos apoiamos na sua biografia, feita pela sua neta, Stella Caymmi (2001). É importante salientar que esses três modos com o qual trabalhamos o tema não foram estanques. Estes se entrelaçavam, eram utilizados simultaneamente.

No dia da culminância estas músicas foram precedidas de uma contextualização feita por mim sobre os detalhes de composição de cada música. Uma dificuldade que encontrei nesta apresentação, a do 3º bimestre, foi a de no dia marcado minhas colegas não estavam presentes, haja vista o fato de o dia designado não ser dia delas. De fato sempre é bem complicado conseguir fazer com que todos os professores

⁴⁰ Gandin & Franke (2005) chamam a atenção para o fato de que na escola muitas vezes a palavra projeto é utilizada em diversos contextos, como por exemplo o Projeto Político-Pedagógico e os grandes Projetos que a escola possui. As autoras chamam a atenção para o fato de que elas estão se reportando o tempo todo – e eu também – aos Projetos de Estudo, que é uma expressão sinônima à Pedagogia de Projetos, Metodologia de projetos, Projetos de Estudo. Desta maneira, este projeto que de fato consiste do desenvolvimento de “vivências de sala de aula, construídos coletivamente (...)”.

envolvidos no projeto estejam presentes do dia do encerramento deste. A atividade não deixou de acontecer, mas a falta das poesias fez diferença para o clima “literário” para cada música.

Para a demonstração no XXI Seminário Latinoamericano de Educação Musical

Para apresentar como se deu a proposta na escola, pretendo fazer uma breve descrição da Pedagogia de Projetos, explicitando alguns aspectos relevantes desta metodologia e como ela foi relevante para o desenvolvimento do trabalho. Descreverei também a nossa proposta de trabalho na escola, ressaltando os aspectos positivos e negativos do projeto “Dorival Caymmi” e as relações com os professores da equipe de Língua Portuguesa.

Com vistas a mostrar de maneira mais prática como foi a execução das aulas com os alunos, mostrarei um vídeo gravado durante a apresentação da música “O bem do mar”, executada por duas turmas do 6º ano para que os participantes da sessão possam observar as condições nas quais o trabalho foi desenvolvido, o que foi possível fazer e conhecer um pouco do trabalho.

Para finalizar, pretendo apresentar duas das seis músicas ensaiadas: “O bem do mar” e “Suíte do pescador”, para que, as pessoas que estiverem assistindo a sessão possam participar ativamente, solfejando e executando as músicas do compositor e para que aqueles participantes que não conhecem o repertório do compositor, possam se aventurar em experiências pedagógicas posteriormente.

Considerações finais

Acredito que o aspecto mais importante a se ressaltar é que no projeto “Dorival Caymmi”, foi a presença forte de uma não linearidade dos conteúdos. Geralmente, como professores de Música, temos uma preocupação de que eles sejam cumulativos. No caso de um trabalho com projetos, a linearidade perde, em alguma medida, sua força. Mas é necessário que não se perca de vista o tema do projeto, para que não se abra demais o leque de possibilidades e depois se perca o fio condutor.

Penso que o trabalho de Educação Musical com a Pedagogia de Projetos pode se tornar uma interessante forma de trazer a Música aliada a outras áreas do

conhecimento. Além disso, os estudantes não terão a ideia de que nem a Música e nem as outras disciplinas não conversam entre si. Esta se mostra uma boa alternativa para envolver os alunos num projeto comum, no qual todos são partícipes e cúmplices em seu desenvolvimento.

A expectativa é a de que, no seminário, este trabalho possa servir como centelha para outros educadores musicais que atuam na educação básica a produzirem música com seus alunos e se aventurarem por repertórios que, geralmente, não são costumeiros à faixa etária da adolescência e perceber que, por mais que eles relutem, a princípio, sempre adoram uma novidade, mesmo que esta seja “antiga” ou desconhecida.

Referências:

CAYMMI, Stella. *Dorival Caymmi: o mar e o tempo*. São Paulo: Ed. 34, 2001.

GANDIN, Adriana Beatriz & FRANKE, Soraya Silveira. *A organização de Projetos na Escola: um sonho possível*. Brasília: AEC/São Paulo: Loyola, 2005.

RENNER, Katia. Apreciação musical: onde está o significado da música? In: BEYER, Esther & KEBACH, Patrícia. *Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SPECHT, Ana Claudia & BÜNDCHEN, Denise Sant’Anna. A atividade de apreciação na construção do cantar. In: BEYER, Esther & KEBACH, Patrícia. *Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ANEXO 2

Talleres Intensivos: Musical,
Metodológico, Conceitual

Atividades de educação musical a partir de materiais pedagógicos

Caroline Menezes Lucas
carollucass@hotmail.com

Brasil

Resumo: Este taller pretende abordar metodologías lúdicas de materiales para educadores musicales que buscan y necesitan actividades y metodologías para satisfacer las necesidades de sus estudiantes en el aula de enseñanza. La educación musical viene todos los días, ganando su lugar en las escuelas y conseguir respeto en la sociedad. Ampliar la gama de actividades y conocimientos, se hace siempre muy importante en la formación de un educador de la música. En mis experiencias en las escuelas, me doy cuenta de que hay una gran diversidad entre mis estudiantes y más conocimiento tengas, nunca es suficiente. Tenemos que innovar y crear los medios metodológicos atractivos, buscando el aprendizaje y la comprensión del estudiante en su conjunto. Hay grandes métodos de la educación musical en el mercado, pero sintieron la necesidad de crear y adaptar herramientas para facilitar y hacer mis lecciones más atractivo. A partir de esta necesidad de crear actividades educativas de la educación musical para una amplia audiencia de los niños, no fue la creación de materiales didácticos para la educación musical, de manera que desde el comienzo de 2013 están siendo utilizados por los profesores de varios estados de Brasil. Los materiales didácticos facilitar el aprendizaje de un niño juguetero, lo que es importante cuando se trata de niños. Aprenda mientras juego se vuelve más atractivo, por lo tanto, la metodología en cuestión tiene por objeto el enfoque concreto, facilitando la comprensión del niño antes de que el conocimiento musical, que lleva a interactuar activamente en las actividades. Caminar y saltar sobre un pentagrama gigante o en una alfombra teclas del piano, jugar a la rayuela, montar la escala en una pirámide, con juegos tradicionales adaptados de la educación musical infantil, facilita la comprensión del niño, ampliando el abanico de posibilidades Ellos se trabajan.

Palavra-Chaves: Educação musical. Materiais pedagógicos. Musicalização infantil.

Diversos estudos tem apontado a importância do lúdico na infância. Romera, Liana, et al. (2007, p. 1) aborda em sua pesquisa as possibilidades que o lúdico oferece no desenvolvimento da criança, como facilitador do desenvolvimento cognitivo. Apresentar um conteúdo que parece complexo por meios de atividades lúdicas, facilita a compreensão da criança e nada melhor que apresentar esses conteúdos dentro de jogos, com utilização de materiais pedagógicos. Os jogos e brincadeiras se mostram também um campo fértil para promover a incorporação de elementos estruturais musicais, já que muitas das brincadeiras musicais que as crianças praticam,

brincam justamente sobre o ritmo, a forma e o caráter da música, havendo espaço, inclusive, na maioria das vezes, para improvisações. (SCHROEDER, 2007, p. 5). Brincar e jogar com elementos musicais torna-se um atrativo para criança, estabelecendo regras de forma criativa, ilustrando conteúdos teóricos musicais e estimulando a criatividade. Os jogos e brincadeiras fazem parte do mundo das crianças, facilitando o professor a inserir atividades lúdicas na sala de aula, atividades essas que proporcionem não apenas a diversão, mas estimulem o aluno ao conhecimento, criatividade, curiosidade e autoconfiança. (SILVA, 2014, p. 11).

A oficina tem como objetivo abordar novas possibilidades para o ensinar música, apresentando uma série de materiais, confeccionados com madeira, tecido, papel colorido, feltro, eva. A relação das cores com as notas musicais estão presentes em todos os materiais. Rodrigues (2009) aponta em seu trabalho, diversas pesquisas relacionando as notas musicais com as cores do arco íris, abordando estudos de teóricos que relacionaram as 7 musicais com as sete cores do arco iris através da vibração entre cor e som.

Acredito que é fundamental para a criança não alfabetizada relacionar as notas musicais com cores, facilitando a escrita musical, colorindo e relacionando as notas musicais com cores de objetos do cotidiano. A medida que a relação acontece o entendimento fica mais nítido, acontecendo o entendimento como um todo. A criança relaciona objetos de cor vermelha com a nota dó, laranja com a nota ré e assim por diante, facilitando a memorização das notas musicais em sua ordem ascendente e descendente.

As atividades da oficina serão propostas em brincadeiras e jogos com a utilização dos materiais (amarelinha, dados, tapetes, pirâmide da escala musical). A participação ativa será fundamental para todos os ouvintes na oficina, nada melhor do que vivenciar as atividades para melhor compreensão e execução posteriormente com seus alunos. Além de utilizar dos materiais será proposto aos participantes criar novas propostas de atividades dos mesmos, adaptando assim o material para a realidade da escola em que se atua. Os materiais possibilitaram várias formas de ensinar música, como pisar no pentagrama, pular na amarelinha e compor com o tema de cada quadro, solfejar pulando sobre as teclas do piano, jogar dados coloridos relacionando-os com canções. Apresento a seguir algumas das atividades trabalhadas

na oficina:

Atividade I

Jogo de amarelinha: O grupo joga amarelinha da maneira tradicional, atirando a pedrinha nas casas. Cada casa possui a figura de um animal (gato, cachorro, porco, pássaro, vaca, cavalo, pinto, galinha, leão, sapo, etc.). O participante se direciona até a casa marcada pulando, quando chegar deve responder, se o animal respectivo produz som grave ou agudo. Complementando a brincadeira produzindo uma variação do jogo, em um segundo momento o participante deve cantar uma canção que contenha na letra o animal “sorteado”, caso não conheça nenhuma canção com o tema, deve compor uma pequena frase melódica onde se faça presente o som que o animal reproduz ou simplesmente seu nome.

Atividade II

Conhecendo o pentagrama: O pentagrama é apresentado em forma de tapete, será explicada a sua forma em linhas e espaços onde o participante deverá pular primeiramente sobre os espaços e após sobre as linhas. Após fixado será entregue sete círculos coloridos, cada um deles representando uma nota musical, dó vermelho, ré laranja, mi amarelo, fá verde, sol azul, lá anil, si roxo. Os círculos devem ser colocados no pentagrama nos respectivos lugares de cada nota musical representada por sua cor.

Atividade III

Pirâmide da escala musical: Uma pirâmide com quinze degraus em movimento ascendente e descendente é apresentada aos participantes. São distribuídas quinze peças, cada uma correspondente a uma nota musical, sendo ilustrada por uma nota no pentagrama e sua respectiva cor (dó vermelho, ré laranja, mi amarelo, fá verde, azul sol, lá anil, si roxo). Os participantes devem colocar as peças nos degraus da pirâmide em ordem ascendente e descendente formando a escala de Dó. Após completar a pirâmide com todas as peças, será proposto solfejar as notas musicais. O solfejo pode acontecer falando o nome das cores ou das notas musicais.

Referências

ORTEGA, Igor. As Cores do Som. 2009. 68 (Graduação em Musicoterapia). Musicoterapia, Faculdade Paulista de Artes, São Paulo.

ROMERA, Liana, et al. "O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente." Movimento (ESEF/UFRGS) 13.2 (2007).

SCHROEDER, Silvia. "Brincando com a Música: uma proposta para formação e atuação musical do professor de pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental." SP-São Paulo (2007).

SILVA, Maria Angelita Mendes da. "A importância do lúdico na educação infantil." (2014).

Práticas Colaborativas em Educação Musical

Fernando Machado

feviolao@hotmail.com

Brasil

Processos pedagógicos musicais em distintos contextos (Educação Geral, Escolas de Música, Projetos Sociais). Recursos, abordagens e reflexões

Resumo: O aprendizado *coletivo* sempre teve uma grande importância no ensino de música para crianças e adultos. Atualmente, esse conceito está, cada vez mais, sendo ampliado para um caráter *colaborativo* que, além de trabalhar conteúdos musicais em grupo, tem um foco no 'como fazer' de uma forma mais participativa, criativa e expressiva. Nessa ampliação fica em evidência, cada vez mais, a figura do professor como *facilitador* conduzindo processos, propondo reflexões e discutindo progressos. Neste artigo, o músico Fernando Machado compartilha atividades que promovem o aprendizado de elementos musicais, através de processos criativos coletivos e colaborativos. Essas atividades valorizam a participação ativa dos alunos/participantes e podem ser utilizadas nos mais diversos contextos (educacionais e/ou artísticos). Fernando abre o texto analisando a figura desse *facilitador*, listando habilidades e qualidades que ele deve apresentar ao assumir tal função: valores, habilidades interpessoais, habilidades de comunicação, habilidades pessoais, habilidades artísticas e habilidades de liderança. A primeira atividade descrita no artigo reporta-se ao reconhecimento de alturas e nossa relação com melodias; a segunda diz respeito ao desenvolvimento e conscientização de ritmos assimétricos; e a terceira trabalha improvisação em grupo. Todas as atividades buscam a transmissão de conhecimento de uma forma bilateral, na qual os alunos são parte ativa na construção do conhecimento. Fernando pesquisa e ministra oficinas e aulas de caráter criativo e colaborativo desde 2008, quando começou seu Mestrado em Music Leadership na Guildhall School of Music and Drama em Londres. Desde então, trabalha em escolas regulares, escolas de música, universidades e centros comunitários no Brasil e no Reino Unido e já ministrou oficinas em Singapura, Malásia, Palestina e Gâmbia.

Palavras-Chaves: Colaboração. Criatividade. Facilitador. Atividades em Grupo.

Texto:

Propósitos: Propor e discutir atividades que unam criatividade e educação musical de crianças e adultos.

Objetivos: Abordagem e prática de técnicas diversas de facilitação de processos criativos, que possam ser aplicadas em contextos educacionais e/ou artísticos; criar nos participantes a confiança de liderar um processo criativo com músicos profissionais, artistas de outras áreas e estudantes de música de todas as idades; discutir o material abordado e como adaptá-lo a diferentes grupos, contextos, faixas etárias e habilidades.

Fundamentação: Acredito que a música deve ser ensinada tecnicamente, mas também como forma de linguagem e expressão. Para isso, a criatividade e o trabalho em grupo são elementos essenciais para uma aprendizagem mais efetiva e significativa.

Breve enumeração da sequência de atividades:

Exercícios que abarquem diferentes aspectos de uma oficina criativa: aquecimentos “quebra-gelo” para grupos; exercícios que foquem no “trabalho em grupo” (teamwork); criação de melodias e ritmos com a colaboração dos participantes; exercícios de “desaquecimento”; canções de diferentes partes do mundo; ajuste de materiais para grupos de idades e habilidades diferentes.

Práticas Colaborativas em Educação Musical

Acredito que *práticas colaborativas* são essenciais no ensino de música, especialmente em contextos escolares e/ou comunitários. Como consequência dessa afirmação, defendo a figura do professor como *facilitador* de processos criativos de aprendizagem. Assim, recomendo que a experiência musical abranja também finalidades construtivas de habilidades transferíveis de vida, como confiança, autoestima, generosidade entre outras.

Este artigo serve apenas de introdução a uma filosofia de ensino que venho trabalhando e desenvolvendo desde 2008, quando comecei meu mestrado em Music Leadership na Guildhall School of Music and Drama, em Londres. Nele, analisarei alguns aspectos do ensino musical, através de exemplos de atividades criativas e colaborativas.

O “como fazer” é o centro das idéias que permeiam este artigo. Isso significa que debruçar-nos sobre o “como fazer”, nos coloca de frente com “quem faz”, o professor/facilitador.

Em análises feitas pela Guildhal Connect e compiladas por Peter Renshaw em seu livro *Engaged Passions*, observamos que essa profissão exige um conhecimento artístico em profundidade do conteúdo trabalhado, mas também exige qualidades como:

Valores: Respeito, tolerância, honestidade, compaixão, integridade, sinceridade e autenticidade.

Habilidades interpessoais: Habilidade de se relacionar com outras pessoas, empatia, confiança; capacidade de resposta, ouvindo e agindo a partir de outros pontos de vista; habilidade de trabalhar colaborativamente em um grupo com funções permutáveis; habilidade de facilitar e dar apoio a parceiros de trabalho, como outros professores e líderes comunitários.

Habilidades de comunicação: Habilidade de usar um discurso flexível e condizente com o contexto; fazer perguntas apropriadas; ouvir ativamente (respeitando silêncios; lendo linguagem corporal; adaptando e reforçando temas de conversação); ser aberto e sem pré-julgamentos; permitir-se a diálogos não-verbais, por exemplo, através de música ou de imagens.

Habilidades pessoais: Ser organizado, gerenciar bem o tempo; confiabilidade, apto a resolver problemas, tomar decisões, saber lidar com conflitos; cuidar da saúde, administrar stress; lidar com sucesso e fracasso.

Qualidades artísticas: Performance (técnica, versatilidade, flexibilidade, habilidades vocais, corporais e rítmicas) e criatividade (respostas criativas para estímulos musicais; habilidades em improvisação, composição e arranjo; entendimento de elementos de composição; adaptabilidade musical, social e psicológica; entendimento de diferentes práticas artísticas).

Habilidades de liderança artística: Ao criar um projeto, ter a certeza de que funcione; possibilitar que os participantes ouçam, vejam, sintam e entendam as conexões que são fundamentais para o processo criativo; estabelecer um senso de alta expectativa sobre a qualidade do resultado final; criar um equilíbrio no ritmo do processo dando tempo e espaço para desenvolvimento artístico e criativo.

Habilidades gerais de liderança: Criar um ambiente inspirador, encorajando participantes a usar seus pontos fortes e encarar novos desafios; ter a capacidade de respeitar, ouvir e agir sobre outros pontos de vista; ser capaz de lidar dentro de equipes com outras lideranças, reconhecendo diferentes funções e responsabilidades; colocar o ego de lado para não inibir o processo criativo. (Renshaw, 2010, p. 66-70)

Atividades didáticas criativas exigem do facilitador mais do que o conhecimento em si. Os processos criativos devem ser ministrados por alguém sensível ao grupo com que está trabalhando, ao contexto em que esse grupo está inserido e ao

material que está sendo trabalhado, adaptando-se às situações inusitadas que emergirem.

As atividades descritas a seguir seguem essa linha de trabalho e podem ser executadas em grupos de vários tamanhos e diversas habilidades e faixas etárias.

Melodias: Cantos e canções de outras culturas

O canto é uma das ferramentas mais eficientes no aprendizado de noção melódica. As relações entre as notas nos ajudam na elaboração do conceito de intervalos e movimentos melódicos.

Esse conteúdo pode ser transmitido através de cantos e canções de culturas diferentes. Com esse método, os alunos/participantes podem aprender sobre os elementos musicais, ao mesmo tempo que descobrem sobre músicas de outros lugares e pessoas.

Essas canções têm efeitos poderosos, se trabalhadas com a seguinte sequência de atividades:

- 1 – Numa roda, o professor passa linha por linha as palavras da canção, dando, se for o caso, o significado geral do texto;
- 2 - Adiciona-se, pouco a pouco, a rítmica de cada frase;
- 3 - Cada frase melódica é apresentada e repetida pelos alunos, até que a canção inteira seja cantada.
- 4 – Em caso de existirem outras linhas melódicas complementares, cada uma é apresentada exatamente da mesma forma, até que o grupo inteiro esteja confiante o suficiente para que grupos menores sejam formados e possam compartilhar a canção com todas as suas partes.
- 5 – Movimentos e ritmos de percussão corporal criados pelo grupo podem ser adicionados para maior aproveitamento da canção e maior aprofundamento do aprendizado.

Cantar em grupos de qualquer tamanho traz uma harmonia natural para o grupo que está cantando. Dúvidas podem ser tiradas com colegas e “adaptações”, em qualquer elemento da canção, são feitas naturalmente “de ouvido”, sem que ninguém se sinta errando. A *colaboração* chega naturalmente e sem esforço. A sensação de se

fazer música com poucos elementos dá ao grupo confiança, encorajando-o a seguir em frente para desafios mais complexos.

Além disso, cantar canções em línguas estranhas nos dão a liberdade de não focar na interpretação das palavras e aproveitar as curvas melódicas e as harmonias criadas em conjunto.

Trata-se de uma ótima atividade de “aquecimento” e reconhecimento do grupo e para o grupo.

Ritmos assimétricos – Partitura física

Aprender e ensinar ritmos assimétricos podem ser um exercício desafiador. Grooves criados em ciclos de sete tempos ou melodias em 5/4 podem causar espanto e medo entre alunos e professores. Observamos um desafio ainda maior quando misturamos diferentes fórmulas de compasso num mesmo trecho musical.

Uma atividade que torna essa experiência mais realizável é a “Partitura Física”. Essa atividade funciona melhor com grupos de até 15 participantes.

Sequência de atividades:

1 – Numa roda com todos os participantes sentados, define-se que cada um deles representará dois tempos, batendo duas palmas. Toca-se a “roda” em conjunto, colocando-se uma pausa de um tempo entre cada um.

2 – Propõe-se que alguns integrantes do grupo sentem no chão. Estes representarão um tempo (uma palma). “Toca-se” a roda considerando um tempo para os sentados no chão e dois tempos para os sentados nas cadeiras, sempre incluindo uma pausa entre eles.

3 – Propõe-se que outros integrantes fiquem de pé. Estes representarão três tempos ou três palmas. “Toca-se” a roda, considerando todos os elementos: pessoas no chão, uma palma; pessoas na cadeira, duas palmas; pessoas de pé, três palmas.

4 – Para desenvolver o material, o facilitador pode propor outras “leituras” da roda: seguindo a direção oposta da escolhida primeiramente; dividindo o grupo em dois e propondo que cada metade “leia” uma direção da roda; propondo cânones; propondo alturas para cada palma, etc.

Ritmos completamente assimétricos e originais saíram dessa atividade. Fica a cargo do facilitador destrinchar ou não teoricamente o resultado final para um entendimento lógico do que se está tocando. O material resultante pode ser utilizado como um produto final ou como um 'ponto de partida' para outras atividades de composição, improvisação, etc.

Improvisação – Passar a linha

Improvisação é uma palavra que desencoraja muitos alunos de música, pois reside no incerto e no desconhecido. Por outro lado, essa atividade encoraja improvisação em grupo e funciona também como um aquecimento para outras atividades. É uma atividade realizada em roda.

1 – Começar em silêncio. Segurando um pincel imaginário, pintar uma linha invisível no ar. A linha pode ser desenhada em várias direções, velocidades e formas.

2 – Passar a linha para a pessoa que está ao seu lado na roda. Essa pessoa vai fazer o desenho dela e passar a linha adiante. Esse silêncio inicial dá um tom ritualístico para a atividade.

3 – Depois que a linha der a volta completa pela roda em silêncio, é a vez de passá-la de novo mas, desta vez, com todos os participantes seguindo e cantando seus movimentos. Se a linha subir, a melodia vai para o agudo, se descer, para o grave, se ficar no meio, uma longa nota e assim por diante. É importante que os participantes sintam-se à vontade ao interpretar os movimentos como grupo, respondendo aos parâmetros que lhes vierem instintivamente.

4 – Numa terceira rodada, pedir a dois voluntários que “toquem” a linha com seus instrumentos. Mais uma vez, é importante que eles criem os parâmetros de leitura à medida que fazem a “leitura”.

5 – Começar duas linhas ao mesmo tempo, indo em direções opostas na roda. Dependendo do tamanho do grupo, é possível chegar até a quatro músicos e quatro “pintores”, ao mesmo tempo.

Observe que, nessa atividade, todos são improvisadores e facilitadores ao mesmo tempo. Quem está “pintando” a linha está facilitando o processo para quem

está tocando e, ao mesmo tempo, também está improvisando o “desenho” pintado. Do outro lado, o “tocador” da linha está ajudando o “pintor” a realizar uma melodia que estava escondida em seu “desenho”. Essa condição dá oportunidades para instrumentistas com pouca experiência mostrarem suas idéias musicais, através de gestos e movimentos.

Outra observação é testar essa atividade sem nunca pronunciar a palavra *improvisação* e perceber como todos os participantes receberão o processo com naturalidade, mesmo que não tenham tido experiências prévias nessa modalidade.

Essas três atividades ajudam a ilustrar um ambiente de aprendizagem musical que é, ao mesmo tempo, criativo, eficaz e que dá suporte aos participantes. Elas exploram a musicalidade de cada um, encorajando a troca, a voz individual e a atenção a cada progresso.

Nesses três casos, o ensino da música ganha uma nova camada de habilidades que se desenvolve em cada aluno, dentro e fora da aula. Cada um leva consigo o acerto, o erro, o risco, a tentativa, a voz ativa e a colaboração como um elemento intrínseco da vida.

Referências

RENSHAW, Peter - Engaged Passions: Searches for Quality in Community Contexts. Groningen: Eburon Delft, 2010.

DUNSTER, Hannah - The art of facilitation. Music-Mark Magazine, Londres, Edição 3, p. 41-44, Inverno 2013-14.

Música tradicional da infância

Lucilene Ferreira da Silva

lucilene-lu@uol.com.br

Brasil

Multiculturalismo y contemporaneidad: Reflexiones sobre la formación inicial y continua del educador musical latino-americano

Resumo: A Música Tradicional da Infância no Brasil apresenta grande diversidade, seja nos gêneros musicais, ritmos, material sonoro e estilos. Essa diversidade é pouco conhecida e valorizada, motivo que a leva a ser pouco utilizada na Educação Musical. Considerando que compreende um repertório que acompanha a criança desde o nascimento, faz parte do seu cotidiano e é aprendida através de uma prática com o corpo; no seu exercício há uma interação com o meio musical e sua prática com certeza favorece o aprendizado da música. Cada estado brasileiro possui uma cultura ímpar, de acordo com a sua história e processo de formação. Dentro de cada estado, o mesmo acontece com os municípios, lugarejos, áreas rurais e urbanas, o que é responsável pela nossa diversidade cultural. Tal diversidade está também presente na Cultura da Criança que contém os gestos, os movimentos, a poesia e a música dessa cultura brasileira. Pesquisas realizadas, ao longos dos últimos dezessete anos de Norte a Sul do país nos possibilitam traçar um panorama da nossa Música da Infância. O registro, transcrição e análise do repertório levantado nos dá base para compreender a riqueza desse material. Nele está presente a música brasileira nos seus mais diversos gêneros. A poesia popular que traz na sua rítmica a musicalidade da nossa língua, aqui também aparece traduzindo a criatividade e riqueza vocabular das crianças. É um repertório vivo, ao mesmo tempo tradicional e contemporâneo, pois acompanha cada geração trazendo as particularidades do seu tempo e do seu lugar. Por ser incorporado de maneira orgânica, possibilita que os elementos musicais sejam experimentados pelo corpo. Práticas de educação musical realizadas a partir deste corroboram a afirmação de que o mesmo é de extremo valor para a educação musical brasileira, e esse é o tema sobre o qual aqui discorreremos.

Palavras-Chave: Cultura infantil. Música tradicional da infância. Educação musical.

Música tradicional da infância

Quando observamos as crianças brincando, as vemos inteiras, centradas no que fazem, refletindo, criando e recriando na busca de desafiar seus limites. Quando analisamos o repertório da Cultura Infantil, constatamos que nele está descrita a mesma vivacidade, criatividade e inteireza características da infância, seja na música, na poética textual, nos gestos ou na movimentação corporal.

Vivemos num mundo globalizado, aonde a cultura de massa vem numa

avalanche contínua, interferindo na valorização e cultivo das particularidades de cada lugar. A cultura da infância também vem sendo atingida por esta avalanche global e as crianças de uma maneira geral, principalmente as dos grandes centros, brincam cada vez menos. A aceleração e falta de tempo, a escassez de espaços físicos, o excesso de brinquedos tecnológicos, entre outros, contribuem com o desaparecimento do repertório de brincadeiras e segundo Joseph Pearce (2009), o mundo corre perigo quando para de brincar.

A partir da compreensão da importância do brincar para o desenvolvimento saudável da criança; da riqueza musical deste repertório; do seu significado para a educação musical; da escassez de estudos atuais sobre o tema; e da perda para o patrimônio cultural do país o esquecimento do mesmo, este trabalho tem como objetivo realizar um estudo sobre a música tradicional da infância brasileira. Está pautado em pesquisas de campo realizadas em cerca de cem municípios de Norte a Sul do Brasil, no aprendizado feito através da atuação direta com a pesquisadora Lydia Hortélio desde 1998, bem como em estudos bibliográficos de obras de pesquisadores do início do século XX à segunda década do século XXI.

A música tradicional da infância é uma música que se alia ao corpo, ao movimento, à palavra e à poesia, traduzindo as necessidades da criança de se inteirar do mundo através da prática, do contato com o outro, das descobertas e desafios.

Feita pela e para a criança, a embala desde o nascimento e percorre todos os seus passos até que chegue à idade adulta. Essa mesma música carrega os ritmos e molejos da música brasileira; a riqueza da nossa poesia popular; os gestos, movimentos e desafios imprescindíveis ao desenvolvimento da criança; e a nossa diversidade cultural.

Subdivide-se em brincadeiras cantadas e ritmadas. As brincadeiras cantadas trazem um riquíssimo repertório de melodias que traduzem a diversidade musical brasileira. As ritmadas trazem na palavra o ritmo que impulsiona o movimento, traduzindo uma cultura alinhavada por tantas outras culturas.

Brincadeiras cantadas

A base do nosso repertório cantado foi herdada dos portugueses e a ele ricamente se agregaram elementos africanos e ameríndios. Recebeu também forte influência estrangeira pelos grandes fluxos imigratórios que no Brasil ocorreram. Elementos da cultura infantil italiana, alemã, espanhola, francesa, inglesa, norte-americana, japonesa, síria, libanesa, turca, judia, polonesa, holandesa, chilena e mais recentemente boliviana, se misturaram à nossa, tornando-a ainda mais rica e diversificada.

Segundo Mário de Andrade:

As rodas infantis brasileiras apresentam numerosos processos de variação, deformação e transformação de elementos musicais e literários das canções portuguesas. (...) a roda infantil brasileira, como texto e tipo melódico, permanece firmemente europeia. (ANDRADE, 1963, p. 82)

É certo que de 1929, quando tal afirmação foi feita, para a atualidade, muitas mudanças ocorreram e as características portuguesas enfraqueceram. No entanto, são ainda bastante presentes, porém movidas pela sincopa e pelos ritmos brasileiros apresentados nos mais diversos gêneros da nossa música . A maioria é composta por duas quadras, característica comum nas letras das rodas portuguesas. Segundo Mario de Andrade(1963, p. 83), “as letras são mais conservadas do que as melodias. Um exemplo desta influência portuguesa é a “A dança da Carranquinha”, roda de escolha encontrada por todo o Brasil.

A dança da carranquinha

Informante: D. Madalena da Silva, 1924
 Procedência: Pesqueira - PE
 Local e data da gravação: Pesqueira, 2013
 Pesquisa e transcrição: Lucilene Silva

♩ = 80

1. A dan-ça da car-ran - qui - nha
 2. Ma-da - le - na sa-co - de a sai - a,
 É u-ma dan-ça de - li - ci - o - sa,
 Ma-da - le - na le-van-ta os bra-ços,
 Que põe o jo - e - lho em ter - ra,
 Ma-da - le - na tem dó de mim,
 A mo-ça fi - ca for - mo - sa,
 Ma-da - le - na me dá um a - bra - ço.

Fig. 1 - “A dança da carranquinha”, roda de escolha, Pesqueira-PE

Fonte: SILVA, 2014, p. 13

A influência africana é também muito forte na música tradicional da infância brasileira, principalmente nos estados que receberam os maiores contingentes de negros como: Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, sul de Goiás, Espírito Santos, Rio de Janeiro e norte de São Paulo. As melodias constituídas de pequenos intervalos, geralmente dentro de uma quinta; a sincopa; os múltiplos aspectos rítmicos; o andamento mais movido; a estrutura de responsório e o léxico, dão o tom da música negra ao repertório. Um exemplo é a roda de escolha informada por Daniela da Silva, moradora do Bairro de Perus – SP, nascida em 1985 em Salvador – BA, onde passou sua infância. Com todas as características acima mencionadas, a brincadeira, que era feita por crianças num bairro de Salvador – BA, traz o ritmo samba de roda, de origem negra e muito frequente em toda a Bahia.

Lá Vai o Pião a Rodar

Procedência: Slavador - BA
 Informante: Daniele Silva, 1985
 Pesquisa e Transcrição: Lucilene Silva, 2006

♩ = 102

A Da ni - e-le não é ca - paz

De bo - tar o pi-ão pra ro - rar oi.

Lá vai, lá vai, lá vai oi.

Lá vai o pi-ão a ro-dar oi.

Você gosta de mim, ô Maria

Fig. 2 – “Lá vai o pião a rodar, roda de escolha, Salvador-BA, 2006

Fonte: Acervo Lucilene Silva

♩ = 88

Procedência: Dom Silvério - MG
Informante: Therezinha Roza Silva, 1932
Pesquisa e transcrição: Lucilene Silva, 1998

Vo - cê gos - ta de mim, ô Ma - ri - a?
Eu tam - bém de - vo - cê, ô Ma - ri - a.
Vou pe - dir ao teu pai, ô Ma - ri - a,
Pa - ra ca - sar com vo - cê, ô Ma - ri - a.

Se e - le dis - ser que sim, ô Ma - ri - a,
Tra - ta - rei dos pa - péis, ô Ma - ri - a.
See - le dis - ser que não, ô Ma - ri - a,
Mor - re - rei de pai - xão, ô Ma - ri - a.

A música indígena, de cadência monótona, melodias simples, com a presença de sincopas, fértil em ritmos, com compassos binários, ternários e alternados “deixam como herança à música brasileira formas poéticas de versos curtos e o canto anasalado, comum entre os cantadores do sertão.” (VALLE, 1936, p. 90).

Mário de Andrade confirma a influência indígena nas formas poéticas curtas quando diz: “(...) a sistematização do refrão curto, duma só palavra, repetindo no fim de cada verso(até coincidindo a escolha frequente de nomes tirados da fauna, para fazer o refrão) possivelmente é reminiscência de maneira ameríndia.”(ANDRADE, 1944 p. 182). Esta forma é também encontrada no repertório da infância brasileira. Um exemplo é a roda de escolha “Você gosta de mim, ô Maria” encontrada por todo o Brasil:

Pal - ma, pal - ma, pal - ma, ô Ma - ri - a.

Pé e, pé e, pé, ô Ma - ri - a.

Ro - da, ro - da, ro - da, ô Ma - ri - a.

A - bra - ça quem cê qui - ser, ô Ma - ri - a.

Fig. 3 –

“Você gosta de mim, ô Maria, Roda de escolha, Dom Silvério-MG, 1998

Fonte: Acervo Lucilene Silva

As rodas de verso, largamente encontradas em todo o território Nacional, segundo Lydia Hortélio “(...) emergem na adolescência, como verdadeiros ritos de passagem, onde a forma, o conteúdo poético, a atmosfera própria e a movimentação, mesmo guardando dimensões da *Infância*, apresentam expressividade particular, própria da nova etapa a ser vivida”.(HORTÉLIO, 2012). Elas apresentam um número significativo de exemplos com as características ameríndias acima mencionadas: o refrão curto, de uma só palavra, repetido no fim de cada verso.

Além das contribuições ameríndias, ibéricas e africanas, outras contribuições ocorreram a partir das invasões, empreendimentos civilizatórios e fluxos migratórios que ocorreram e ainda ocorrem no Brasil. Dentre outros sinais de contribuição, os vocábulos e corruptelas incorporadas ao repertório surgem com muita frequência e sinalizam, como já mencionado, Influências inglesas, francesas, italianas, alemãs, espanholas, inglesas, norte-americanas, japonesas, sírias, libanesas, turca, judias, polonesas, holandesas, chilenas, boliviana, entre outras.

Como exemplo podemos citamos a brincadeira de mão informada por Maria

Célia, do Rio de Janeiro, nascida em 1969. Esta traz no texto algumas corruptelas do inglês: O termo “speco” parece ser uma corruptela de space; “tube”, de to be; “forreco”, de forever e “tussi” de to see.

Speco tube

Procedência: Rio de Janeiro
 Informante: Maria Célia, 1969
 Pesquisa e Transcrição: Lucilene Silva, 2008
 Local de gravação: São Paulo

$\text{♩} = 120$

S - pe - co tu - be, for - re - co tu - be, for - re - co

sa ny, a - la - cai u. Chala la la Chala la la.

Tchum - ba - la - ca - tchum - ba, tchum - ba - la - ca - tchum - ba, to

see, to see, to see, to see to see to see.

Fig. 4 - “Speco to be”, brincadeira de mão, Rio de Janeiro, 2008

Fonte: Acervo Lucilene Silva

Na fala, a criança reproduz o que compreende e por isto são inúmeras as variações de termos reinventados por elas. No repertório da infância, o cotidiano é tema recorrente e sua localização no tempo e espaço sinaliza a história, geografia e costumes do lugar de origem. Quanto à organização no espaço, à forma e distribuição dos papéis, estas brincadeiras acontecem em roda, fila, túnel, aos pares, em diálogo, solos, grupos grandes, grupos pequenos, com as mãos, os pés etc. Os dois grandes grupos de brincadeiras aqui apresentados se diferenciam ainda segundo o gesto, a movimentação e formam grupos menores classificados de acordo.

Nas brincadeiras, movimento e desafio são palavras de ordem e o corpo traduz a capacidade da criança de experimentar, inventar, arriscar e se expressar livremente. Da mesma forma que desafia o corpo na expectativa de atingir seus limites, as crianças

o fazem com as palavras, que se transformam em verdadeiros brinquedos nos quais o ritmo e a rima dão o tom, mesmo que o texto pareça não ter sentido. As brincadeiras ritmadas mostram visivelmente este “brincar com as palavra”, aliando a elas, o movimento, o corpo, o ritmo, a rima e a poesia.

Brincadeiras ritmadas

As brincadeiras ritmadas, com andamentos mais movidos, têm os gestos inteiramente relacionados à rítmica da palavra que impulsiona o movimento. São recitadas e não possuem melodia. Apesar disto, apresentam muitas variações de altura: se movimentam por saltos, graus conjuntos ou permanecem numa mesma nota, criando um discurso musical variado, com esboços de cadências, marcando ponto de partida, tensão e repouso, bem como a expressividade desse repertório falado. Nele, voz, mãos, cordas e pés, muitas vezes se completam numa polirritmia.

Compreendem as brincadeiras de maiores desafios e movimentação corporal como: corda, mão, pega-pega, amarelinha, elástico e brincadeiras de movimentações específicas. Compreendem o universo poético da cultura da criança, presente nas fórmulas de escolha, adivinhas, parlendas, histórias, trava línguas.

As brincadeiras ritmadas são muito mais frequentes no cotidiano das gerações posteriores à década de 1970 e nas áreas urbanas. Os textos muitas vezes têm compromisso pura e simplesmente com o ritmo, a rima, se tornando verdadeiros brinquedos com as palavras.

A poética da infância traz na sua essência a simplicidade, verdade, pureza, alegria, criatividade e singeleza da criança. Predicados que também fazem parte da essência do povo e da cultura popular brasileira. Necessário se faz compreendermos e nos inspirarmos nessa essência para estarmos com elas. Necessário se faz ouvi-las para compreendermos que tudo é muito mais simples do que imaginamos. Nessa simplicidade está a beleza da criança e da Cultura da Infância do povo e da Cultura Popular Brasileira.

Referências

ALVARENGA, Oneyda. Comentários a alguns cantos e danças do Brasil. São Paulo: Revista do Arquivo, 1941.

AMARAL, Amadeu. Tradições populares. São Paulo: Progresso Editorial, 1948.

ANDRADE, Mário. Música, doce música. São Paulo: Martins, 1963.

ARAÚJO, Alceu Maynard Araújo. Cem melodias folclóricas. São Paulo: Ricordi, 1957.

_____. Folclore Nacional. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

BRAGA, Henriqueta Rosa Fernandes. Cancioneiro folclórico infantil. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1970.

CASCUDO, Luis da Câmara. História dos Nossos Gestos. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

CERQUEIRA, Esther P. de. Folclore Musicado da Bahia. Salvador: FUNCEB/EGBA, 1978.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. São Paulo: Revista do Arquivo Municipal, 1947.

HEYLEN, Jacqueline. Parlenda: riqueza folclórica. São Paulo: Hucitec, 1987.

HORTÉLIO, Lydia. Música Tradicional da Infância / Música da Cultura Infantil no Brasil. Salvador/BA, julho /2012.. Artigo não publicado.

_____. De onde vem aquela menina? Jornal Fura Bolo. São Paulo, Outubro/Novembro 2002. ano 2, n. 11. Ponto de Vista.

_____. Criança, Natureza, Cultura Infantil. Jornal Tema Livre. Bahia, julho 2002, ano V, n.53, Instituto Anísio Teixeira, SECBA/Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia.

_____. Abra a Roda Tin dô lê lê... São Paulo: Brincante, 2002. 1 CD. Acompanha livreto.

_____. Ô, Bela Alice... Salvador: Casa das Cinco Pedrinhas, 2004. 1 CD. Acompanha livreto.

MADUREIRA, Antônio. Brincadeiras de Roda, Estórias e Canções de Ninar. São Paulo: Eldorado, 1983.

_____. Brincando de Roda. São Paulo: Eldorado, 1984.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LIMA, Rossini Tavares de. ABECÊ do folclore. São Paulo: Ricordi, 1972.

MADUREIRA, Antônio. Brincadeiras de roda, estórias e canções de ninar. São Paulo: Eldorado, 1983. 1 CD. Acompanha livreto.

_____. Brincando de roda. São Paulo: Eldorado, 1984. 1 CD. Acompanha livreto.

MAURÍCIO, Milene Coutinho. Vamos brincar de brincar. Belo Horizonte: Comunicação, 1978.

MELLO, Veríssimo de. Folclore Infantil. Rio de Janeiro: Cátedra, 1985.

MELO, Guilherme. A música no Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947.

_____. Rondas infantis brasileiras. In. São Paulo: Revista do Arquivo Municipal, 1953.

NOVAES, Iris Costa. Brincando de roda. 3.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

PEARCE, Joseph Chilton. O fim da evolução. São Paulo: Cultrix, 2009.

PRIORE, Mary del. História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999.

ROMERO, Silvio. Cantos populares do Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

SINZIG, Pedro(Frei). O Brasil cantando. Petrópolis: Vozes, 1938.

STEINBERG Shirley R; KINCHELOE, Joe. Cultura infantil, a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JOGOS DE NARIZ – técnicas, jogos e criação musical com flautas de nariz

Ritamaria Brandão

ritinhamaria@gmail.com

Brasil

Max Schenkman

barulhomax@ymail.com

Brasil

Música e Corporeidade processos de criação na perspectiva do humano como objeto da educação musical

Resumo: Gestos sonoros, reflexos rápidos, alternância de regência, notações gráficas e todos os sons que podem sair pelo seu nariz. Jogos de Improvisação e técnicas com a Flauta de Nariz, instrumento de caça dos índios Pataxó transposto para o mundo da performance e da educação musical.

Palavra-Chaves: Flauta de Nariz. Voz. Jogos. Criatividade. Improvisação.

Nas últimas duas edições do SLADEM observamos que a flauta de nariz desperta grande interesse e curiosidade. Acreditamos que isso se dá por sua portabilidade (é pequena), por sua versatilidade, pela fácil assimilação do instrumento e por sua proximidade com a voz. Percebemos seu potencial tanto em situações de performance quanto de educação musical.

Temos a intenção de compartilhar nossa experiência nesses dois âmbitos em uma oficina intensiva em que tanto se contempla o aprendizado técnico do instrumento, quanto se desenvolve a musicalidade e a criatividade dos participantes, através de jogos musicais, atividades de regência e propostas de improvisação.

Consideramos que atividades de ensino e aprendizagem de música são processos criativos, e que ensino e performance são inerentes um ao outro. Por esse motivo, estamos tanto inscrevendo uma oficina quanto um concerto (com o grupo Nariz de Flautas). No intuito de conectar as duas ações os participantes da oficina estão convidados a participar da apresentação do grupo.

Objetivo da Oficina

- Difundir o instrumento indigenabrasileiro que é o zabele (flauta de nariz) e acrescentá-lo ao repertório de ferramentas do educador musical latino americano.
- Desenvolver metodologia de ensino e aprendizagem em processos criativos, a partir da experiência com a flauta de nariz.
- Apresentar e desenvolver técnica e imaginação na execução do instrumento.
- Conectar oficina e performance, criando coletivamente uma peça para ser inserida no concerto da Nariz de Flautas de Orquestra.

Fundamentação

Observamos que um desafio comum ao educador musical latino-americano é lidar com escassez de recursos, falta de instrumentos ou materiais adequados, principalmente em escolas de ensino fundamental e médio. Outra questão diz respeito ao currículo e sua relação com a diversidade cultural dos alunos – muitas vezes, os currículos de música não contemplam a diferença e tratam os conteúdos e procedimentos de maneira mais teórica do que prática.

Diante disso, o educador musical é levado a buscar soluções criativas, e sente necessidade de ampliar seu repertório, seu universo sonoro, seus conceitos sobre música, ensino, técnica e criatividade. Segundo Murray Schafer, em *O Ouvido Pensante* (2011):

“A vastidão cultural histórica e geográfica que caracteriza o nosso tempo nos tornou muito conscientes da falácia de controlar o temperamento de todas as filosofias musicais pelo mesmo diapasão (...) O novo estudante terá que estar informado sobre áreas tão diversas, como acústica, psicoacústica, eletrônica, jogos e teoria da informação. São esses últimos, juntamente com o conhecimento dos processos de construção e dissolução da forma, observados nas ciências naturais, que serão necessários para registrar as formas e densidades das novas configurações sonoras da música de hoje e de amanhã.” (pag. 110-111).

Nesse sentido, acreditamos que a troca de experiências musicais em que a discussão sobre processos se dá a partir da prática, dentro dos princípios da pedagogia

aberta, contribuem para motivar e abrir novas possibilidades para o educador. Por pedagogia aberta entendemos: pedagogia inclusiva e contempladora da diversidade cultural e da individualidade dentro do espaço coletivo. Como diz Simonovich na introdução da publicação *Apertura, identidad y musicalización* (FLADEM, 2009): “É não atar-se a modelos, porém sem desdenhar os modelos (...) é aceitar outros modos de organizar o ensino.” (SIMONOVICH, 2009, p. 19).

Buscamos conhecer metodologias e procedimentos que contribuam para a construção de uma linha de ensino aberta, valorizando a troca e buscando contemplar diferentes abordagens e pontos de vista. Partimos de José Miguel Wisnik, em *O Som e o Sentido* (1989):

“Para fazer música, as culturas precisam seleccionar alguns sons entre outros: já falamos sobre o caráter ordenador de se investir em satriagem, na qual alguns sons são sacrificados, isto é, jogados para a grande reserva dos ruídos, em favor de outros que despontarão como sons musicais doadores de ordem.” (WISNIK, 1989, pag. 59).

A característica do trabalho que realizamos é desenvolver uma linguagem musical junto ao grupo, permitindo que esse realize as escolhas sobre os sons que entrarão no jogo musical. Para isso, valemo-nos da improvisação como base para a condução do processo coletivo. Segundo Teca Alencar de Brito, em *Música na Educação Infantil* (2003):

“(...) para improvisar é – sempre – necessário articular o pensamento, as ideias e as ações; conhecer e contar com um repertório de informações a respeito do assunto; estar alerta, animado, com iniciativa e criatividade para relacionar, fazer, inventar.” (BRITO, 2003, pag. 149-150).

Sequência de Atividades

- 1) Apresentação do instrumento: princípio sonoro; exemplos de flauta de nariz (panorama mundial)
- 2) Técnicas em flauta de nariz: técnicas básicas; sustentação de notas longas; afinação; articulação.
- 3) Jogos musicais de escuta, imitação, sequência, criação, improvisação e sonorização de idéias extra musicais.
- 4) Criação de arranjos coletivos, regências, notações gráficas, técnicas estendidas e outras possibilidades.
- 5) Criação final em grupos.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

SCHAFER, R. Murray. O Ouvido pensante. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1990.

SIMONOVICH, Alejandro. Apertura, identidad y musicalización: bases para una educación musical latinoamericana. Buenos Aires: FLADEM, 2009.

WISNIK, José Miguel. O Som e o Sentido. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Novos brasileirinhos: musicalidades e levadas cariocas no mundo digital

Regina Marcia Simão Santos

regina.marcia.simao@gmail.com

Brasil

Eliza Rebeca Simões Neto Vazquez

elizarebeca@gmail.com

Brasil

Carlos Eduardo Magarinos Torres

cadumagarinos@gmail.com

Brasil

Everton Pereira Louvize

evertonlouvize@gmail.com

Brasil

Procesos pedagógicos musicales en distintos contextos (Educación General, Escuelas de Música, Proyectos Sociales). Recursos, abordajes y reflexiones

Resumo: Oficina prática e reflexiva, com ênfase metodológica e conceitual, a partir da poesia brasileira e de levadas de gêneros da música essencialmente carioca, reconhecendo o papel fundamental do corpo e de ferramentas digitais na educação musical.

Palavra-Chaves: Jogo. Professor cartógrafo. Mundo digital. O Passo. Ferramentas digitais.

Resumen: Taller práctico y reflexivo, con énfasis metodológico y conceptual, a partir de la música esencialmente carioca, reconociendo el papel fundamental del cuerpo y de herramientas digitales en la educación musical.

Texto:

Os integrantes da linha de pesquisa “Ensinar e aprender música”, vinculada ao grupo de pesquisa “Música e educação brasileira” (Diretório Grupos de Pesquisa do CNPq / Brasil), partem de uma problemática para justificar a proposta desta oficina, entendendo que ela está presente não só na educação musical no Brasil, mas em outros países latino-americanos. Trata-se de três lacunas na formação do professor, esboçadas nos pontos a seguir: (1) em busca da “boa” aula, o professor se equipa (instrumentaliza) com coleções de jogos e materiais para aplicação na sua sala de aula, mas pouco investe na sua própria capacidade de criar jogos para o ensino de música, num percurso entre o liso e o estriado, explorando a potencialidade dos materiais da cultura (canções, poemas, sonoridades do cotidiano); (2) há um saber sobre cognição

corporal que ainda clama pela compreensão do corpo como objeto e ferramenta indissociável do aprendizado musical, devendo ser aliado à organização do conhecimento através das três notações, oral, gráfica e corporal; e(3) o mundo digital, com suas ferramentas e redes sociais, desafia o professor; tais recursos estão presentes na vida dos alunos, porém dissociados do fazer musical em sala de aula.

A prática a ser desenvolvida nesta oficina visa contemplar essas três demandas aqui expostas, que importam ao professor generalista (unidocente) e ao professor especialista em educação musical. A reflexão atravessa pontos cruciais para o professor na contemporaneidade, trazendo um marco conceitual para a conversação no grupo. O primeiro deles trata do professor cartógrafo, com base no pensamento de Deleuze e Guattari (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.11-37; SANTOS, 2000; 2011a; KASTRUP, 2009). Este conceito traz também as ideias do liso e do estriado (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.179-214; SANTOS; ALFONZO, 2004; SANTOS, 2011b, p. 237-278) no modo de pensar e de agir do professor. Cabe ao professor, no mapa-cartografia do seu planejamento de ensino, investigar (analisar) a potencialidade dos materiais para o ensino, considerando múltiplas direções e dimensões de cada material, com poder de afetar o grupo nos seus trajetos singulares. O segundo ponto diz respeito ao corpo como condição para a compreensão musical, sendo tanto objeto como ferramenta para o aprendizado. Através do método de educação musical O Passo (CIAVATTA, 2009), é possível vivenciar a notação corporal aliada às notações oral e gráfica, estruturando o conhecimento musical e garantindo acesso a esse fazer, permitindo explorá-lo de forma inventiva e reflexiva. No terceiro ponto, referente às redes e ferramentas digitais, propomos uma reflexão e prática no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) e em softwares de educação musical. A "sabedoria digital" (PRENSKY, 2012) é a capacidade dos sujeitos (nascidos antes ou depois da tecnologia ter se expandido) construir seu conhecimento, resolver problemas e gerar novo conhecimento através da tecnologia digital. Para Prensky, a sabedoria digital não é apenas fazer uso da tecnologia, mas saber empregá-la de forma inventiva e reflexiva.

O perfil de professor para o qual esta oficina visa contribuir, perfil esse necessário no mundo contemporâneo, é o do sujeito autônomo e criador, investigativo e cartógrafo, que compõe estruturas de ensino entre o liso e o estriado, capaz de

produção permanente de jogos. Tal qual os músicos compositores contemplados nesta oficina, “caçadores” de sonoridades e criadores de jogos com gestos musicais, nutrimos este ideal na lista das competências dos educadores da escola regular e de outros cenários onde acontece a educação musical sistematizada.

Diante do exposto, temos como objetivos desta oficina: (1) criar jogos para o ensino de música, num percurso entre o liso e o estriado, explorando a potencialidade dos materiais da cultura na geração de estruturas de ensino; (2) entender e utilizar o corpo como mediador incondicional para a compreensão rítmica, produzindo uma notação corporal; e (3) experienciar ferramentas digitais contemporâneas em processos de criação individual e colaborativa, bem como de análise sonora/musical, considerando seus usos no cotidiano curricular e ampliando as discussões e produções para além da sala de aula.

Dentre as ações pretendidas nesta oficina, temos: a vivência e criação de jogos a partir da poesia brasileira; a vivência de levadas de gêneros da música essencialmente carioca, do Rio antigo (maxixe) e de hoje (funk carioca); a prática no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) e em softwares de educação musical, criando momentos de troca, escuta e produção compartilhada, através do ciberespaço. A prática desenvolvida nesta oficina promove situações em que o grupo vai explorando a rítmica e a sonoridade da voz através d'O Passo, de jogos no tempo e da criação com ferramentas digitais. Algumas redes sociais serão utilizadas, pensando nas suas relações possíveis com a educação musical (facebook, soundcloud, diigo, kompzz, noteflight e youtube).

Referências

CIAVATTA, L. O Passo: música e educação. Rio de Janeiro, ed O Passo, 2009.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. O liso e o estriado. In: _____. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. v. 5. São Paulo: ed 34, 1997. p. 179-214.

_____. Introdução: Rizoma. In: _____. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. v.1. Rio Janeiro: ed34, 1995. p. 11-37

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (orgs.) Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

PRENSKY, M. “Homo sapiens digital: dos imigrantes e nativos digitais à sabedoria digital”. In: Conectador no ciberespaço. Org. Roberto Aparici. São Paulo: Paulinas, 2012.

SANTOS, R. M. Um paradigma estético para o currículo. In: SANTOS, R M S et al. Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2011a. p. 237-278.

_____. Cartografias na Educação Infantil: quem joga? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. Anais... Belém, 2000. p. 111-132.

_____. O menino do violão: a escola e a educação musical em família. Revista da ABEM, Londrina, v. 19, n. 25, p. 41-52, jan-jun 2011b.

SANTOS, R. M; ALFONZO, N. no compasso de um paradigma estético: entre o liso e o estriado, falando de práticas curriculares em Música e Educação. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO O devir-mestre - entre Deleuze e a educação 2., 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UERJ, 2004. CD ROM.

Capoeira Angola e Invenção Musical

Tomás Bastos Costa
masobastos@gmail.com
 Brasil

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo desarrollar nuevos métodos de educación musical teniendo como base el universo de la capoeira angola. Partiremos de una contextualización histórica, musical y pedagógica teniendo así algunos aspectos del mundo musical de la capoeira angola, contribuyendo en dirección a la construcción del conocimiento y la producción de materiales para apoyar el contenido de la enseñanza relacionada con la cultura, la historia y la memoria afro-brasileira. A partir de un estudio histórico, una investigación organológica, una inmersión en las formas, estructuras musicales y algunos de los procesos de enseñanza y aprendizaje inherentes a esta práctica se desarrollaron propuestas de actividades de creación musical colectiva. Los participantes serán invitados a entrar en ese universo y experimentar esas prácticas colectivas de invención musical. El contenido producido por esta investigación práctica y teórica pretende traer contribuciones al fortalecimiento y reconocimiento de la capoeira angola, de la cultura afro-brasileña y de nuevas pedagogías en educación musical más conectadas con la realidad latinoamericana.

Palavras-Chave: Capoeira Angola. Educação Musical. Processos Criativos.

Propósitos:

O FLADEM e a comunidade que o compõe se propõe a desenvolver, pesquisar e socializar pensamentos, práticas e modos de fazer da educação musical latino americana. Nesse sentido é necessário que nos voltemos tanto para modelos educacionais como os influenciados pela música contemporânea e por uma escuta expandida; quanto para modelos que foram ignorados pela educação musical, preponderantemente eurocêntrica. Nesse segundo grupo se encontram diversos modelos de educação musical criados ao longo do tempo por populações afro-americanas, como o samba-de-roda, o tambor de crioula, o jongo, a capoeira angola e diversos outros. Modelos estes que ainda hoje são culturas vivas e dinâmicas.

A capoeira angola possui um modelo educativo que pode contribuir para o fortalecimento e desenvolvimento de pedagogias abertas em educação musical. Pretendo com esse trabalho socializar estratégias educacionais, sonoridades e modos de fazer da capoeira angola buscando desenvolver a partir deles novos modelos de educação musical.

Acredito, portanto, ser fundamental desenvolver coletivamente esse tema, pois o conteúdo produzido por essa oficina pretende trazer contribuições para o fortalecimento e reconhecimento da cultura afro-brasileira. As discussões propostas pretendem levar a reflexões sobre racismo, desigualdade racial, herança cultural e a valorização da diversidade étnica, além de visar o desenvolvimento de pedagogias abertas em educação musical mais ligadas a realidade brasileira e latino-americana.

Objetivos

- Difundir o universo musical próprio da Capoeira Angola, assim como algumas estratégias de ensino aprendizagem caras à sua prática, expandindo assim o repertório de ferramentas do educador musical latino americano.

- Desenvolver metodologia de ensino e aprendizagem musical com processos criativos, através das experiências de invenção a partir do universo musical da capoeira angola.

Fundamentação

Partindo dos objetivos e princípios do FLADEM, buscamos, enquanto educadores musicais latino americanos, fazer emergir novos modelos e estratégias de ação, mais conectados com nossa realidade. A capoeira angola é uma prática que perdura no Brasil através de um processo de resistência, ligado às populações negras. O grande patrono da Capoeira Angola foi Mestre Pastinha: ele fundou a primeira academia de Capoeira Angola e sistematizou seus ensinamentos em aulas, discos e livros. Essas práticas desenvolvidas pelo Mestre podem ser encaradas como um meio pedagógico-didático holístico e integrador. Holístico no sentido em que as linguagens corporal, verbal, musical se integram dentro da prática capoeirística e integrador no fato que todos são encorajados a participar ativamente das diferentes práticas. A forma de Pastinha encarar a capoeira era muito integradora e se relaciona com iversos campos da vida:

Segundo Mestre Pastinha, um grande guardião da capoeira angola, “a capoeira é tudo que a boca come”. (...) Então, jogar capoeira é o dia-a-dia. E viver com salário mínimo é viver nas ruas, é viver nas prisões, é ser mãe, é ser mulher, é ser negro, é ser índio, é ser arcaico. É ser acadêmico e também defender o olhar do povo na academia. Isso tudo é jogar capoeira (ALVES, 2006, p. 244) (ALVES apud CANDUSSO, 2009, p.90)

Essa definição se relaciona com os conceitos de educação desenvolvidos por Paulo Freire em *Papel da Educação na Humanização* (1997). Neste, o autor nos leva a uma reflexão sobre o homem:

“O homem é práxis e, porque o é, não pode se reduzir a um mero espectador da realidade, nem tampouco a uma mera incidência de ação condutora de outros homens que o transformarão em coisa. Sua vocação oncológica, que ele deve tomar existência, é a do sujeito que opera e transforma o mundo” (FREIRE, 1974, pg. 27)

No desenvolvimento de seu texto Freire contrapõe dois tipos de educação, uma humanizadora e uma que ele denomina de concepção bancária da educação. Esta segunda coisifica o homem, transformando o educador em depositante e o educando em depositário. Este tipo de ensino enxerga a consciência do estudante como uma caixa vazia e o torna um educando passivo, ou seja, essa concepção nega o homem como ser de práxis.

Já a concepção humanizadora, que é a defendida por Freire, afirma que devemos enxergar o homem como agente que transforma a realidade e, portanto, pensar uma educação dentro desta lógica. A capoeira angola tem muita relação com essa segunda concepção, pois em sua prática a participação de todos é sempre incentivada, respeitando as possibilidades de cada indivíduo. É muito comum que um grande mestre de capoeira angola jogue com uma criança ou com um aluno iniciante, uma vez que essa mistura é sempre incentivada. Nesse sentido a capoeira enxerga todo indivíduo como um sujeito de práxis, de ação, de criação. Essas proposições têm muita relação com o pensamento do músico e educador Koellreutter que considerava a criação como um elemento prioritário em qualquer projeto de educação (BRITO, 2001, pg.27). Sob essas concepções evidencia-se a importância de conhecer o mundo:

“A possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo. Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios. As respostas do homem aos desafios do mundo através das quais vai modificando esse mundo, impregnando-o com seu “espírito”, mais do que um puro fazer, são atos que contêm inseparavelmente ação e reflexão.” (FREIRE, 1974, pg.9)

Neste ponto fica muito claro um alicerce na estruturação do pensamento de Paulo Freire sobre as práticas educativas: ação e reflexão. Dentro da capoeira angola podemos enxergar a roda como uma metáfora a essas duas esferas. Quando dois capoeiras entram na roda para o jogo, eles são sujeitos de práxis, de ação, e os demais presentes são sujeitos de reflexão. Essas duas esferas são interdependentes e se contaminam. Isso decorre da circularidade inerente a toda prática capoeirística: quem é sujeito de ação será de reflexão e quem reflete terá sua vez de agir. Mesmo quem está sentado no coro, dentro da roda, canta e portanto é também sujeito de ação, de práxis. Além disso, a improvisação presente no tocar dos instrumentos, no cantar do puxador, no jogar dos corpos deixa claro como todos são simultaneamente corpos de ação e de reflexão:

Nesse sentido, vale lembrar H-J Koellreutter. Valorizando sobremaneira a improvisação no contexto da educação musical, ele considerava, no entanto, que era necessário contar com critérios e regras para improvisar. “Não há nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação”, repetiu ele muitas vezes, lembrando que os jogos de improvisação deveriam propiciar o desenvolvimento de qualidades musicais e também humanas. O planejamento da improvisação, dessa feita, deveria visar à vivência e à reflexão de questões musicais, em sintonia com cada grupo. (BRITO, 2001, pg. 47)

Como estes papéis de reflexão e ação são coletivos, podemos entender que a didática dentro da capoeira angola se desenvolve a partir do coletivo, integrando sua parte prática e teórica. Neste sentido, podemos incluir discussões estabelecidas dentro do FLADEM sobre novas metodologias para o educador musical latino americano. Por fim, acredito que os modelos educacionais presentes na capoeira angola podem contribuir muito no desenvolvimento de novas pedagogias em educação musical.

Proposta da Oficina

• Apresentação Capoeira Angola

- Breve histórico.

Será feita uma introdução histórica sobre a capoeira angola, passando por suas origens africanas, pelo desenvolvimento dessa cultura escrava no Brasil, o primeiro registro oficial do termo em 1789, sua proibição a partir do decreto de 1890 e sua regularização sob o regime Vargas. Falaremos sobre a figura de mestre Bimba, o pai da capoeira regional e primeiro mestre a receber autorização oficial para fundar sua academia de capoeira e sobre mestre Pastinha o patrono da capoeira angola.

-A Roda de capoeira angola: o ritual da roda e os sons.

Será apresentada a organização da roda da capoeira angola que se dispõe fisicamente em duas partes: a bateria, onde estão todos os instrumentos e seus tocadores e a parte restante do círculo, onde ficam os outros participantes sentados que participam do coro.

O conjunto de instrumentos que acompanha as rodas de capoeira angola é conhecido pelo nome de bateria. A formação tradicional da bateria da capoeira angola é composta por três berimbaus (gunga, médio e viola – apontados respectivamente do grave para o agudo), dois pandeiros, um atabaque, um reco-reco e um agogô. Além da bateria, a música da capoeira tem sempre a parte vocal composta por um cantor principal que puxa o canto e pelo coro, que responde ao canto. Esse cantor muitas vezes é o mestre do grupo, mas pode ser também um mestre convidado ou a pessoa mais respeitada dentre os presentes, o que depende muito da situação em que se toca. Também é muito comum que em um dia de roda a função de puxador passe pelos capoeiras mais experientes que estejam presentes.

Podemos dividir a música da capoeira angola em quatro momentos: a ladainha, a louvação, o corrido e o momento sem voz, ou o momento da bateria. Como a prática da capoeira é muito dinâmica e diversa, é importante frisar que essas estruturas podem aparecer

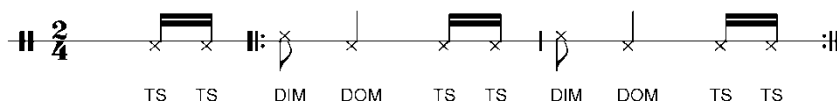
com variações, as aqui narradas foram observadas nas vivências do autor com o grupo Mutungo de capoeira angola desde o ano de 2009.

• **Jogos de invenção musical coletiva a partir dos ritmos da capoeira angola.**

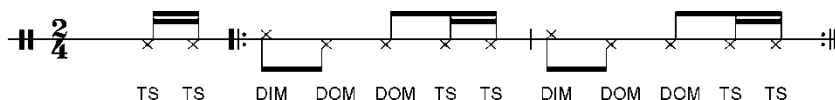
1º passo - Gunga, médio e viola

Nesta atividade será explicada como se organiza a entrada, os toques e a relação entre os três berimbaus da capoeira angola para os participantes da oficina. Inicialmente serão apresentados os três toques básicos dos berimbaus, o Angola, o São Bento Grande e o São Bento Pequeno:

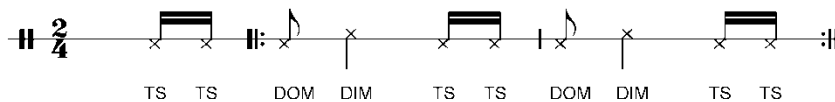
Angola



São Bento Grande



São Bento Pequeno



Me utilizarei do modelo de ensino que parte da imitação, como na própria prática da capoeira angola. Depois de que o grupo tenha apreendido os toques vamos buscar formas de transpor esses para o instrumental disponível. Inicialmente esse exercício será feito com a voz, formaremos trios que vão reproduzir a organização dos três berimbaus. Na seguida, faremos o mesmo exercício utilizando os instrumentos trazidos

pelos participantes da oficina. Neste processo vamos gerar a base dos três berimbaus com novas sonoridades.

2º passo – Bateria de Angola

Após explicar a organização dos berimbaus passaremos para as funções, toques e relações do pandeiro, do atabaque, do reco-reco e do agogô. A partir disso vamos reproduzir essa organização. Inicialmente cantaremos os toques de cada um dos berimbaus e dos outros instrumentos da bateria. Na seqüência, faremos o mesmo procedimento usando os instrumentos trazidos pelos participantes da oficina. Esse processo vai gerar o som da bateria da capoeira angola com novas sonoridades.

3º passo – Ladainha, louvação e corrido

Após apreendidos os elementos de toda a bateria vem o momento de apresentar as estruturas do canto da capoeira angola, explicando a ladainha, a louvação e o corrido. Para isso nos utilizaremos de um corrido conhecido: *Paranauê*. Depois de ensinados a estrutura da ladainha, da louvação e a letra do corrido, vamos cantar todas as partes acompanhados de um berimbau. Na seqüência, repetiremos os processos feitos no 2º passo, reproduzindo a bateria da capoeira angola com a voz e depois com os instrumentos trazidos pelos participantes da oficina. Depois de apreendida toda essa complexa estrutura serão ensinados novos corridos e os participante poderão participar também como solistas, cantando e criando as ladainhas, as louvações e os corridos, como acontece nas práticas de capoeira angola.

Referências

ARAÚJO, Rosângela Costa. *Iê, viva meu mestre: A Capoeira Angola da “escola pastiniana” como práxis educativa.* São Paulo: USP, 2004.

_____. *Sou discípulo que aprende, meu mestre me deu lição: tradição e educação entre os angoleiros bahianos (anos 80 e 90).* São Paulo: USP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização. Diversidade e Inclusão. *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil / Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. Diversidade e Inclusão.* - Brasília : MEC/SECAD, UFSCar, 2014.

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

CANDUSSO, Flavia. *Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros.* UFBA. Escola de Música, 2009.

FREIRE, P. *Papel da educação na humanização.* In: *Uma Educação para a liberdade.* Porto: Textos Marginais, 1974.

Cinema: inspirações criativas para a Educação Musical

Autor:

Glauber Resende Domingues

e-mail:

glauber.rd@ibest.com.br

País:

Brasil

Temário:

Multimeios, Tecnologias e inovações em educação musical:
recursos, abordagens, reflexões

Resumo: Este texto pretende apresentar algumas questões acerca da oficina “Cinema: inspirações criativas para a Educação Musical”. Na oficina proposta objetivamos discutir e pensar possibilidades para o trabalho com cinema nas aulas de Educação Musical sem que este tenha uma função meramente acessória, mas de protagonismo também. De acordo com o terceiro objetivo do FLADEM, que é “aplicar as vantagens tecnológicas para o progresso da Educação Musical, neutralizando, ao mesmo tempo, o efeito negativo dos meios de comunicação em massa”, pretendo com esta oficina trazer o cinema para dialogar com a Educação Musical, mas não pretendendo polemiza-lo como tecnologia ou veículo de comunicação de massa, mas como arte, pois ele também o é. E como arte que lança mão inclusive da música, pode trabalhar de forma colaborativa e conjunta com e para uma Educação Musical mais ampla. Como abordagem metodológica da oficina, intentamos assistir a trechos de filmes e curta-metragens fazendo uma análise da criação dos mesmos (BERGALA, 2008). Nesta análise criativa pretendo abordar com os participantes aspectos dos sons das cenas que serão exibidas, levando em conta aspectos da criação do filme, especificamente do seu aspecto sonoro. Assim, pretendemos analisar algumas questões acerca das escolas sonoras do diretor e/ou do *sound designer* do filme. A metodologia da oficina também pretende instigar os participantes a pensar a relação entre imagem e som, considerando a relação de valor agregado que existe entre elas (CHION, 2011). Pretendemos também criar ancoragens no conceito de paisagem sonora (SCHAFER, 1991, 2001), que servirá para guiar as discussões sobre as relações entre o cinema e a educação musical.

Palavras-Chave: Cinema; Educação Musical; Paisagem sonora; Relação entre imagem e som.

Resúmen: *En este trabajo se propone presentar algunas cuestiones sobre el taller "Cine: inspiraciones creativas para la Educación Musical". En el taller propuesto tenemos el objetivo de discutir y pensar en las posibilidades para el trabajo con cine en las clases de educación musical sin que ello tenga una función meramente accesoria, pero de protagonismo también. De acuerdo con el tercer objetivo del FLADEM, que es "aplicar las ventajas tecnológicas para el avance de la educación musical, neutralizando al mismo tiempo, el efecto negativo de los medios de comunicación", tengo la intención de llevar este taller para hablar con el cine Educación Musical, pero no tengo la intención de polemizarlo como tecnología o medio de comunicación de*

masas, sino como arte porque es demasiado. Y como el arte que hace uso, incluyendo música, puede trabajar en colaboración y de forma conjunta con y para una educación musical más amplia. Como enfoque metodológico del taller, intentamos ver fragmentos de películas y cortometrajes e hacer un análisis de la creación de los mismos (Bergala, 2008). Este análisis creativo tiene la intención de discutir con los participantes de aspectos las escenas e los sonidos que se mostrarán, teniendo en cuenta los aspectos de la creación de la película, más concretamente su aspecto sonoro. Por lo tanto, tenemos la intención de analizar algunas preguntas sobre las opciones de sonido del director y / o el diseñador de sonido de la película. La metodología del taller también tiene como objetivo incitar a los participantes a pensar en la relación entre imagen y sonido, teniendo en cuenta el valor de la relación entre ellos (CHION, 2011). También tenemos la intención de crear anclas el concepto de paisaje sonoro (Schafer, 1991, 2001), que servirá para guiar las discusiones sobre la relación entre el cine y la educación musical.

Palabras clave: Cine; Educación Musical; Soundscape; Relación entre la imagen y el sonido.

Introdução

O cinema é uma linguagem artística que, pelo menos, desde a década de 1930 introduziu a banda de som em suas produções. A partir de então, inúmeras inovações no sentido de aprimorar o som do cinema. Neste sentido, o cinema foi deixando de ser uma arte visual para se tornar uma arte audiovisual, logo, uma arte também sonora. Apostando nesta possibilidade de que o cinema pode criar provocações no espectador é que nesta oficina temos a intenção de assistir a trechos de filmes e curta-metragens fazendo uma análise da criação dos mesmos. A análise criativa buscará analisar aspectos do som e da música das produções, com vista a um pequeno filme em grupo pelos participantes.

De acordo com o terceiro objetivo do FLADEM, que é “aplicar as vantagens tecnológicas para o progresso da Educação Musical, neutralizando, ao mesmo tempo, o efeito negativo dos meios de comunicação em massa”, pretendo com esta oficina trazer a tecnologia do cinema para dialogar com a Educação Musical. Não pretendo polemizar o cinema como veículo de comunicação de massa, mas como arte, pois ele também o é. E como arte que lança mão inclusive da música, pode trabalhar de forma colaborativa e conjunta com e para uma Educação Musical mais ampla.

Objetivos

Diferentemente da tradição utilitária que é dada ao cinema nas experiências de educação, de modo mais amplo, nesta oficina pretendemos promover um diálogo entre o cinema e a Educação Musical, sem criar entre ambos uma relação de subjugação de um para com o outro. Desta forma, um primeiro objetivo mais amplo seria o de levar os participantes a compreender a Educação Musical de forma mais ampla, entendendo que ela está em qualquer experiência de escuta e produção, inclusive no cinema.

Neste direcionamento, acredito que seja necessário considerar o cinema mais do que como uma ferramenta, mas como um parceiro para uma Educação Musical que transborde a aula de Música e que acompanhe o estudante para a sala de cinema e para outras experiências da vida.

Todo e qualquer filme que possui sons, sejam eles música, falas, ruídos, são passíveis de serem analisados sonoramente. Nos filmes, as ambientações sonoras dos espaços filmados geram paisagens sonoras que, ao serem escutadas, criam possibilidades de análise. Logo, outro objetivo seria analisar as paisagens sonoras dos filmes e curta-metragens em questão.

Considerando o aspecto da criação cinematográfica, outro objetivo seria fazer uma análise criativa dos sons em questão. Na análise criativa

trata-se de fazer um esforço de lógica e de imaginação para retroceder no processo de criação até o momento em que o cineasta [neste caso, também no lugar de *sound designer* ou de compositor] tomou suas decisões, em que as escolhas ainda estavam abertas” (BERGALA, 2008, p. 130).

Analisar a criação cinematográfica, tendo em vista a especificidade do som seria também um dos objetivos da oficina, fazendo o exercício de imaginar quais os motivos das escolhas sonoras do diretor do filme e do seu *sound designer*, ou desenhista de som.

Intenta-se também, no decorrer da análise, observar aspectos de correspondência – ou não – entre som e imagem, estabelecendo uma escuta atenta para os sons que as imagens mostram, bem como os possíveis silêncios que aparecerem. Com isto, buscaremos uma estreita relação com o que fala Chion (2011)

sobre o valor agregado que um som dá uma imagem e poderíamos dizer até que vice-versa.

Com vistas a uma participação mais ativa dos integrantes, pretendemos criar um pequeno filme com inspirações cinematográficas que utilize elementos musicais com inspiração nos trechos de filmes e curta-metragens exibidos no começo da oficina.

Marco teórico

A proposta de tema para este seminário tem a ver com a relação da Música com a contemporaneidade. O cinema não é uma criação contemporânea e não é de agora que tem se pensado no cinema como recurso pedagógico para as aulas e especificamente para as aulas de Educação Musical. O que talvez haja de contemporâneo na proposta, a meu ver, é o modo como se pretende trazê-lo no diálogo com a aula de Música. Ao invés de subjuga-lo a uma posição de ferramenta, pretendo trazê-lo como arte, pois ele também o é. Se o trouxermos como mídia e como recurso, estaremos fazendo uma utilização e não um diálogo, de fato.

Trazendo o cinema para a Educação Musical nestes moldes, é possível perceber que há um grande desafio pela frente, pois é uma maneira diferenciada de se estabelecer o diálogo. Porém ao mesmo tempo, esta se mostra um desafio e uma possibilidade de aprendizagem musical em tempos de gravações em câmeras de celulares e tablets. Assim sendo, é extremamente possível fazer produções criativas de vídeos com os alunos que utilizem elementos da música, porém com inspirações cinematográficas.

Acredito ser o principal alicerce da proposta o educador musical e compositor canadense Raymond Schafer. O autor trabalha o conceito de paisagem sonora, que é “qualquer campo de estudo acústico. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou a um ambiente acústico como paisagens sonoras” (SCHAFER, 2001, p. 23). Assim, um filme se mostra como um campo acústico que desafia a nossa escuta no que diz respeito a analisar e sentir suas paisagens sonoras.

Outro marco teórico importante está na obra de Alain Bergala, cineasta francês que defende a entrada do cinema na escola como arte e não somente como um recurso

didático. Em seu empreendimento teórico há uma grande aposta na experimentação, pois para ele “a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso”. (BERGALA, 2008, p. 31). Este autor também dá uma importância maior à análise criativa dos filmes do que a análise fílmica em si, por que esta traz uma abordagem mais “linguagreira”, segundo o autor, enquanto aquela se interessa mais em investigar as escolhas criativas do realizador do filme. Assim, esta é uma análise mais potente pois amplia a capacidade imaginativa de quem analisa, com vistas de que estas elucubrações possam auxiliar no momento da criação cinematográfica.

Para auxiliar na análise criativa e ser uma ferramenta metodológica, lançaremos mão das ideias de Michel Chion (2011) sobre valor agregado para pensar a relação entre imagem e som. Por valor agregado,

designamos o valor expressivo e informativo com que um som enriquece uma determinada imagem, até dar a crer, na impressão imediata que dela se tem ou na recordação que dela se guarda, que essa informação ou essa expressão decorre “naturalmente” daquilo que vemos e que já está contida apenas na imagem. (CHION, 2011, p. 12)

Desta forma, a noção de valor agregado está em todo filme que possui sons ou até mesmo silêncio, pois a presença [ou a impressão] do silêncio torna-se um recurso expressivo para dar mais cor à imagem e para corroborá-la.

Metodologia e desenvolvimento da oficina

De modo geral, a metodologia consistirá em assistir a filmes, analisa-los criativamente e produzir impressões sobre como ele pode contribuir para pensar uma Educação Musical criativa em diálogo com a imagem cinematográfica. Num primeiro momento, pretendemos estabelecer uma conversa rápida com os participantes sobre o que eles pensam sobre o cinema na Educação Musical.

Posteriormente, pretendemos exibir dois ou três trechos de filmes, dando preferência à cinematografia brasileira, para que os estrangeiros possam conhecer um pouco mais de nossos filmes; e à filmes latino-americanos, *latu senso*, para que os brasileiros possam conhecer tal cinematografia e para atender à expectativa dos

participantes de fora, para que se reconheçam nos filmes, em alguma medida. Pedirei para que eles se atentem ao filme como um todo, mas mais especificamente às questões sonoras.

Após a exibição, pretendemos fazer uma conversa com os participantes sobre os trechos e nela fazer uma análise da criação deles, onde os participantes se colocarão no lugar de diretores e *sound designer* e imaginarão o porquê de determinadas escolhas sonoras do diretor para os trechos de filmes em questão.

Pretendemos fazer o mesmo processo com um ou dois curta-metragens.

Após a exibição, faremos um exercício para pensar que possíveis conteúdos musicais estão presentes nos trechos dos filmes e nos curta-metragens analisados.

Como parte final da oficina, os participantes produzirão em grupos de 5 participantes um pequeno filme de 2 ou 3 minutos com um celular onde algum conteúdo musical esteja presente mas não se apresente como conteúdo musical; ou seja, que o filme não seja sobre o conteúdo, mas que o conteúdo esteja camuflado no filme. Ao retornarem pretendemos fazer uma análise das produções dos participantes com todos os grupos.

Considerações finais

Creemos que esta oficina virá para criar alguma inquietação nos participantes quanto ao “uso” do cinema nas aulas de Educação Musical. Com vistas a superar, de alguma maneira, o *status quo* da maneira utilitária com o qual tratamos a arte cinematográfica, esta oficina espera criar incômodos, fricções para que os participantes possam pensar na criação cinematográfica como um *locus* de aprendizagem musical.

Assim, pretendemos que os participantes possam se inspirar nos filmes que veem para poder fazer deles um incentivo para a criação de filmes na aula de música, onde os alunos possam por em prática na produção dos filmes os conteúdos que aprendem durante as aulas.

Referências:

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Trad. Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/ UFRJ, 2008.

CHION, Michel. *A audiovisão: som e imagem no cinema*. Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2011.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Fonterrada, et. al. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. *A afinação do mundo – uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2001.

ANEXO 3

Mesas Temáticas:
Propostas e debates

A OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA EM AULAS COLETIVAS DE INSTRUMENTOS MUSICAIS: POSSIBILIDADES E DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Alan Caldas Simões⁴¹

alanmpb@yahoo.com.br

Brasil

Processos pedagógicos musicais em distintos contextos

Resumen: En nuestra investigación describimos qué es la observación sistemática como metodología de investigación y demostramos su funcionalidad en el ámbito de la enseñanza de instrumentos musicales. Así describimos cuantitativamente la frecuencia y la secuencia de comportamientos verbales y ciertas formas de comportamientos no verbales, observadas en tres clases de guitarra en un proyecto social de la ciudad de Vitória, Espírito Santo (ES), Brasil (BR). Por lo tanto, tratamos de responder a las siguientes preguntas de investigación: (a) ¿Cómo se caracteriza la interacción profesor-alumno en estas tres clases de guitarra?; (b) ¿Cuál es la frecuencia de los comportamientos verbales y no verbales en estas clases? Para responder a estas preguntas, usamos como marco teórico el *Rehearsal Interaction Observation System* (RIOS) - Método de observación sistemática aplicada a la educación musical. En nuestro trabajo, hemos encontrado que la mayor parte de la interacción en la clase se refería al maestro (43,0%), que mostró un predominio de comportamientos dominantes / directos (83,4%), dejando a los estudiantes poca participación verbal (8,7%). Entre los comportamientos observados en la *performance*, las instrucciones y la información fueron los más frecuentes, representando el 77,6% de los comportamientos analizados. En nuestro trabajo, destacamos la necesidad de repensar la enseñanza de instrumentos musicales, con el objetivo de proporcionar al estudiante una educación musical basado en la comprensión integral del fenómeno musical que implica el establecimiento de posturas críticas en relación al universo musical y sus condiciones sociales, culturales e históricas. Por último, nos cuestionamos sobre el uso de la observación sistemática como una metodología de investigación, destacando sus puntos positivos y negativos.

Palavra-Chaves: Observação sistemática. Interação professor-aluno. Ensino coletivo de instrumentos musicais.

Observação Sistemática: Fundamentos de um ‘novo’ olhar sobre a sala de aula

As observações sistemáticas em sala de aula, cuja finalidade é a “[...] obtenção de dados objetivos e relevantes para o professor e o aluno sobre as atividades de interação em um ambiente de aprendizagem [...]” (BOYLE; RADO CY, 1987, p. 220, tradução nossa),

⁴¹ Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ex-professor do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), atualmente é docente do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Desenvolve pesquisas sobre o Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais aplicados à Educação Básica, possuindo artigos publicados em congressos nacionais e internacionais no campo da Educação Musical.

tornam-se instrumentos importantes para a educação, na medida em que permitem ao professor ter consciência de seu próprio comportamento educacional, a fim de aprimorá-lo. Tais dados se apresentam como instrumentos que fornecem registros precisos, objetivos e quantificáveis sobre o comportamento real em sala de aula.

Para compreendermos os fundamentos do processo de observação sistemática necessitamos primeiramente definir o que é evento, interação em sala de aula e padrão. Segundo Flanders (1970), um evento é definido como o menor ato que um observador treinado pode identificar e registrar. Já a interação em sala de aula, refere-se à cadeia de eventos que ocorrem um após o outro neste contexto. Do estabelecimento dessa interação em sala de aula surge um padrão de comportamento que representa uma pequena cadeia de eventos que pode ser identificada (FLANDERS, 1970).

Assim, seguindo esse raciocínio, inferimos que os eventos formam pequenas cadeias que, ao se sucederem, estabelecem um fluxo de interação contínua que culmina com o estabelecimento de um padrão de comportamento observável. Em outras palavras a interação é a 'corrente' que une um evento ao outro, e a recorrência desta cadeia de eventos dentro do fluxo de interação permite a identificação de um padrão comportamental, que pode ser representativo de um indivíduo ou de uma amostra representativa de grupos de indivíduos selecionados.

Flanders (1970), nesse sentido, acredita ser possível identificar, controlar e manipular resultados específicos do ensino, alterando-se aspectos do comportamento manifestado pelo professor. É importante ressaltar que este tipo de pesquisa sobre o campo educacional prioriza a análise sobre os comportamentos observáveis, ou seja, não priorizam os processos mentais, tais como as intenções, sentimentos e desejos envolvidos na manifestação destes comportamentos.

Segundo Skinner (2006) os processos mentais são 'inobserváveis', uma vez que, dificilmente, do ponto de vista da ciência física, pode haver concordância entre dois observadores distintos sobre os motivos internos que levaram um indivíduo a manifestar tal ou qual comportamento. Sendo assim: "[...] não podemos medir sensações e percepções enquanto tais; mas podemos medir a capacidade que uma pessoa tem de discriminar estímulos; assim pode-se reduzir o conceito de sensação ou de percepção à operação de discriminação" (SKINNER, 2006, p. 17). É importante frisar

que um comportamento observável representa o ‘fato’ de um evento e sua manifestação enquanto tal, o que não invalida a importância e influência dos processos mentais envolvidos na manifestação do mesmo.

Poderíamos investigar, por exemplo, quais são os motivos/razões que levam um aluno a interromper a aula com atos de indisciplina em classe, ou poderíamos iniciar nossa análise por observar quais são os momentos em que ocorre esta indisciplina, quanto tempo este comportamento consome da aula ou mapear quais são os tipos mais frequentes de comportamento indisciplinar nesse contexto. Enquanto a primeira abordagem tende a valorizar aspectos relacionados à subjetividade, a segunda prioriza a objetividade.

Se, aliado a este fato, levarmos em consideração que existem diversas formas de relatar um comportamento e diversas maneiras em que este se apresenta, poderíamos classificá-las de acordo com as perguntas que buscam responder da seguinte maneira (SKINNER, 2006): (a) comportamento usual (o que você costuma fazer?); (b) comportamento provável (o que você está inclinado a fazer agora?); (c) comportamento perceptível (você percebe isto?); (d) comportamento passado (o que você fez ontem?); (e) comportamento encoberto (o que você está pensando em fazer?); e (f) comportamento futuro (o que você pretende fazer amanhã?).

Seguindo tal classificação, poderíamos dizer que a observação sistemática no campo da educação, preocupa-se, a princípio, com o comportamento perceptível, ou seja, preocupa-se com o comportamento em que dois ou mais observadores treinados podem registrar e relatar com alto índice de concordância sobre a descrição dos eventos.

Antes de prosseguirmos como nossa discussão vale a pena ressaltar que, o uso de dados quantitativos na pesquisa educacional brasileira nunca teve uma tradição sólida, ou uma utilização mais ampla (GATTI, 2004). Todavia, isto não assinala uma oposição entre as metodologias quantitativas e qualitativas. Conforme Freire (2010, p. 14), a pesquisa qualitativa “[...] não é antagonista da pesquisa quantitativa. Elas se movem de forma diferente, têm perspectivas e objetivos de natureza diferente e, eventualmente, uma abordagem pode contribuir para a outra” (FREIRE, 2010, p. 14).

Observando este panorama, acreditamos que a análise do padrão de interação em aulas coletivas de instrumentos musicais, através de um instrumento observacional

que gere dados quantitativos e possíveis desdobramentos qualitativos, pode auxiliar o professor a tomar consciência de suas próprias práticas de ensino e, posteriormente, de posse destas informações, favorecer uma mudança de comportamento no sentido de ampliar a formação musical integral do aluno.

Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais e a Observação Sistemática: Um estudo de caso

Com o intuito de exemplificar a utilização da observação sistemática no campo do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais apresentaremos a seguir uma síntese de nossa pesquisa de mestrado⁴². Em nossa pesquisa, buscamos responder as seguintes questões: (a) Quais são os comportamentos verbais e não verbais mais frequentes manifestados pelo professor nas três aulas coletivas de violão por nós analisadas?; e (b) Como se caracteriza o comportamento verbal de professores de música em aulas coletivas de instrumentos musicais? Dessa forma, analisamos comportamento verbal de um professor de música em três aulas coletivas de violão (10 alunos com idades entre sete e nove anos, iniciantes ao instrumento) de um projeto social que atende crianças em risco social na cidade de Vitória, Espírito Santo (ES).

Como instrumento de coleta de dados utilizamos o *Rehearsal Interaction Observation System* (RIOS) (ERBES, 1972), para analisar a interação professor-aluno em sala de aula. Tal sistema de observação sistemática do comportamento é destinado a categorizar, analisar e relatar a interação verbal, e certas formas de comunicação não verbal de professores e alunos durante o ensaio de grupos musicais (ERBES, 1972). A cada três segundos, classificamos o comportamento verbal e não verbal do professor, segundo a categorização proposta pelo RIOS (ERBES, 1972) (Quadro 1).

O Sistema de Observação da Interação em Ensaios			
		Nº	Descrição da Categoria
	Influência Direta	01	<i>Usa</i> : uso do regente, esclarece, ou repete ideias, <i>performance</i> , comportamentos, ou sentimentos sugeridos pelos alunos.
		02	<i>Encoraja</i> : o regente incentiva, elogia, ou aceita ideias dos alunos, <i>performances</i> ou comportamentos.

⁴² Pesquisa de Mestrado intitulada: "A interação professor-aluno em selecionadas aulas coletivas de instrumentos musicais: Uma Análise Observacional a partir do sistema RIOS". Defendida em 2013 pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob orientação do Professor Doutor Sérgio Luis de Almeida Álvares. Esta pesquisa recebeu o prêmio de Menção Honrosa, pelo grau de distinção científica no campo da Educação Musical, conferido pelo Segundo Simpósio Brasileiro de Pós-Graduação em Música (SIMPOM/UNIRIO) realizado em 2012.

Comportamento do Regente	Influência Indireta	03	<i>Pergunta</i> : perguntas do regente com a intenção de que o aluno responda. Perguntas também podem ocorrer em outras categorias destinadas ao regente.
		04	<i>Informa</i> : o regente dá informações, exposições, ou emite opiniões baseadas em suas próprias ideias ou aquelas advindas dos alunos. Respostas curtas às perguntas dos alunos e perguntas retóricas são incluídas no item #4.
		05	<i>Demonstra</i> : o regente demonstra a maneira pela qual um ato é ou deve ser performatizado ou realizado. (Geralmente são de natureza não verbal)
		06	<i>Direciona</i> : o regente dirige ou comanda o estudante com a intenção de ser obedecido.
		07	<i>Critica</i> : o regente critica, rejeita ou desafia as ideias dos alunos, <i>performance</i> , comportamentos e sentimentos.
		08	<i>Corrige</i> : o regente verifica ou corrige as ideias dos alunos, a <i>performance</i> ou o comportamento de uma maneira óbvia.
Comportamento do Aluno		09	<i>Responde</i> : O aluno responde ou pergunta de uma forma estruturada pelo regente.
		10	<i>Inicia</i> : O aluno inicia a comunicação ou as questões de uma forma não estruturada pelo maestro.
Silêncio		11	<i>Silêncio ou confusão</i> : Períodos em que a comunicação verbal não pode ser entendida. Períodos construtivos devem ser indicados por 11+ e períodos não construtivos por 11-.

Quadro 1 - Categorias do Sistema de observação desenvolvido por Erbes.

Fonte: Erbes (1972, p. 101-102, tradução nossa)

Após a codificação dos comportamentos observados, verificamos a frequência e sequência de cada comportamento registrado, determinando sua duração e ocorrência. Estes valores foram convertidos em porcentagem para posterior tratamento estatístico e comparação entre as aulas selecionadas para o estudo.

Descrição da interação professor-aluno nas aulas observadas

Traçando um perfil comum sobre as aulas observadas realizamos uma média simples entre os índices encontrados (ERBES, 1972), conforme Tabela 1:

Tempo de aula observado 30' 1800''	Índice de Interação	Porcentagem
	Participação do Professor (PP)	43.0%
	Participação do Aluno (PA)	8.7 %
	Comportamento Indireto/Direto (I/D)	16.6%
	Relação Fala/Performance (F/P)	32.1%
	Resposta do Professor ao Aluno (RPA)	16.6%
	Perguntas do Professor Durante Informação (PDPI)	13.0%
	Iniciativa do Aluno (IA)	81.9%
	Relação comportamento Não-verbal/Verbal (NV/V)	1.9%

Tabela 1 – Média da Análise numérica – Aula 1, 2 e 3

Observamos que, em termos de razão entre comportamentos não-verbais e verbais, o índice NV/V foi de 1.9%. Ou seja, a maior parte dos comportamentos observados nessas aulas foram verbais, cerca de 98.1%. Segundo Erbes (1972) é comum em ensaios um alto índice de comportamentos não-verbais, entretanto em nossa amostra estes comportamentos foram reduzidos, talvez devido ao fato do professor não assumir somente a função de regente da turma, mas uma função mista entre regente e professor, o que definiríamos como um diretor de ensaio. Analisando a frequência de cada categoria em nossa observação, podemos estabelecer as seguintes relações, conforme Figura 1:

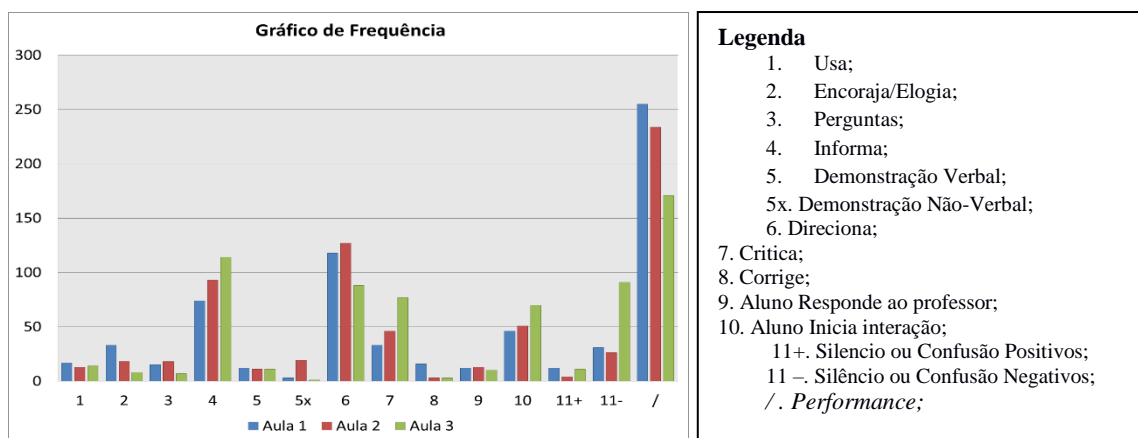


Figura 1 – Gráfico de frequência referente às aulas 1, 2 e 3
Fonte: nossa

Analisando estes gráficos, referentes às três aulas observadas, podemos afirmar que: (a) as categorias *performance*, 6 (direciona) e 4 (informa) são as mais frequentes; e (b) as categorias 1 (usa), 2 (encoraja/elogia), 3 (perguntas), 5 e 5x (demonstração verbal e não-verbal) e 8 (corrige) são as menos frequentes. Observamos que as atividades de *performance* acontecem antes e depois do 'direcionamento' (categoria 6). Este perfil de aula assume contornos de 'ensaio' ou 'estudo dirigido' sobre um repertório conhecido, uma vez que a familiaridade dos alunos com o repertório não requer a manifestação de correções (categoria 8 – 0.6%) e/ou demonstrações (categoria 5 e 5x – 0.9%, 0.6%) por parte do professor.

Em nossa pesquisa concluímos que, das aulas que analisamos, o professor apresentou um perfil de ensino dominante/direto (comportamentos que indicam ordens, comandos, pedidos, diretivas, exposições, explicações, demonstrações, críticas e/ou correções) onde seus comportamentos mais frequentes estavam relacionados à *performance*, direcionamentos e informações, caracterizando uma tendência de ensino tradicional (LIBÂNEO, 1985).

Nossa análise mostrou ainda que as aulas coletivas de violão observadas apresentaram contornos de 'estudo dirigido' ou 'ensaios supervisionados', pois justamente os comportamentos relativos à *performance* (59.4%) e aos direcionamentos (9.9%) foram os mais frequentes, apresentando poucas correções (0.6%) e poucas demonstrações (1.5%). Assim, podemos definir este processo como uma instrução musical, uma vez que somente é exigido o cumprimento de tarefas repetitivas, com fins específicos e que não permitem a correlação ou conexão com outros tipos de saberes e conhecimentos.

Nesse sentido, pensamos que a ênfase do ensino coletivo sobre um processo de preparação para apresentações públicas pode converter o que é principal em secundário na educação musical. Apesar de sabermos que as apresentações musicais são fundamentais para estimular os alunos iniciantes ao instrumento (CRUVINEL, 2005), defendemos que o principal na educação musical, seja ela instrumental ou não, é a ampliação da compreensão da linguagem musical por parte do aluno o que envolve processos de execução, composição e apreciação musical (SWANWICK, 1979).

Compreendemos que a observação sistemática é um instrumento relevante para a educação, mas poderíamos ampliar os resultados deste tipo de análise

integrando outros métodos de pesquisa de natureza qualitativa (subjetiva). Assim, em nossa observação e descrição poderíamos saber: (a) os motivos que levaram o professor a adotar tais ou quais comportamentos em sala de aula; (b) quais são os valores em educação musical defendidos pelo professor; (c) observar se existem contradições ou coerência entre seu discurso e a sua prática pedagógica; (d) até que ponto a direção do projeto social por nos pesquisado influencia/intervêm sobre o planejamento do professor; (e) se os alunos compreendem e concordam com as práticas pedagógicas apresentadas pelo professor; entre outros.

Considerações finais: Em defesa da observação sistemática

Apesar do grande desenvolvimento durante as décadas de 1960 e 1970, principalmente a partir do trabalho realizado por Flanders (1970), a observação sistemática recebeu severas críticas ao longo dos anos, principalmente por parte de pesquisadores ligados a abordagens de cunho antropológico ou etnográfico.

Enquanto os defensores das técnicas sistemáticas sugerem que enfoques qualitativos possam ser “subjetivos e pouco confiáveis” (CROLL, 1995, p. 11), os pesquisadores etnográficos argumentam que os resultados advindos da observação sistemática representam falácias, pois na busca pela objetividade (delimitação da observação às categorias e eventos pré-estabelecidos) aspectos primordiais para compressão do cotidiano e da interação em sala de aula podem ser ignorados (DELAMONT; HAMILTON, 1976).

Croll (1995), argumenta que as diversas críticas feitas à observação sistemática podem ser refutadas, e defende as técnicas sistemáticas como eficientes e eficazes na pesquisa observacional em sala de aula. A seguir apresentaremos uma síntese da defesa de Croll (1995) e seus principais argumentos a favor das técnicas sistemático-observacionais. Uma das críticas mais comuns à observação sistemática é a afirmação de que tais métodos seriam inflexíveis, devido ao número limitado de categorias. Segundo Croll (1995), o número limitado de categorias de tais sistemas representam apenas delimitações do campo de observação e são coerentes aos fins específicos de cada sistema. Assim, ressalta que:

A natureza parcial das descrições oferecidas pela observação sistemática não é uma limitação dessa técnica, mas algo inerente a qualquer descrição do mundo social. Todas as descrições envolvem uma seleção e no caso das descrições dos processos sociais implica a seleção de aspectos de algo que é por natureza passageiro. (CROLL, 1995, p. 189, tradução nossa)

Consequentemente, conforme Croll (1995) é um equívoco pensar que as técnicas qualitativas de pesquisa sobre a sala de aula representam uma apreensão mais 'plena' ou 'totalitária' do campo em questão, pois estas também realizam, igualmente, um processo de seleção, e como tal, possuem suas possibilidades/vantagens e limitações/desvantagens. Dessa forma, entendemos que a sala de aula é um ambiente multifacetado e complexo, sendo proveitoso investigar os fenômenos educacionais que nela ocorrem de diversas formas e utilizando variadas abordagens.

Outras críticas à observação sistemática surgem devido às ressalvas quanto a sua natureza quantitativa e ao tratamento estatístico que realiza sobre os dados coletados. "Algumas pessoas têm a sensação desconfortável de que apresentar dados quantitativos sobre os fenômenos sociais é, de algum modo, injusto, e que os números não podem refletir significativamente a realidade social" (CROLL, 1995, p. 191-192, tradução nossa).

Entretanto, toda ação de descrição (e este é o objetivo de um processo de observação sistemática sobre a sala de aula, a descrição dos comportamentos presentes neste contexto) envolve implicitamente um processo binário de julgamento que determina se tal evento ocorreu ou não, ou seja, ele garante a presença ou a ausência de tal fato em tal descrição. Quando afirmamos que algo ocorreu em uma sala de aula, ou discriminamos algum eventos, estamos, implicitamente, selecionando o que deve ser descrito, e possibilitando, ou não, segundo nossos interesses, o tratamento estatístico destes dados.

Nesse sentido, o observador sistemático "[...] utiliza apenas a capacidade humana de fazer julgamentos, discriminações binárias das características específicas ou eventos que estão ou não presentes, embora no caso da observação sistemática estas sejam realizadas de uma forma muito organizada e consciente" (CROLL, 1995, p. 192, tradução nossa).

Por outro lado, autores como Croll (1995), Estrela (1994) e Waxman (2012), sustentam ser possíveis e proveitosos a combinação de métodos de natureza qualitativa (subjetivos) e métodos de natureza quantitativa (objetivos) em pesquisas observacionais. De fato, estas diferentes abordagens devem ser vistas, não como processos excludentes, mas complementares, isso porque um período de observação qualitativa [observação participante] pode fornecer aos pesquisadores procedimentos, definições e hipóteses para pesquisas utilizando técnicas sistemáticas.

Vale ressaltar que as conclusões que surgem da utilização de métodos de observação sistemática na educação, assim como de outros métodos, são experimentais (CROLL, 1995), não pretendendo apresentar resultados/respostas definitivas para os fenômenos que estudam. A observação sistemática, portanto, é apenas outra maneira de olhar a sala de aula e buscar melhorias para o processo de ensino e aprendizagem, e, nesse sentido, promover um aprimoramento da educação como um todo.

Esperamos ao final de nosso trabalho ter gerado diversas questões sobre a análise da interação professor-aluno em aulas coletivas de instrumentos musicais e sobre a relação professor-aluno no campo da educação como um todo, bem como sobre as possibilidades da utilização de instrumentos de observação sistemática no campo da Educação Musical. Que estas questões se transformem em pesquisas, e essas pesquisas em melhorias para a educação brasileira.

Referências

BOYLE, J. D.; RADO CY, R. E. Measurement and evaluation of musical experiences. New York: Shirmer Books, 1987. Disponível em: <<http://www.cfa.ilstu.edu/dsnyder/news/D%20Snyder%20MUS%20471%20Online/Ch%2010.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Prática de ensino:os estágios na formação do professor. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1985.

CROLL, P. La observación sistemática en el aula. Tradução: Javier Orduna Cosmen. Madri: La Muralla, S. A., 1995.

CRUVINEL, Flavia Maria. Educação Musical e Transformação Social:Uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

DELAMONT, S., HAMILTON, D. Classroom research: a critique and a new approach. In: STUBBS, M., DELAMONT, S. Explorations in classroom observation. London: John Wiley, 1976, p. 3-20.

ERBES, Robert Leonard. The development of an observational system for the analysis of interaction in the rehearsal of musical organizations. 1972. 204 f. Tese (Doctor of Education in Music Education) - University of Illinois, Urbana, Illinois, 1972.

ESTRELA, A. Teoria e Prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores. 4. ed. Portugal: Porto editora, 1994.

FLANDERS, Ned. Analyzing Teaching Behavior. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1970.

FREIRE, V. B. Música, pesquisa e subjetividade: Aspectos gerais. In: FREIRE, Vanda Bellard. (Org.). Horizontes da pesquisa em música. Rio de Janeiro:7Letras, 2010, p. 8-59.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública:A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

SKINNER, B. F. Sobre o Behaviorismo. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SWANWICK, K. A Basis for Music Education. London: Routledge, 1979.

WAXMAN, H. C. Classroom Observation: Purposes of Classroom Observation, Limitations of Classroom Observation, New Directions. [s.d.]. Disponível em: <http://education.stateuniversity.com/pages/1835/Classroom-Observation.html>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

La Educación Musical como herramienta integradora e inclusiva en la sociedad occidental contemporánea, discapacitante y excluyente.

Alberto Merolla
albertomerolla@yahoo.com.br

Resumen: No sólo las discapacidades sino todo otro problema de integración, tienen su origen en el funcionamiento de la sociedad. Sólo el reconocimiento de la diversidad garantiza la expresión. La integración del colectivo puede lograrse a través de la expresión libre. El actual contexto latinoamericano proporciona un buen ejemplo de la posibilidad de este cambio en la perspectiva socio-educativa.

Palabras clave: Integración. Diversidad. Expresión. Educación musical. Latinoamérica.

Resumo: Não só as discapacidades senão todo outro problema de integração, têm sua origem no funcionamento da sociedade. Só o reconhecimento da diversidade garante a expressão. A integração do coletivo pode ser conseguido através da expressão livre. O atual contexto latinoamericano proporciona um bom exemplo da possibilidade desta mudança na perspectiva sócio-educativa.

Palavras-chave: Integração. Diversidade. Expressão. Educação musical. Latinoamérica.

Introducción

Lo “normal” es una ficción estadística. La “normalidad” está constituida por lo mayoritario. Pero el recorte que nos lleva a considerar como “mayoría” a un sector social, está fuertemente determinado por factores culturales. La mayoría está integrada por un número indeterminado de minorías, que pueden quedar dentro o fuera del grupo mayoritario, según sea el criterio que empleemos para su categorización.

La altura de los sanitarios en los baños públicos, el tamaño de la “letra chica” en las publicidades, los obstáculos colocados en la vía pública, el uso del inglés en la cartelería publicitaria, son barreras que naturalizan la exclusión de niños, ancianos, personas con menor agudeza visual o auditiva, dificultades en el ejercicio de su movilidad, o desconocimiento de idiomas extranjeros. La organización social los transforma en minorías de “diferentes” que son segregados del colectivo de la “mayoría” de “normales”.

Afirman Sempertegui y Masuero: *La discapacidad no se encuentra en los cuerpos de aquellas personas que poseen diferencias bio-físicas, la discapacidad se*

construye en el cuerpo social. (1) Idea aplicable a otras discriminaciones sobre “minorías” de “diferentes”, por edad, sexo, cultura, sector social de pertenencia, u otros factores, según el criterio de “normalidad” que se establezca.

Todos los integrantes de una sociedad son, objetivamente, diferentes. Todos tienen capacidades y necesidades diferentes. Considerando la inclusión, la integración, y los Derechos Humanos, como definitorios de nuestros objetivos educativos, debemos favorecer el cambio de los paradigmas vigentes, explícitos, o, determinantes de prácticas sociales inconscientemente naturalizadas. La Educación no es vía exclusiva para las transformaciones sociales. Pero desde nuestra profesión, y, políticas educativas, que, reclamemos o impulsemos colectivamente, aportaremos a la modificación de esas prácticas sociales.

Reflexionar sobre las experiencias, compartidas con docentes y estudiantes, me lleva a pensar en la Educación Musical como un vehículo privilegiado para la integración.

No la integración de los “diferentes” sino la de toda la sociedad, como necesidad de sus miembros. Como afirmación de derechos de cada uno, en tanto derechos de todos.

Teniendo en cuenta el principio según el cual: *“La educación musical es un derecho humano, presente a lo largo de toda la vida, dentro del ámbito escolar y fuera de él”*, y que el FLADEM *“Trabaja desde la música poniéndola al servicio de las necesidades y urgencias individuales y sociales”*, considero pertinente presentar estas ideas y compartir algunas de las experiencias que las sustentan, con el objetivo de contribuir a la formación de los docentes y la ampliación de la conciencia social sobre estos temas.

La escuela como medio para la “normalización”

En el contexto de la sociedad “normalizadora”, tendiente a la uniformidad, la escuela, frecuentemente, pretende cumplir un rol homogeneizador.

Dice Silvia Patrich, en *La inclusión no es sin malestar*:

“...sabemos que la escuela, por definición, fue creada con la idea de homogeneidad, con un hipotético punto de partida común, no fue creada para todos

los alumnos, sino para todos los alumnos inteligentes y educables. Sin embargo, hoy, en la escuela común, lo que hay de común, es justamente la diferencia.” (2)

En los últimos años, he trabajado en establecimientos públicos del sur del Conurbano Bonaerense, en los alrededores de la ciudad de Buenos Aires. En todos ellos es evidente la diversidad poblacional.

Diferencias de nacionalidad. Familias procedentes de distintos lugares de nuestro país. Diversidad cultural. Diferente acceso a los servicios y bienes materiales y culturales. Familias en las que se hablan diferentes idiomas.

La diversidad es el dato más saliente.

Muchos docentes persiguen, sin embargo, la fantasía de la uniformidad, y creen que algunos “diferentes” son un obstáculo para los objetivos educativos. Muchos directivos, ejecutan políticas expulsivas hacia la población que no desean en sus establecimientos. Ven a la diversidad como un problema ajeno que los invade.

El camino correcto para el docente, sería realizar un adecuado diagnóstico de los grupos y sus necesidades educativas, y, a partir de él proyectar sus objetivos y acciones, en lo posible, compartiéndolos con los educandos y sus familias, y con el equipo docente y directivo. Si la diversidad es un problema, enfrentarlo como propio de la actividad que desarrolla, y resolverlo profesionalmente, elaborando estrategias tendientes a la integración. Evaluando su impacto y modificándolas tantas veces como sea necesario.

La situación se agrava si consideramos la política de integración, en la escuela común, de “sujetos con necesidades especiales derivadas de su discapacidad”. (3) Las comillas se refieren a la terminología usada en los documentos oficiales.

Desde hace años las escuelas de Educación Especial cuentan con Maestras Integradoras (generalmente en número insuficiente) que visitan las escuelas comunes en las que niños y niñas están integrados. Como en todas las relaciones interinstitucionales, pueden presentarse conflictos. Y resolverlos es parte de la tarea de ambas instituciones. Se suscribe un acuerdo de integración y se elaboran Proyectos Pedagógicos Individuales, para cada caso.

En los últimos tiempos, sobre todo para casos diagnosticados con TGD y TEA, las obras sociales designan a Profesionales externos, que acompañan a los alumnos. Es una función todavía bastante nueva, y la formación de estos profesionales es muy

diversa en cada caso. No siempre la preparación es la adecuada, y muchas veces, docentes y directivos descansan en el asesoramiento de este personal, resignando, erróneamente, algunas de las responsabilidades de su rol

Es justo decir, que, aún con todas las críticas que se puedan formular, hay una política oficial y una conciencia general crecientemente extendida sobre la necesidad de la integración, que entra en conflicto con las fantasías de uniformidad antes mencionadas.

Modelos sobre la discapacidad y Políticas educativas

Son cuatro los modelos teóricos para comprender la discapacidad.

El Modelo Individual o de Rehabilitación, entiende que la persona discapacitada, presenta una deficiencia, fruto de una enfermedad y la considera pasible de ser integrada, tras la curación, y la rehabilitación. La OMS publicó, en 1980, la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM). (4)

El Modelo Social, toma a la discapacidad como una forma de opresión de la sociedad, que no considera las necesidades del sujeto, derivadas de una deficiencia.

El Modelo Bio-Psico-Social, síntesis superadora de ambos, llevó a la OMS, a revisar en 2001 la CIDDM y publicar la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF). (5). Allí entiende el funcionamiento del individuo como una compleja relación entre la condición de salud y los factores ambientales.

El Modelo de la Diversidad, (Javier Romañach, Agustina Palacios, 2006) articula la Bioética y los Derechos Humanos para lograr un cambio social por la plena igualdad de oportunidades y la no discriminación. Proclama la “diversidad funcional”, concebida como un elemento enriquecedor de la pluralidad humana. Personas con cuerpos u órganos que funcionan de un modo diferente a la mayoría estadística de la sociedad realizan tareas habituales de un modo diferente a lo convencional.

Los tres primeros modelos, no abandonan la idea de la normalización. El último, propone un paradigma que implica un profundo cambio en la conciencia y la práctica social.

En los hechos, impera el individual, que determina las discapacidades según la

clasificación en sensoriales (auditivas o visuales), mentales y motrices. Pero las clasificaciones, no se corresponden necesariamente con la realidad. Las deficiencias pueden darse simultáneamente, afectando a variadas capacidades, y las consecuencias sociales de los diversos modos de funcionamiento pueden influir en la reducción de otras.

Un niño ciego, que concurre a la escuela común cerca de su domicilio, y, simultáneamente debe trasladarse a otra escuela para recibir educación especial, que no necesariamente encuentra en el radio cercano a su vivienda, debe, a veces, viajar, e invertir mucho tiempo en su tratamiento. Puede retrasarse en sus logros escolares, como consecuencia, y tener dificultades de adaptación social al grupo de compañeros. Los esfuerzos de la familia, pueden originar menor atención a sus hermanos. Las causas sociales de falta de bienestar, escasez de medios de información, mala nutrición, falta de atención médica regular, pueden determinar deficiencias en el área cognitiva, sensorial, motriz, o social. Los individuos, frecuentemente, son inclasificables, y se apela a soluciones de compromiso para su atención. Pueden ser el predominio de una deficiencia sobre las otras o la cercanía de un establecimiento educativo especializado.

A pesar de los esfuerzos del Estado por mejorar la Educación, tanto la formación, como la capacitación de los docentes en servicio, no se han modificado profundamente.

Supervisores y Directivos no han protagonizado la transformación. Salvo en casos, quizás numerosos, pero aislados, en que deciden poner las normas al servicio de los destinatarios de nuestra tarea, en lugar de entenderlas como un corsé que limita el accionar, pero impone seguridades y reduce la ansiedad.

La Educación Musical: Una herramienta integradora.

Puede que consideremos como objetivos primordiales de nuestra práctica educativa musical, por ejemplo, la ejecución correcta y simultánea de un pulso, por un colectivo de niños y niñas.

En ese caso, buscaremos, ante todo, una homogeneidad, una normalización, que, probablemente, deje afuera al sector que no pueda llevarlo a cabo.

Siendo algo más flexibles, tal vez consideremos que hay que dar un tiempo a esos sectores para que alcancen los logros del resto del grupo normal, y los estimulemos en lugar de reprobar su dificultad.

Desde otro punto de vista, el principal objetivo de la Educación Musical, y la Educación Artística en general, debe ser que los individuos se expresen y logren la expresión del colectivo. Dijimos (y nadie puede dudar) que todos somos diferentes. Eso es lo normal. Que todos seamos diferentes. Que tengamos el derecho de ser diferentes y reconocidos como tales.

Sólo el derecho a la diferencia, el reconocimiento y el respeto por la diferencia, puede llevarnos a integrar un grupo.

Individuos diferentes que interactúan con objetivos propios y compartidos con el grupo.

Un grupo se constituye. Se construye. No está dado por la sola proximidad o la ejecución colectiva de consignas.

Un grupo, sólo lo será si cada miembro puede ser reconocido como diferente.

Si asumimos que lo normal es la diferencia estaremos superando el concepto de la normalidad estadística. Nos integraremos en una nueva normalidad de diferentes aceptados, reconocidos y valorados como tales. Y la diferencia enriquecerá al colectivo. La diversidad será tomada como un valor.

Recordemos lo dicho al comenzar este trabajo. La integración pensada no como la integración de los diferentes al grupo de los normales sino como una necesidad y tarea de todo el colectivo.

Si la expresión es un objetivo en sí mismo, la diversidad encuentra su lugar protagónico.

Dijimos que el derecho, el reconocimiento y el respeto son condición para construir un grupo. Ahora afirmamos que, sólo el derecho, el reconocimiento y el respeto por la diferencia, garantizan la expresión.

En un contexto en que se privilegia la expresión, pueden manifestarse las capacidades diferentes de cada uno. Sabemos, que el protagonismo de la percepción visual, nos lleva a la atrofia, o disminución de la agudeza de nuestro oído, tacto, u olfato. En cambio el desarrollo y el entrenamiento de esos sentidos resulta fundamental para los ciegos. El valor de lo gestual para los sordos, su capacidad para

interpretar el movimiento de los labios, son otra muestra del valor de la diferencia, y lo que de ella podemos aprender. Aquellas personas impedidas de usar algunos de sus miembros, pueden suplir con la actividad de otras partes del cuerpo esa dificultad, como los pintores que usan la boca o el pie para empuñar los pinceles. Se afirma, aún sin demasiadas pruebas, que entre las características del Síndrome de Asperger pueden encontrarse capacidades para la expresión artística y musical en particular.

No buscamos destacar las capacidades excepcionales, sino poner de manifiesto que todos pueden aportar desde sus posibilidades en un grupo. Que éstas sean diversas es un factor que enriquece la expresión. Tanto por lo que cada uno puede entregar de distinto, como por lo que cada quien puede aprender del otro.

Si se permite, promueve, enriquece y alienta la expresión libre, se estará favoreciendo la creatividad. Tal vez, en ese caso, el pulso regular será encontrado espontáneamente por el grupo y construido como una necesidad de todos.

Una experiencia en la EMPA

En la Escuela de Música Popular de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires, Argentina, a cuyo cuerpo docente pertenezco, y en algún tiempo dirigí, hemos contado con directivos audaces, capaces de cuestionar las normas, si es necesario, y de manejarse dentro de ellas con criterios propios, acordes con las necesidades de la Comunidad educativa.

Uno de esos directivos, Alejandro De Vincenzi, entonces Jefe del Area de Profesorado de Educación Musical, me propuso reconvertir horas de una asignatura que desaparecía con la puesta en funcionamiento de un nuevo Plan de estudios, dando lugar a un nuevo espacio, inexistente hasta entonces. Aprovechando una característica de ese nuevo plan, que permite la definición del contenido de ciertos espacios desde la institución, hemos puesto en marcha un acercamiento, de nuestros estudiantes de Educación Musical, a la Educación Especial.

Esto no fue fruto de una inspiración genial, sino de haber estado atentos durante años a las demandas de nuestros estudiantes, y de valorar la experiencia y las posibilidades diferentes de cada docente, para conformar un grupo en el que cada uno pueda ofrecer lo más enriquecedor, desde lo diferente, aquello que lo caracteriza y

distingue.

Muchos estudiantes se desempeñan como docentes mientras cursan sus estudios. Frecuentemente requieren ayuda de urgencia ante los problemas que se derivan de su práctica laboral. Muchas veces esperan respuestas que den con la solución. Recetas imposibles de brindar. Hasta que comprenden que cada situación es diferente y no hay recetas útiles para todos los casos. Las ideas que comparten y debaten con sus propios compañeros de estudios suelen ser muy enriquecedoras y ayudan a manejar la inevitable ansiedad.

En casi todos los casos encuentran, tanto en sus prácticas de estudio como en su actividad laboral, niños y niñas integrados en la escuela común, que concurren también a escuelas especiales, o que presentan dificultades en la concentración, en la respuesta a consignas, en las relaciones sociales, y que, aún sin diagnóstico, se espera que reciban ayuda de integradores o instituciones especializadas. Esto suele producir temores sobre la carencia del conocimiento necesario para enfrentar estas situaciones. Y, frecuentemente, en las instituciones no reciben el asesoramiento necesario.

En este nuevo espacio, compartido con Práctica Docente, incluimos la lectura y el debate de material teórico sobre Discapacidad y Educación Especial y visitas a establecimientos de las diferentes modalidades de Educación Especial. El contacto con la realidad de estos alumnos y alumnas, con los docentes que más conocen sus problemáticas específicas, les brinda el conocimiento de lo que son capaces de lograr desde sus capacidades reales.

Los siguientes párrafos fueron escritos por estudiantes al evaluar su experiencia:

“Extrañar la mirada para poder ver lo que pueden los sujetos en vez de ver lo que no pueden y llamarlos por lo que son y no por lo que no son.”

“Se puede trabajar muchísimo ayudando a esos sujetos a expresarse y es fundamental que eso ocurra”

“Esta idea me cambió la visión de las cosas como también lo hizo la cursada.”

“La impresionante experiencia de haber presenciado las clases en los diferentes colegios, cambió radicalmente mi mirada sobre este tema. El solo hecho de ver lo que genera la música y las cosas maravillosas que se pueden lograr”.

Hay tensiones entre nuestra predisposición a favorecer la libre expresión y

algunas orientaciones destinadas a tratar los Trastornos del Espectro Autista (TEA), sistematizados por Riviere.(6)

Las terapias cognitivo-conductuales, son una forma de abordaje bastante usual para ayudar a estos sujetos a organizarse y poder seguir pautas que calmen su ansiedad y les permitan los aprendizajes.

Observamos cómo en una actividad coordinada por la maestra de niños ciegos en edad preescolar, que presentan estos trastornos, y la maestra de música, la primera insistía en asignar una función específica a cada instrumento, para poder organizarse. El fortuito contacto táctil de uno de estos niños, ciego y, tal vez sordo, con una pandereta, lo llevó a explorar el instrumento. La maestra de música se interesó por seguir con esa experiencia, mientras que la otra docente prefirió que sólo se usara la pandereta para una secuencia organizadora, previamente asignada.

Otra tensión entre modelos se produce cuando las familias reclaman que los TEA sean reconocidos como enfermedad, y tengan la atención y el tratamiento correspondiente. Han obtenido, por ejemplo, la ayuda de las obras sociales, a través de Acompañantes externos. Pero esta categorización como enfermedad, entra en colisión con el modelo de la Diversidad Funcional, al que también aludimos antes.

Estas tensiones proporcionan la evidencia de cuán poco conocemos sobre estas temáticas, y muestran, una vez más, que no hay recetas ni verdades establecidas, y debemos bucear en la experiencia con total humildad, aceptando y tolerando la ansiedad ante lo desconocido.

Algunas conclusiones

La experiencia nos ha demostrado que la música permite el intercambio de mensajes aún antes de que se haya logrado la comunicación a través de otros lenguajes.

Sujetos que manifiestan dificultades para su interacción social, ven facilitado su intercambio con los otros, encontrando un lugar en la producción musical colectiva.

Colectivos manifiestamente dispuestos a rechazar lo diferente, pueden permitirse compartir un mensaje musical, que despierta su sensibilidad, si nosotros somos sensibles vehículos del mensaje y nos despojamos de prejuicios, tanto como sea

posible.

La historia de una nueva sociedad, integrada y respetuosa, en la que las diferencias sean reconocidas como aquello que nos une, se está escribiendo.

Desde nuestra tarea podemos aportar con nuestro conocimiento, pero mucho más, desde la aceptación de nuestro desconocimiento. La ciencia provee permanentemente nuevas verdades que desplazan a aquellas en las que alguna vez creímos. Ella y la expresión artística, en tanto campos del conocimiento humano, nos proporcionan la posibilidad de ser más libres.

Latinoamérica es una gran metáfora de esta propuesta. La increíble y riquísima variedad de su geografía, culturas, tradiciones, y la seguridad de que somos un mismo pueblo, en esa diversidad, son un hecho indiscutible. Y la música es un ejemplo contundente. Los ritmos extraordinariamente variados y originales, guardan, sin embargo, relaciones e historias que los entrelazan. La polirritmia 6/8, 3/4, por ejemplo, presente en la chacarera, el vals peruano, el bambuco, la marinera o la cueca. Las células rítmicas básicas presentes en la habanera, la milonga o la chamarrita. Multiplicidad de idiomas, a cual más rico, y la lengua del invasor en común, que nos recuerda nuestra historia de dolor y expoliación y nuestra vocación de emancipación, sólo posible en la unidad, como lo soñaron Bolívar, San Martín, Artigas, Martí, Sandino, el Che.

La música ha contribuido grandemente a ese sentimiento de unidad. Yupanqui, Caetano Veloso, Mercedes Sosa, Víctor Jara, Alfredo Zitarrosa, Silvio Rodríguez, Chabuca Granda, Lila Downs, Chabela Vargas, han hecho más durante décadas, por la integración latinoamericana que muchos líderes políticos. Cualquier latinoamericano siente tan propia la cumbia como el tango, samba, huayno, guajira o merengue.

Tras la noche de las dictaduras y el neoliberalismo, el papel de UNASUR defendiendo las democracias del continente, la representación y el ejercicio del gobierno por parte de líderes originarios y de los trabajadores como Lula y Evo Morales, las Leyes de Identidad de Género y Matrimonio Igualitario en la Argentina, la Nueva Constitución que reconoce al Estado Boliviano como Plurinacional y Pluricultural, entre otros, son ejemplos que nos acercan a una integración en la diversidad.

Podemos y debemos aprender del otro y con el otro. De las diferencias y con las

diferencias.

En algo nos parecemos todos los seres humanos: en que todos somos diferentes.

Bibliografía

1. La discapacitación social del diferente. Mauricio Mareño Sempertegui (Departamento de Discapacidad de CTA, Central de Trabajadores Argentinos) y Lic. Fernando Masuero. Edición digital de la Revista La Educación en nuestras manos (SUTEBA) Nº 45. Buenos Aires, Mayo de 2008.
2. "La inclusión no es sin malestar", Silvia Patrich. En AMIA. Ciclo de Encuentros 2011.
3. Resolución CFE (Consejo federal de educación) Nº 105/10
4. Organización Mundial de la Salud (OMS). International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. (ICIDH). 1980.
5. Organización Mundial de la Salud (OMS). Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF). Borrador final. Versión completa. Ginebra, Suiza, 2001.
6. El médico español Ángel Riviere sistematizó el Protocolo IDEA, para detectar y tratar los Trastornos del Espectro Autista.

TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL ¿INNOVACIÓN?

Alejandro Simonovich
alesimonovich@hotmail.com
Argentina

Resumen: Es mucho lo que la tecnología ha aportado a la música. La historia de la música está determinada, en una buena proporción, por la historia de desarrollos tecnológicos a su servicio. Podemos notar que en los últimos 100 o 115 años se ha producido una curva marcadamente ascendente en el desarrollo y uso de la tecnología en el ámbito de la música, que influyó e influye en el aspecto de la composición, de la producción de espectáculos, de la grabación y la difusión, así como del uso personal de la música. Un músico actual no sólo no puede desconocer lo concerniente a la tecnología al servicio de la música sino que debe poder manejarla con solvencia. Esto no significa que sea un técnico ni un ingeniero especialista, pero sí un hábil usuario

Vale aclarar qué es tecnología. Según el diccionario de la RAE, tecnología es:

1. f. Conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico.
2. f. Tratado de los términos técnicos.
3. f. Lenguaje propio de una ciencia o de un arte.
4. f. Conjunto de los instrumentos y procedimientos industriales de un determinado sector o producto.

Son las definiciones 1 y 4 las que habitualmente referimos con la palabra Tecnología. Existen diferentes tecnologías, pero usamos la palabra en singular para referirnos a una en particular o al conjunto total de ellas.

La música tuvo tecnología a su servicio desde la más remota antigüedad. Los instrumentos musicales, cualquiera de ellos, son, precisamente, productos tecnológicos. Una flauta pánica es una tecnología. Una flauta con orificios para permitir columnas de aire de diferentes dimensiones en un solo tubo, es probablemente una tecnología más avanzada. Una flauta con embocadura puede ser un paso más adelante, incorporando un elemento facilitador que permite dirigir el flujo de aire en la dirección correcta hacia el bisel.

La incorporación de nuevas tecnologías ha resultado en importantes cambios en la historia de la música. Por ejemplo, la aparición del pianoforte, alrededor del año

1700, significó la facilidad de conseguir mayor variación de dinámica en un solo instrumento. La música instrumental, hasta cierto momento de la historia, debió manejarse con suma de instrumentos o alternando aquellos que sonaban fuerte con otros que tenían una intensidad menor. Todo ello, lógicamente, influyó en la composición e interpretación musical.

Desde 1876, con la invención del fonógrafo, la música inició una nueva etapa: la grabación permitió un nuevo negocio (la venta de aparatos para reproducción de música y los soportes de las grabaciones) y con ello la aparición de la industria musical. Esto implicó, entre otras cosas, la creación en diferentes países de las sociedades de compositores destinadas a la recaudación de derechos por las ventas. Posteriormente, con la aparición de la radiodifusión en 1920, se completó el negocio con la publicidad y promoción.

Desde entonces el desarrollo tecnológico (no sólo musical, por supuesto) tomó una extraordinaria pendiente ascendente. Se inventaron nuevos instrumentos basados en dispositivos electrónicos, desde el Theremin (1919) o las Ondas Martenot (1928), el Melotrón (1960), el sintetizador (1964), hasta el sampler (1970). Las tecnologías y técnicas de grabación y reproducción fueron superándose en diferentes aspectos, cambiando también los soportes físicos tanto para la grabación como para la difusión y venta masiva.

La música de vanguardia, especialmente la electroacústica, como factor que completa y justifica la tecnología en la educación musical.

El desarrollo tecnológico puesto al servicio de la música no es ni fue un factor simplemente de aplicación, sino que influyó y sigue influyendo en aspectos estéticos. Existe música basada en la tecnología. Y esto no es nuevo. Primero debemos mencionar antecedentes importantes en las vanguardias de comienzos del siglo XX: tanto el atonalismo como el futurismo y el microtonalismo dieron pie a la renovación de la sintáctica musical y del material sonoro. Aún corrientes más tradicionalistas (las que prefirieron sostener la tonalidad aunque de manera ampliada) tuvieron el impulso de renovación, con el uso de aspectos menos habituales de los instrumentos tradicionales o métricas irregulares, por ejemplo. Llegando a mediados del siglo se

destacan dos importantes centros de investigación que al mismo tiempo fueron escuelas estéticas: El *Groupe de Recherche de Musique Concrète*, en París, Francia, donde se desarrolló la música concreta, y en Radio Colonia (en la ciudad de Colonia, Alemania) donde se desarrolló la música electrónica. Ambas corrientes, con medios de producción que en principio eran diferentes, dieron lugar a la creación de la música electroacústica, la cual hasta la fecha sigue desarrollándose. Con esta música se desarrollaron nuevos criterios de clasificación de sonidos (la tipomorfología del objeto sonoro), de composición, de audición y de notación. No debe confundirse esta música electrónica recién mencionada con la música electrónica de baile o con música tecno, puesto que si bien hay una relación entre ambas, en la primera hay un desarrollo estético basado en la tecnología mientras que la segunda se trata del uso de la tecnología para una música mayormente tradicional.

[*Aquí se aclararán los conceptos con ejemplos musicales*]

Es de estas nuevas músicas que surgen nuevos conceptos, como se dijo antes, y son esos conceptos los que pueden haber inspirado a algunos planificadores a incluirlos en programas escolares. De todos modos, eso no debería hacernos perder la perspectiva de lo pedagógico. Por ejemplo, incluir conceptos de texturas de sonidos en escuelas primarias no puede hacerse desde la descripción y el reconocimiento de sonidos aislados. No debiera confundirse la educación musical puesta en el contexto de la formación general con aquella dictada en conservatorios o carreras especializadas.

Lo curioso es que, según parece (tal vez estoy equivocado), una gran cantidad de profesores de música formados para la enseñanza en jardines de infantes y escuelas primarias desconoce estos movimientos y conceptos, y cree que la electrónica comenzó hacia 1980 con la música electrónica dentro de la música popular (dance, rave, etc.). Tal desconocimiento se evidencia cuando se pretende “enseñar” ciertos “contenidos” como los hasta el hartazgo repetidos “parámetros del sonido”, que equivale a enseñar a niños de 3 años a diferenciar colores hablándoles de las frecuencias de cada uno y explicándoles la naturaleza de los fotones. Es necesario conocer y practicar la música de vanguardia para entender que la música no es sólo melodía + armonía + ritmo, que no es sólo tonalidad y modulaciones, que la música no

es una simple sumatoria de sonidos, que el timbre no es un simple parámetro para diferenciar instrumentos, y que la tecnología no es la música moderna.

La tecnología disponible actualmente al servicio de la música

Con el desarrollo de la informática para uso masivo y como herramienta de comunicación se ha abierto un nuevo panorama en la música. ¿Se abre también un nuevo panorama para la educación musical?

¿Qué tenemos hoy? Programas (software) de notación musical, de producción, grabación y edición, disponibles masivamente y que permiten realizar grabaciones con alta calidad en el hogar; programas asistentes de composición, o compositores automáticos en los que el usuario “elige”, entre los pasajes que la computadora propone, aquellos que le gustan; sintetizadores y samplers en software o en hardware; difusión masiva a través de internet; buscadores de melodías; infinidad de programas de todo tipo. Podemos elegir o diseñar casi cualquier sonido que se nos ocurra, construir piezas musicales sin escribirlas armándolas directamente en un editor de audio, tocar y dejar que la computadora escriba nuestra improvisación. Podemos conseguir información y escuchar casi cualquier música, recrearla, regrabarla, crear nuestros propios géneros o estilos. En definitiva: casi no tenemos limitaciones tecnológicas para hacer, de alguna manera, la música que nos guste, con recursos económicos medianamente accesibles. Pero sí podemos tener limitaciones: prejuicios (“¡Ay! ¿Es correcto hacer esta música?”), estructuraciones fijas (“¿Puedo usar oboe si hago hard rock?”), conceptos musicológicos erróneos (“¿estoy haciendo folklore verdadero o soy traidor a mi cultura?”). Todas limitaciones que corresponde a la educación musical liberar.

Cambio de funciones de la notación musical

Hasta la aparición de la grabación, la escritura musical era una de las dos formas de registro, de resguardo de la música. La otra era la memoria. Pero en la actualidad esa función ya no es estrictamente necesaria. Esto no significa que sea obsoleta, pues continúa siendo una herramienta para la interpretación en tiempo real,

tanto la escritura exacta como la reducida en tablaturas. También sigue siendo una herramienta de análisis musical y un medio válido para el aprendizaje técnico y teórico. Con las vanguardias se ha aumentado la cantidad de signos utilizados. Los programas informáticos utilizan la notación musical como controlador. Pero además han ampliado la notación en aspectos que un músico debería poder leer, como las pantallas de rollo de piano. [se muestra ejemplo]

No todo es informática

La tecnología al servicio de la música no sólo abarca la informática. Cualquier equipo reproductor de audio, micrófonos, parlantes, cables y conexiones e instrumentos de todo tipo son parte de la tecnología. Los músicos, incluyendo los educadores musicales, deberíamos poder manejar aquello que concierne a nuestra tarea. No es necesario ser ingeniero, sonidista, o licenciado en informática, aunque todos ellos son absolutamente necesarios, pero sí saber utilizar estas herramientas de trabajo.

Tecnología en la educación musical: ¿vale la pena?

En los ámbitos educativos se promueve el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (llamadas "TIC's") o las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Esto podría generar algún debate entre tecnófilos y tecnófobos, con diferentes argumentos. En muchos casos la adhesión al uso de las "TIC's" es tomado como una moda ("y bueno...es que ahora las cosas modernas vienen en computadora y los chicos ya nacieron en esta época"), aunque a veces la tecnología disponible es limitada. Por ejemplo, ¿de qué sirve promover el uso de computadoras para alguna actividad musical si los parlantes por los que se escuchará la música son inadecuados, son malos, demasiado pequeños y no reproducen los graves?

Tenemos que evaluar si la tecnología que vamos a utilizar es adecuada, necesaria o conveniente.

Usos de la tecnología en educación musical

Evaluar la necesidad del uso de tecnología informática y de comunicación para la educación musical significa entender qué cosas no pueden hacerse de otra manera que con ella. Veamos algunos usos existentes:

1. Lecciones decoradas: Se trata de lecciones para enseñar diferentes aspectos de la música (generalmente notación) pero con colores, medallitas de premios, etc. Sólo agregan una decoración a una lección tal vez demasiado tradicional.
2. Instrucción programada: Los podemos encontrar en internet. Hay muchos programas online gratuitos de “ear training” o entrenamiento auditivo. Se trata de una forma de instrucción programada, que incluye correctores automáticos, lo cual no es una novedad del siglo XXI sino que fue propuesta en 1958 por el psicólogo conductista Frederic Skinner. Hace ya unos 30 años existían cassettes acompañados de un libro, que circulaban entre estudiantes de música. Según la cantidad de aciertos en las evaluaciones se pasaba a un cassette con un nivel superior o a otro de refuerzo. La computadora hace lo mismo pero de manera automatizada y entornos gráficos atractivos. Esto puede servir para ciertos aprendizajes y no se necesita de un profesor, puesto que el programa explica, da los ejercicios, los corrige y así uno puede pasar a otro nivel. **La utilidad de la instrucción programada no depende de la tecnología y es objeto de distintas consideraciones, todas ellas pedagógicas.**
3. Enciclopedia: La información de cualquier tipo sobre diferentes aspectos de la música se encuentra disponible en internet en gran medida (no todo por cierto). Hay diversos sitios, Wikipedia entre ellos, que proporcionan todo tipo de datos y comentarios. Algunos pueden ser ciertos y otros errados, pero ello ocurre también con bibliografía impresa. **La utilidad y veracidad de la información se pueden dilucidar a través del razonamiento y de una buena práctica musical, lo que no depende de la tecnología sino de nuestra propia mente.**
4. Musicoteca: Hoy tenemos, mediante internet, el mayor archivo musical del que jamás se dispuso. Hasta hace poco eran necesarios programas p2p (torrent, ares), combatidos e inutilizados por las empresas discográficas. Pero entre Youtube y algunos sitios como Goeat actualmente se puede encontrar

prácticamente todo. Todo quiere decir, por ejemplo, música balinesa, música de Josquin, de La Monte Young o de Justin Bieber. Adicionalmente existen sitios de institutos de musicología con archivos de acceso público. Y si queremos encontrar el título de piezas que sólo conocemos auditivamente, podemos utilizar los buscadores de melodías o melody finder. Si bien el formato disponible en internet es en su mayor parte mp3, con buenas placas de sonido y buenos parlantes podemos tener una muy buena calidad de reproducción. Aparte de ello existe una gran cantidad de partituras gratuitas, especialmente de piezas cuyos derechos son de dominio público. **La única limitación es nuestro interés y conocimiento general.**

5. Programas de grabación y edición: Permiten todo tipo de manipulación del sonido y la música, con lo cual podemos crear o editar nuestro propio material musical para las clases. Los hay muy costosos pero también los hay gratuitos (y buenos). La pericia con la que los manejemos depende de nuestra práctica con ellos y también (en gran parte de los casos) de nuestros conocimientos del idioma inglés. **Pero también depende de nuestras habilidades musicales y conocimientos de acústica**, puesto que, por ejemplo, no serviría de nada conocer todos los comandos si no se escuchan errores musicales que sería necesario resolver. ¿Cómo se aprende a usar estos programas? Usándolos para trabajos concretos.

6. Instrumentos virtuales: Sintetizadores, samplers, emuladores, VSTi. Se trata de instrumentos que son simplemente software, algunos de ellos directamente online. La pantalla puede mostrarnos dibujos en 3D con perillas, cuerdas o lo que fuere. Tienen la ventaja de que no es necesario comprar cada instrumento físico, aunque sí es importante una buena placa de sonido, buena amplificación y buenos parlantes. Se tocan con un controlador midi, sea en forma de teclado, de guitarra, de pad de percusión o de soplo, y algunos con el mouse. Parece una obviedad, pero **para usarlos es necesario haber aprendido a tocar**. Se aprende a utilizar estos instrumentos usándolos.

7. Generación de partituras: son programas con los que se puede escribir música, sea ingresando nota por nota, tocando en un controlador midi o cantando. Suelen tener facilidades para la composición. **Se pueden usar bien si uno conoce bien la notación musical.** ¿Pueden servir para aprender la notación? Tal vez en parte sí. Sería necesaria una amplia y concreta experiencia al respecto como para afirmarlo.

8. Asistentes de composición: Pueden ayudar a crear rápidamente material musical original o, sobre todo, arreglos. ¿Se puede aprender algo con ellos? En niveles avanzados tal vez sí. Depende de cuál sea el programa. Para niveles elementales seguro que no. Pero no pueden agregar creatividad a nadie. Algunos de estos programas pueden servir, eso sí, como entretenimiento.

9. YouTube como profesor: hay infinidad de videos en los que profesores (o personas que no lo son) muestran y explican cómo tocar piezas determinadas, técnicas o ejercicios en diferentes instrumentos. Ello puede llevarnos a cuestionar la importancia o necesidad de un profesor presencial. Esto no es materia de discusión de este trabajo, pero lleva implícito el tema de cómo se produce la retroalimentación. Aquí no es como en la instrucción programada, no hay una computadora que evalúa. Sería cuestión de probar si realmente se aprende o qué se aprende con estos videos. La tecnología de la comunicación es una herramienta, por lo tanto puede usarse bien o puede usarse mal. **Una clase o muestra puede ser buena o mala independientemente del medio que se utilice para difundirla.**

¿Innovación?

La tecnología puede aportar mucho a la educación musical pues aporta mucho a la música, pero una computadora no es un pedagogo, no educa. Frente a la gran cantidad de información disponible el aprendizaje debe ser orientado a formar criterios que permitan elegir, buscar correctamente y procesar esa información. Se puede tener habilidad con los comandos de software y aparatos, pero la experiencia y habilidades musicales no pueden ser reemplazadas por un programa. La tecnología ayuda a dar vuelo a la creatividad y al arte, no obstante no hay tecnología que reemplace la falta de creatividad. No por usar tecnología se produce innovación automáticamente. La innovación en educación musical es posible si hay buenos conocimientos musicales y pedagógicos.

Bibliografía consultada y referencias

EL RESCATE DE LA PEDAGOGÍA MUSICAL, Violeta Hemsy de Gainza, Lumen, Buenos Aires, 2013

MÚSICA Y MEDIACIÓN DE LA TECNOLOGÍA EN SUS PROCESOS DE APRENDIZAJE, Jesús Tejada Giménez, Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Sevilla. Fecha no consignada.

EL DISCURSO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MUSICAL EN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA CON TIC: POSICIONAMIENTOS EN LA EVALUACIÓN DEL SOFTWARE TACTUS. Manuel Jesús Espigares Pinazo y otros. Publicado en la Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, volumen II, 2014.

O CORO DE CRIANÇAS DA ORQUESTRA SINFÔNICA BRASILEIRA (CCOSB): uma proposta de educação musical através da voz.

Alessandra Alexandroff Netto⁴³
alealexandrof@gmail.com

Brasil

Resumen: Este trabajo trae la propuesta de la educación musical a través del canto del coro de los niños, la observación de las técnicas desarrolladas para voz en este grupo de edad, tomando como caso de estudio la práctica de coro infantil desarrollado por el Coro Infantil de la Orquesta Sinfónica Brasileña. Con el apoyo teórico del estudio de caso de la unidad cultural, este trabajo aporta análisis progreso de coristas en su actuación musical, a partir de la propuesta didáctica musical del Maestro Julio Moretzsohn.

Palabras clave: Educación Música. Coro de Canto Infantil. CCOSB.

Introdução

O Coro de Crianças da Orquestra Sinfônica Brasileira (CCOSB) iniciou os trabalhos em abril de 2010. Com o apoio da Fundação da Orquestra Sinfônica Brasileira (FOSB), criada em 2009 como apoio às ações da Orquestra.

Em 2011 foi criada o Centro de Educação Musical Brasileiro da FOSB, apoiadora do Concerto da Juventude, Concertos Didáticos, Programa Orquestra em Sala e CCOSB.

O Centro de Educação Musical Brasileiro está sob a gerência educacional de Anahi Ravagnani, é ela quem faz todo acompanhamento, dos grupos e apresentações do CCOSB cuidando de toda logística e adequação e diálogo entre o Coro de Crianças e a Orquestra. Desde sua formação, tem atuado em parceria com instituições como a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e o Conservatório Brasileiro de Música em ações pedagógico-musicais que auxiliam a formação musical de crianças, jovens e professores em cumprimento à Lei nº 11.769, que torna a música obrigatória nos currículos da Educação Básica do Brasil⁴⁴.

O Centro de Educação Musical Brasileiro é também o responsável pela coordenação

⁴³ Alessandra Alexandroff Netto (1973) Bacharel em Composição e Regência pela UNESP – SP, com Licenciatura em Pedagogia pela UniABC – SP e Licenciatura em Educação Musical pelo CBM – CEU – RJ. Especialização em Artes Plásticas pela UniLasalle e especialização em Educação Musical pelo CBM – CEU - RJ. Professora de Música do Município do Rio de Janeiro, Regional responsável pelos cursos Sopro Novo Yamaha da região Sudeste e Tutora virtual da UFSCar.

⁴⁴ Fonte: Site www.osb.com.br acesso em 01/11/2014 e apostila do Programa Orquestra em Sala 2013 do Centro de Educação Musical Brasileiro da Fundação Orquestra Sinfônica Brasileira (OSB).

pedagógica dos dois projetos através dos quais a Fundação OSB continua a apostar na formação de novos músicos. O **Coro de Crianças**, composto por integrantes entre 8 e 16 anos de idade, tem atividades previstas entre os meses de fevereiro e dezembro, com ensaios semanais. (OSB, 2013, s/n)

O CCOSB é uma atividade realizada fora do ambiente escolar, embora como atividade educativa desenvolvida pelo Centro de Educação Musical Brasileiro, da Fundação OSB. O Coro de Crianças privilegia a experiência da música em conjunto, fundamental para o futuro ingresso em grupos profissionais, e proporciona a jovens integrantes o desenvolvimento de suas habilidades musicais e a ampliação de suas referências culturais. (OSB, 2014)⁴⁵

Justificativa

Durante o ano de 2012, sob o olhar de estagiária, pude acompanhar de perto o trabalho desenvolvido pelo Maestro Júlio Moretzsohn no Coro de Crianças da Orquestra Sinfônica Brasileira (CCOSB).

Este estágio foi um pré - requisito do curso de licenciatura em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário (CBM-CEU), curso concluído em 2013.

O contato mais próximo com este trabalho levou-me a refletir a respeito da prática coral para crianças, sua história, suas características de trabalho vocal, que me impulsionou a um aprofundamento sobre as técnicas mais apropriadas utilizadas para o trabalho com a voz infantil cantada, sua importância na formação musical da criança, pautando na experiência de outros regentes renomados que realizam um trabalho com esta faixa etária.

Esta busca me encaminhou ao aprofundamento sobre canto coral e educação musical na Pós-graduação do Conservatório Brasileiro de Música – CEU em Educação Musical. Sendo este parte do estudo final do trabalho de conclusão desta especialização.

⁴⁵ Fonte: <http://www.osb.com.br> acesso em 01/11/2014.

Desenvolvimento

O Maestro Julio Moretzsohn, a convite do Maestro Roberto Minczuk⁴⁶ regente titular da OSB, assumi a batuta deste trabalho com a seleção de jovens na faixa etária de 8 à 16 anos.

O CCOSB - Coro de Crianças da Orquestra Sinfônica Brasileira possui uma equipe formada por dois regentes, uma coordenadora, dois pianistas acompanhadores e uma preparadora de expressão corporal.

Julio Moretzsohn é o regente principal, que comanda todos os ensaios determinando seu repertório e dinâmica. Realiza uma ponte entre o trabalho do Coro e a Orquestra. O Maestro se preocupa com a qualidade e precisão técnica vocal e musical, mas apesar de sua exigência técnica, também procura alternar entre momentos de exigência e momentos de descontração. Os coralistas têm por ele muito respeito. Segundo o educador musical inglês Keith Swanwick (1937), criador da Teoria de Desenvolvimento Espiral e da Proposta de Educação Musical CLASP⁴⁷ “Os professores devem ser críticos, sensíveis e articulados. O primeiro requisito de um crítico musical é a compreensão da complexidade da experiência musical” (Swanwick, 2003, p.84).

A maestrina e professora Denize Vieira Wanderley é a Regente assistente do CCOSB e preparadora vocal do CCOSB e OVMR. Coordenadora do Curso de Formação Inicial na Escola de Música Villa-Lobos, além de reger grupos corais da Sociedade de Cultura Musical e da Igreja Presbiteriana do Brasil no bairro de Copacabana no Rio de Janeiro. Seu trabalho vocal com o Coro de Crianças da OSB está em sintonia com o regente, adaptando os exercícios vocais ao repertório. Adaptando o desenvolvimento da conscientização vocal com trechos de maior dificuldade do repertório, desenvolvendo uma sonoridade vocal leve, trabalhando a impostação vocal com

⁴⁶Maestro Roberto Minczuk:Regente Titular da Orquestra Sinfônica Brasileira (OSB) 2005. Iniciou seus estudos musicais na trompa. Estudou na Juilliard School (Nova Iorque – EUA). Regeu as Orquestras: as filarmônicas de Nova York, Londres, Los Angeles e Rotterdam, as sinfônicas de Montreal e Tóquio; as nacionais da França, Bélgica; BBC de Londres e BBC de País de Gales. Foi diretor artístico do Festival Internacional de Inverno de Campos de Jordão de 2004 a 2009. Foi diretor artístico adjunto da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, regente titular da sinfônica de Ribeirão Preto e da Sinfônica da Universidade de Brasília. E hoje também é diretor artístico e regente titular da Filarmônica de Calgary (Canadá).

⁴⁷ C(I)A(s)P (expressão inglesa para palavra “agregar”), formando a palavra principal CAP: C composition (composição), A audition (audição) e P performance (tocar), e entremeadas com a letra L literature studies (história da música) e S skill aquisição (aquisição de habilidades). Também conhecido no Brasil por TECLA: T técnica, E execução, C composição, L literatura e A apreciação. (Revista Nova Escola, 2010)

tessitura adequada, entre outras atividades. Este trabalho acontece em todo início de ensaio com técnicas que visam o aprimoramento da qualidade vocal.

Nos momentos com a maestrina assistente Denize Vieira Wanderley há a preocupação com a qualidade vocal, a afinação, com um olhar de educadora musical, lançando mão de estratégias pedagógicas musicais a partir de jogos que trabalham tanto a técnica, quanto conceitos musicais. A importância do trabalho lúdico durante o processo de aprendizagem potencializa o aprendizado. Sob este olhar pedagógico Swanwick (2003) nos diz que “As pessoas se tornam musicalmente engajadas quando olham a atividade como significativa e autêntica” (Swanwick, 2003, p.54).

Os pianistas acompanhadores Pablo Panaro e Kátia Baloussier, possuem elevado nível técnico, atuam também como pianistas acompanhadores das orquestras, e participam de todo desenvolvimento dos ensaios, ora apoiando as vozes, ora executando o acompanhamento instrumental descrito, ou redução de orquestra.

A coordenadora Ana Madalena Nery desempenha um importante papel de gestão do grupo, organizando a logística das apresentações, kits de ensaios, partituras, agendas e comunicados com as famílias das crianças.

Eléonore Guisnet (1979) é a preparadora corporal convidada. Dançarina francesa estudou no Conservatório Nacional de Région e no Conservatório de Música e Dança de Lyon no França. Responsável em preparar as performances coreográficas do CCOSB.

O perfil das crianças e adolescentes que participam do coro é diversificado. Por se uma atividade gratuita e aberta à comunidade, as diferentes classes sociais participam do Coro. Muitos alunos chegam ao ensaio, uniformizados, vindos de diversos colégios do Rio de Janeiro: colégios federais, municipais e particulares. Em nenhum momento o coralista é tratado de forma diferenciada por pertencer ao grupo A ou B. Todos, sem exceção, ao entrar na sala de ensaio são coralistas do Coro de Crianças da OSB. Em 2014, o CCOSB estava com 62 coralistas de 8 à 16 anos.

Os ensaios acontecem no Clube Ginástico Português, localizado no centro do Rio de Janeiro, em dois dias da semana, terças-feiras e quintas-feiras, em dois períodos: 9h às 11h e 14h30 às 16h30.

Há neste coro a preocupação que os cantores tenham compreensão técnica e estética, com um grau elevado de exigência, pois tais crianças acompanham e

participam de concertos e apresentações com a Orquestra Sinfônica Brasileira (OSB). Eles se preparam ao longo do ano para concertos com a OSB e recitais independentes.

O compromisso é assumido desde o primeiro instante, com a assinatura dos responsáveis, do termo de recebimento e compromisso das Normas e Procedimentos do CCOSB, junto à Fundação OSB.

Os ensaios são planejados de acordo com as apresentações, mas sem deixar de lado a preparação e leitura de repertório novo e são divididos em quatro partes: Primeira parte com aquecimento vocal e atividades lúdicas, segunda parte com aprendizado de músicas novas ou recordação de passagens difíceis, terceira parte, que é um intervalo onde as crianças têm o momento de relaxar, conversar com os colegas e comer o lanche que levaram. A quarta parte do ensaio com estudo do repertório e em ocasiões especiais trabalho corporal, com coreografias preparadas e elaboradas pela professora Eléonore Guisnet, que desenvolve o trabalho cênico e coreográfico do coro.

Na preparação vocal, dentre várias metodologias, dentre elas a utilização da proposta pensada pelo maestro americano Henry Leck⁴⁸, com muitas imagens como “âncoras visuais”⁴⁹. O trabalho de leitura musical é realizado de forma natural. Em todo o tempo as crianças estão em contato com a partitura. Os elementos musicais são aprendidos de forma gradativa durante os ensaios e em momentos especiais e pontuais de conversa. Todo trabalho musical é baseado na prática, não na teorização.

Em todo momento a afinação estava em primeiro lugar. Havia também um trabalho voltado para desenvolvimento da autonomia do coralista, com incentivos para que cada um dominasse o repertório sem precisar da voz do outro como apoio. Em vários momentos o maestro pedia para que as crianças cantassem individualmente trechos das músicas trabalhadas. O maestro Carlos Alberto Figueiredo (2010) ressalta a importância da afinação, principalmente nos trabalhos com coros à capela:

Devemos considerar que a capacidade de afinação é, antes de tudo uma questão mental. É necessário, assim, estar direcionando sempre

⁴⁸ Henry Leck: Maestro e Diretor Artístico do ICC – Indianápolis Children’s Choir da Butler University, Indianápolis – Indiana – EUA, que atende a mais de duas mil crianças. A dezoito anos é Maestro Titular do Carnegie Hall, Nova York. É especialista em voz infantil, mudança de voz. Autor do livro *Creating Artistry through Choral*.

⁴⁹ Âncoras Visuais podem ser pensadas como informações que influenciam a ancoragem com pistas contextuais que emitem informações extraverbais através do gesto. Sobre este termo técnico falaremos mais adiante, quanto discutiremos mais sobre a técnica vocal.

a atenção dos cantores na questão da afinação, mesmo que, num primeiro momento eles nem se deem conta do fato. (Figueiredo, 2010, p.10)

As atividades pedagógicas são desenvolvidas durante todo processo de ensaio. Figueiredo salienta isto “Ensaiai é uma oportunidade para um processo permanente de musicalização” (Figueiredo, 2010, p.9). É desta forma que os maestros trabalham com os coralistas do CCOSB. Podemos identificar o cuidado com a educação musical em todos os momentos, tanto na técnica vocal, quanto no ensaio e também na recreação, com a utilização estratégica de jogos musicais, disponibilizados nos momentos do intervalo.

O ambiente é acolhedor e familiar, como se todos pertencessem a uma grande família. O afetivo e o cognitivo andam lado a lado, tornando a música em algo significativo, e a aprendizagem, significativa a cada coralista, fazendo o real sentido para sua vida. Segundo Swanwick (2003) “como discurso, a música significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo” (Swanwick, 2003, p.18).

Segundo os maestros Julio Moretzsohn e Denize Vieira Wanderley o CCOSB em 2013 alcançou uma fase mais madura, que propiciou um trabalho mais profundo e consistente vocalmente, pois os coralistas atingiram o grau de compreensão necessária para um trabalho voltado para a qualidade vocal que utiliza bem a técnica de espaço e o apoio diafragmático. Segundo Denize Vieira Wanderley (2013):

A questão do apoio na voz de cabeça é que no trabalho inicial a voz tinha que ser levinha para se chegar à afinação. Só que agora chegou o momento que queremos mais que isto. A gente quer projeção para conquistar uma maior sonoridade. (Wanderley, Entrevista, 2013)

Os dois regentes possuem vasta experiência como maestros de corais e educadores musicais. O Maestro Julio Moretzsohn atua na regência e formação de professores. A Maestrina assistente Denize Vieira Wanderley é atuante como educadora musical, tanto como professora de uma escola particular quanto como professora e coordenadora do Curso de Formação Inicial na Escola de Música Villa-Lobos, além de trabalhar em parceria com o Maestro Julio Moretzsohn na Orquestra de Vozes Meninos do Rio (OVMR) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Conclusão

A importância do canto coral na formação musical da criança parte de uma trajetória histórica, na qual a voz é um importante veículo de formação e comunicação. A forma natural que a voz surge na criança, dependerá principalmente dos estímulos sonoros que for proporcionado a ela. Este processo é potencializado com o canto coral.

O trabalho vocal realizado junto às crianças do Coro de Crianças da OSB torna-se o seu diferencial. Construído uma sólida formação musical e técnica, proporcionando e capacitando estas crianças que participam deste Coro a acompanharem a Orquestra, piano ou mesmo à capella, com segurança.

A formação musical acontece neste coro, partem das estratégias pedagógicas desenvolvidas e pensadas pelos maestros Julio Moretzsohn e Denize Vieira Wanderley no desenvolvimento dos ensaios.

A educação musical na prática do canto coletivo desenvolve a percepção auditiva com o reconhecimento das alturas das notas musicais e a afinação do seu som com seus pares no coro. Criando o conceito mental correto da variação de subida e descida das notas na melodia. As alturas trabalhadas com precisão englobavam as características sonoras como o timbre, intensidade, duração, textura de cada música trabalhada.

A acuidade auditiva gerada pela busca constante da afinação desenvolve o ouvido interno do coralista e sua percepção. O trabalho de ouvir, memorizar e reproduzir, segundo Chevitarese (1996), é requisitado ao cantor desde o princípio.

As apresentações do Coro de Crianças da OSB sempre eram realizadas sem a partitura. Apesar, do contato com a grafia musical nos ensaios, as apresentações priorizavam a memória. Desta forma as crianças desenvolviam ao longo do trabalho a memória auditiva, que era estimulada em todos os ensaios.

O senso ritmo é despertado pelas músicas ritmadas e pela exploração sonora da percussão corporal. Despertando uma busca pessoal de alguns ao estudo mais aprofundado de um instrumento de percussão.

O contato com diferentes estilos e formas musicais estimula e alfabetiza

musicalmente os coralistas, com o reconhecimento auditivo e apreciação e formas Concerto, Rondó e outros, principalmente na interação do Coro com a Orquestra.

O efeito do palco, da apresentação, era trabalhado em quase todos os ensaios, dos quais o Maestro Julio Moretzsohn gerava momentos solos, dos quais uma dupla ou trio cantava, cada um em sua voz.

Nas apresentações a atitude é resultante do trabalho consistente dos bastidores. Ao subir ao palco a atitude da criança muda, sua postura é tão importante quanto seu som, mas sem deixar de ser criança, assumem a responsabilidade de cantores sem perder a alegria e espontaneidade.

Pais e irmãos dos coralistas se envolvem na rotina de ensaios e apresentações e ampliam a cultura da apreciação de músicas de concerto e instrumentais, relatando em muitas vezes, o seu despertar auditivo para a música de um modo geral.

A cada ensaio e a cada apresentação a maturidade vocal, pessoal e interpessoal foi construída num crescente de desenvolvimento e evolução.

Referências

CHEVITARESE, Maria José. A questão da afinação infantil discutida a partir do “Guia Prático” de Villa Lobos e das “20 Rondas Infantis” de Edino Krieger. Dissertação (Mestrado em Música). Rio de Janeiro, PPGM/UNIRIO, 1996.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto et al. Reflexões sobre aspectos da prática coral. In: LACKSCHEVITZ, Eduardo (org.). Ensaio: Olhares sobre a música coral brasileira/Carlos Alberto Figueiredo...[et. al]. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, Oficina Coral e FUNARTE, 2010, p.3 - 28. Disponível: <http://www.funarte.gov.br/projetocoral/wp-content/uploads/2012/07/LivroEnsaio_Ebook_28-08.pdf>. Acesso em: 01 jul 2015.

KERR, Samuel et al. Carta canto coral. In: LACKSCHEVITZ, Eduardo (org.). Ensaio: Olhares sobre a música coral brasileira/Carlos Alberto Figueiredo...[et. al]. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, Oficina Coral e FUNARTE, 2010, p.118 - 145. Disponível: <http://www.funarte.gov.br/projetocoral/wp-content/uploads/2012/07/LivroEnsaio_Ebook_28-08.pdf>. Acesso em: 01 jul 2015.

LECK, Henry, JORDAN, Flossie. CREATING ARTISTRY: Through Choral Excellence. Hal Leonard, 2009.

OSB, Site oficial da Orquestra Sinfônica Brasileira. Disponível: <www.osb.com.br>. Acesso em: 01 nov 2014.

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

WANDERLEY, Denize Vieira. Entrevista realizada no Clube Ginástico do Rio de Janeiro, 05 de maio de 2012. Gravação em MP3 (30min).

Memorias de formación, posibilidades de creación. Procesos de iniciación artística y musical y la creación de sí.

Ana Cristina Rossetto Rocha

anacrocha7@gmail.com

Brasil

Procesos pedagógicos musicales en distintos contextos (Educación General, Escuelas de Música, Proyectos Sociales). Recursos, abordajes y reflexiones.

Resumen: Concebir la *iniciación artística* como campo de encuentro entre el arte y la educación la potencializa como campo especialmente propicio al ejercicio de la creación y del cuidado de sí. Como profesora de música de la EMIA (Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo), que tiene como uno de sus ejes la integración de los lenguajes artísticos, observé, participé y fui tocada por experiencias y acontecimientos que fortalecieron esta concepción. Pero me preguntaba yo: ¿cómo se daría la resonancia de esta experiencia de iniciación artística en el transcurso de la vida de los alumnos? ¿Produciría memorias fértiles, productoras de sentido? Implicada en lo cotidiano de la escuela, no me encontraba, sin embargo, en una posición favorable para captar las vibraciones de dicha resonancia. Solo cuando me alejé de ese día a día, al jubilarme, que pude estar disponible para esa investigación, que viene siendo construida en el Programa de Posgrado (Doctorado) de la Facultad de Educación de la UNICAMP. Las entrevistas que han sido hechas a exalumnos de la EMIA y sus entrelazamientos son la materia de esta construcción. La metodología cartográfica, basada en el concepto de cartografía de Deleuze y Guattari, fornece el soporte metodológico. La inspiración del estudio es la noción del *cuidado de sí*. Esta noción - que atravesó la cultura y la filosofía grecorromana por un período de larga duración y que fue retomada por Foucault en sus últimos trabajos - propone la filosofía como práctica de vida, implicada en una ética, en el gobierno de sí y en el ejercicio de la libertad. Compartir recortes del propio engendramiento de ese proceso de pesquisa es el objetivo de este artículo en forma de ensayo.

Palabras clave: Iniciación artística. Educación musical. Cartografía. Cuidado de sí.

Será possível determinar quando se inicia de fato uma pesquisa? Quais são os seus limites? Podemos estabelecer etapas definidas de um trabalho investigativo? Qual a sua duração e amplitude?

Escrevo este artigo em pleno estado de passagem. Entre a pesquisa de mestrado, que se oferece como plataforma de saída para os novos voos, e a investigação de doutorado, em pleno curso, ainda em construção – (*work in progress*). Seguindo pistas, sinais, procurando pinçar as linhas que possam tecer uma rede de conexões e pensamento.

Entre a necessidade de foco e recorte e o desejo de abraçar o mundo, entre gestos de pensamento que nos iluminam mas logo depois se desmancham sem

adquirir consistência, uma pesquisa em construção pulsa desejos e possibilidades.

Pedimos somente um pouco de ordem para nos proteger do caos. Nada é mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si mesmo, idéias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não dominamos.(DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 259).

Disponibilizar-se realmente ao processo de construção e composição de uma pesquisa é realmente uma experiência complexa. Na conclusão da minha dissertação de mestrado nomeada como *Entre acontecimento e pensamento: de volta para o futuro* (ROCHA, 2011, p. 169-174), escrevi, a respeito da escrita do trabalho acadêmico: “Entre o refúgio e a acomodação das opiniões prontas, e o risco das ideias não adquirirem suficiente consistência e serem tragadas pelo caos, empreende quem se apossa da escrita o esforço de composição de um pensamento” (ROCHA, 2011, p. 164). Nesse esforço de composição ecoaram muitos outros; embora eu não ignore as especificidades de cada campo, me parece que podem haver pontos de contato possíveis entre um processo de pesquisa e escrita de um trabalho acadêmico e o processo de criação artística. Pois ao compor, ao fazer um arranjo, ao fazer uma pintura ou ao conceber uma coreografia, também somos atravessados por “idéias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas”, (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 259); em se tratando de artistas, somos atravessados por sonoridades, texturas, cores, gestos e movimentos.

Essa aproximação também me faz lembrar de uma das situações que mais tenho prazer em observar, quando em campo, atuando como educadora musical: os momentos em que, a partir de algum estímulo ou proposta, os alunos, individualmente ou em grupo, se põem a trabalhar, a todo vapor, e mergulham no processo criativo. Não importa se são crianças, jovens ou professores em um curso de formação – quando as pessoas estão realmente presentes e envolvidas, configura-se um território de criação, do qual emana uma vibração que se pudesse ser decodificada em palavras seria algo semelhante a: *atenção! Processo criativo em curso!*

Mais uma vez insisto em que não pretendo misturar instâncias distintas impunemente, mas reiterar que a potência do processo criativo como gerador de experiência e de transformação atravessa diferentes instâncias e campos de

conhecimento. Até a Ciência, que se constrói e opera por dispositivos e referências distintas das utilizadas no campo da música, da arte e da educação, é atravessada por histórias onde a intuição e o acaso têm papel importante nas descobertas; o que nos dá uma pista de que nem mesmo o pensamento científico se constrói de forma linear e organizada, imune ao caos... Em novembro de 2012, assistindo à entrevista do grande cientista brasileiro Luiz Hildebrando (1928-2014) no programa *Roda Viva*, da TV Cultura de São Paulo, fui surpreendida quando ele se referiu, expressando-se com muita intensidade, ao que chamou de *emoção estética* da descoberta científica. Ser tomado por essa qualidade de emoção, não é algo comum, ele diz; mas é o que realmente lhe interessa na carreira, muito além do reconhecimento público e das premiações. Embora eu, infelizmente, não tivesse o conhecimento necessário para acompanhar muito bem a descoberta descrita, - descoberta de um gene que teve grande importância no campo da regulação genética -, mesmo ao rever a entrevista disponível na Internet⁵⁰ durante a escrita deste artigo, meus poucos conhecimentos científicos me permitiram entender que um descobrimento como esse pôde provocar grande impacto em um sistema. Compreendi também que se tratava da “proposição de uma hipótese que explica um fenômeno que você não entendeu até o momento”, nas palavras do professor, e que abria a perspectiva de outras novas descobertas. Mas percebi com toda a clareza que ele, cientista, fora tocado pelo ineditismo, pelo ato inaugural, considerado tão próprio da criação artística.

Tendo abordado esta cena gostaria de fazer duas colocações: a primeira, a de que há de se considerar as particularidades deste cientista, que manifesta ter tido uma formação humanista ampla e refinada. Durante a entrevista ele conta que havia estudado piano na juventude e cita a *Sonata Patética* de Beethoven como paradigma de obra de arte. Essa relação com o piano e com a música, somando-se a outros aspectos de sua vida, muito provavelmente contagiou o modo como ele viveu e expressou de forma tão particular o acontecimento narrado. Por isso esse episódio – o relato de uma experiência estética e artística da juventude a ressoar pela vida, ecoando em um campo distinto de conhecimento e criação, a Ciência - agregou-se ao

⁵⁰ Roda Viva/ Luiz Hildebrando/ 19/11/2012. Disponível em www.youtube.com/watch

conjunto de indícios que vinha eu observando e analisando, em torno da pergunta que gerou a minha investigação de doutorado: qual a potência de ressonância das memórias de um processo de iniciação artística e musical no decorrer da vida de uma pessoa? Quais as possibilidades de ressonância, de que modos se manifestaria na vida de um jovem, que pôde vivenciar essa experiência de formação? A essa pergunta voltarei logo mais, apresentando também o campo e os personagens que têm encarnado a investigação por ela provocada. Ou que, como se verá, decerto modo provocaram a pergunta.

A segunda colocação: o emprego da palavra *estética* fora do contexto habitual ao qual como músicos e professores das áreas artísticas estamos acostumados a vincula-la. A minha própria dissertação de mestrado, à qual já me referi anteriormente, foi construída nas relações entre educação musical e experiência estética. Mas esse emprego da palavra me fornece a oportunidade de abordar um outro modo de operar seu sentido, remetendo diretamente ao pensamento do filósofo Michael Foucault (1926-1984), que no conjunto de estudos elaborado por ele na última fase de seu trabalho aborda a dimensão estética da existência e a experiência da vida como obra de arte a partir da noção do *cuidado de si*.

A vida como obra

A noção do *cuidado de si* atravessou a cultura e as filosofias grega e romana por um período de longa duração, denominado pelos historiadores da filosofia como *período helenístico*, o qual pode ser situado entre os séculos IV AC até II DC. Sofreu portanto variações nas significações, usos e nas práticas: “É claro que, no curso desta história, a noção ampliou-se, multiplicaram-se suas significações, deslocaram-se também” (FOUCAULT, 2006, p. 14), esclarece Foucault. Porém, ele aponta que nessa longa história trata-se sempre de uma “atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro” (ibidem). De modo geral, a noção do cuidado de si toma a filosofia como prática de vida, implicada em uma ética, no governo de si e no exercício da liberdade. Usando o pseudônimo de *Maurice Florence*, Foucault escreveu o próprio verbete em um

dicionário de filosofia⁵¹ e disse a respeito de suas novas investigações:

Michel Foucault tenta agora, (...), estudar a constituição do sujeito como objeto para ele próprio: a formação dos procedimentos pelos quais o sujeito é levado a se observar, se analisar, se decifrar e se reconhecer como campo de saber possível. Trata-se em suma, da história da “subjetividade”, se entendermos essa palavra como a maneira com a qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo (FOUCAULT, 2010, p. 236).

As reflexões e articulações empreendidas por Foucault nesses trabalhos, não propõem de modo algum uma espécie de volta ao passado. Sobre seu interesse ele nos diz:

Se me interessei pela Antiguidade foi porque, por toda uma série de razões, a ideia de uma moral como obediência a um código de regras está desaparecendo, já desapareceu. E a esta ausência de moral corresponde, deve corresponder uma busca que é aquela de uma estética da existência (FOUCAULT, 2010, p. 290).

No artigo *A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios* os autores observam que “(...) no último decênio, o cuidado de si emergiu como uma chave analítica *sui generis* para repensar a ideia e os dilemas da formação humana, possibilitando aos educadores delinear formas de resistência crítica e criativa aos desafios éticos, políticos e formativos nos tempos atuais”(FREITAS; SILVA, 2015, p.217). No decorrer do texto, são analisados os trabalhos de quatro pesquisadores⁵²; apesar de cada um desenvolver “uma perspectiva analítica singular acerca da noção de cuidado de si” (Ibidem, p. 228), os autores depreendem importantes pontos em comum nessas perspectivas. Um deles aqui destaco:

O primeiro aspecto diz respeito à compreensão da ideia de *formação humana*, que passa a ser apreendida como possibilidade de criação de novos modos de vida, não se reduzindo, portanto, à aquisição de conteúdos e habilidades instrumentais. Noções como liberdade, autonomia, diferença, singularidade e pluralidade ocupam um lugar central na compreensão de formação (Ibidem, p. 229).

⁵¹ “Foucault” in Huisman (D.) ed., Dictionnaire des philosophes. Paris, PUF, 1984.

⁵² Nadja Hermann, Silvio Gallo, Claudio Dalbosco e Pedro Pagni.

Iniciação Artística e Educação Musical

Considero que a potência do processo criativo, como coloquei anteriormente, não é prerrogativa do campo da música e da arte; e do mesmo modo compreendo que o exercício do cuidado de si, a produção das subjetividades e as práticas de liberdade podem estar presentes em todas as experiências educacionais e atravessar todas as áreas de construção de conhecimento. Porém isso não significa de modo algum que não conceba os campos da iniciação artística e da educação musical como especialmente férteis nesse sentido; pródigos em nos oferecer oportunidades – aos professores e alunos - de entrecruzamento da criação artística e da criação de si.

Dar lugar e protagonismo ao processo criativo é fundamental para que a iniciação artística se configure como tal, fazendo jus ao seu nome. E conceber e praticar uma educação musical que se componha à essa configuração é um desafio e um processo enriquecedor.

Penso a Educação Musical como território de encontro que se configura no entrecruzamento dos planos da Educação e da Música. É ela um campo de conhecimento em si, constituído por sua história, seus personagens e suas questões. Porém é quando os planos da educação e da música se tocam e se interpenetram que a educação musical cumpre a rigor sua vocação de lugar de encontro, se potencializa e se reinventa. É desse lugar que falo, onde me situo - território que não é dado nem assegurado e que exige continuamente ser *re-criado*. Essa ideia tem me acompanhado e sobre ela tenho trabalhado; e assim, nela reconheço a minha mão. Embora ela não seja propriamente *original*... pois foi produzida por um exercício de analogia; de aproximação. Acerca da Filosofia da Educação, o filósofo Sílvio Gallo nos diz: “Uma filosofia da educação, nesta perspectiva, seria resultado de uma dupla instauração, de um duplo corte: o rasgo no caos operado pela filosofia e o rasgo no caos operado pela educação. Ela seria resultante de um cruzamento de planos: (...)” (GALLO, 2008, p.57).

Não é minha intenção comparar os campos da filosofia da educação e educação musical; mas me parece que esse deslocamento pode oferecer uma ferramenta importante para pensar o nosso campo. Território a ser recriado a cada vez em que nós, professores, no encontro com nossos alunos, atuamos no entrecruzamento da

música e da educação, “sensíveis a ambos os campos, tocados por ambos, pelos seus gestos, seus signos, sua prática, e pelas possibilidades de conexão e reflexão suscitadas por esse entrecruzamento” (ROCHA, p. 164).

Essa concepção de educação musical orientou minha atuação como professora de música da EMIA - Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo. Escola que traz no próprio nome uma espécie de desígnio na palavra *iniciação*, a EMIA é uma escola que se propõe a trabalhar com as linguagens artísticas de forma integrada - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - e atende a crianças de cinco a doze anos de idade.

Esse longo e burocrático nome caracteriza seu caráter público e institucional. Tão acostumados a nomeações dessa natureza, lidamos com elas como elementos mais ou menos neutros, não atentando ao significado das palavras. Não cabe aqui um histórico da EMIA, ao qual pode se ter acesso no livro *Arte e Construção do Conhecimento na EMIA* de autoria da Prof. Dra. Márcia Laguna de Oliveira (OLIVEIRA, 2006). Mas talvez possamos nos deter um momento nos sentidos que a palavra *iniciação* pode nos apontar:

Podemos enxergar a iniciação como um processo contínuo e de muitas voltas, uma experiência em si e não necessariamente um começo para um fim determinado. Nesse sentido, a EMIA inicia e é constantemente iniciada em sua existência, instaurando ciclos espiralados que voltam a lugares conhecidos em momentos diferentes. Sendo assim, arrisco aqui comparar o que vivenciam as crianças em seus processos artísticos na escola com a vida da própria EMIA (FRAGA, 2014, p.12).

Iniciação como processo contínuo e não preparação para determinado fim, não estruturado por conteúdos hierarquizados, e sim orientado pelo “aprofundamento na própria experiência de fazer arte” (Ibidem). Também na palavra iniciação ecoa o aspecto ritualístico, iniciático, da paixão, da experiência, da transformação; a iniciação nesse sentido implica em opção, em escolha - só se inicia de fato aquele que se dispõe a ser atravessado pela experiência. Reitero que um território assim configurado é especialmente propício a que a criação de si se entretença à criação artística. Território apto a acolher o aluno na “experiência de si mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 236).

A EMIA também se anuncia no próprio nome - Iniciação *Artística* e não Iniciação

Musical - como escola em que a música é trabalhada em integração com outras linguagens artísticas; contagiada, permeada por outros modos de expressão e criação. Podem as crianças transitar com liberdade entre campos artísticos e mergulhar no processo criativo: aguçando todas as percepções e todos os sentidos.

O gesto do cartógrafo

Na dissertação realizada no mestrado foi a minha experiência cotidiana com as crianças a matéria para as análises, reflexões e conclusões. Tanto a pesquisa como a escrita do trabalho se desenvolveram em um presente em movimento. E durante os meus anos de atuação na EMIA o foco do meu trabalho era o encontro com as crianças e as criações e produções engendradas: em nós, entre nós, com a música, e entre a música e as outras linguagens artísticas. Envolvida e tocada pela riqueza e diversidade das experiências, percebia, entretanto, que de modo mais ou menos explícito uma pergunta me rondava: como ressoariam essas memórias de iniciação artística no decorrer da vida dos alunos? A EMIA não tem como meta a formação de futuros artistas. E não há qualquer avaliação de talento ou aptidão para o ingresso na escola, o qual é determinado por um sorteio do qual participam todas as crianças interessadas.

Pensava tanto nos alunos que seguiram alguma carreira artística quanto naqueles que optaram por outras áreas profissionais; e a pergunta foi me acompanhando pelo tempo, se tornando mais complexa e se desdobrando em variações... Poderiam essas memórias de iniciação se constituir em dispositivos de ressignificação e produção de novos sentidos? Em dispositivo de resistência a um modelo de vida hegemônico, esvaziado de sentido, regido pelo reino da informação, pela valorização do *ter* em detrimento do *ser*? Os reencontros com os ex-alunos aguçavam ainda mais a minha curiosidade. Encontros casuais, nos arredores da escola, encontros festivos nos eventos e também as visitas espontâneas... me defrontava com homens e mulheres, jovens adultos. Tão conhecidos e ao mesmo tempo tão diferentes – sensação de intimidade e algum estranhamento.

Envolvida no cotidiano, participando das construções artístico-pedagógicas empreendidas com os colegas, participando do jogo de relações e opiniões que envolve uma escola e comprometida com os fazeres e afazeres que são

demandados de um professor, foi ao me afastar, ao me aposentar, que percebi que poderia ter um ouvido mais aberto e disponível a essas ressonâncias.

Deixar de ser professora da escola foi uma escolha que implicou em um ritual de passagem e em uma mudança radical. Embora os afetos, as amizades e as instâncias da minha vida profissional continuem povoados pelos personagens e permeados pela experiência de tanto tempo, venho adquirindo um certo olhar estrangeiro que me permite perspectivas outras de observação.

São as entrevistas que vem sendo feitas com ex-alunos da EMIA que comporão a matéria para a composição das relações que sustentarão o corpo do trabalho. Elas tem se proposto como espaço de encontro e rememoração; um processo de rememoração acontece numa intensidade variável, de forma não linear, e não se presta a medições e classificações: “como estudar processos, acompanhando movimentos, mais do que apreendendo estruturas e estados de coisas?” (ESCÓSSIA; KASTRUP; PASSOS, 2009, p. 8).

Eu me proponho nesta pesquisa a procurar pelas *pistas da cartografia*; a experimentar o gesto do cartógrafo, que percorre o espaço e demarca linhas, relevos e acidentes geográficos para produzir um mapa até então inexistente. Orientando-me pelas intensidades e pelos ventos dos afetos e pensamentos, para, no encontro com os entrevistados e com suas memórias, procurar compor - entre detalhes, fragmentos, reflexões, acontecimentos -, um *tecido sutil*; trama que por forte e delicada possa sustentar a experiência vivida e também deixar passar a luz e o vazio que iluminem e dêem lugar a novas experiências.

Referências

FRAGA, Andréa; A iniciação como modo de existir da EMIA. Revista da EMIA. Uma publicação da Divisão de Formação Artística e Cultural. São Paulo, SP, Ano 1, n.1, p. 12-14, novembro de 2014.

FREITAS, Alexandre Simão de; SILVA, Nyrluce Marília Alves da; A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. Pro-posições. Revista da Faculdade de Educação-Unicamp, Campinas, SP, vol.26, n.1 (76), p. 217-233, jan./abr.2015.

DELEUZE, Gilles; Conversações. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____ ; GUATTARI, Félix; O que é a Filosofia? Tradução de Bento Prado Jr.

E Alberto Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1997. 2ªedição.

ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. Apresentação. In: ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo (Org.). Pistas do Método da Cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

FOUCAULT, Michel; Ética, sexualidade, política. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 2ª edição.

_____; A Hermenêutica do Sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GALLO, Sílvio; Deleuze & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 2ªed.

OLIVEIRA, Márcia Laguna de; Arte e Construção do Conhecimento na EMIA. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ROCHA, Ana Cristina Rossetto; Educação musical e experiência estética: entre encontros e possibilidades. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2011.

SILVA, Guilherme Ignácio da; Prefácio. In: PROUST, Marcel. À sombra das raparigas em flor. Em busca do tempo perdido; vol 2. São Paulo: Globo, 20

A presença da Música na matriz curricular dos cursos de Pedagogia do Estado do Rio de Janeiro

Anderson Carmo de Carvalho
anderson_carm@yahoo.com.br

Brasil

Procesos pedagógicos musicales en distintos contextos (Educación General, Escuelas de Música, Proyectos Sociales). Recursos, abordajes y reflexiones

Resumo: O presente trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós graduação da Universidade federal do Rio de Janeiro (PPGM-UFRJ-Brasil) e tem como objetivo analisar como o conhecimento da Música insere-se na formação docente nos cursos de Pedagogia do Estado do Rio de Janeiro, observando se e como é implantada em suas matrizes curriculares. Como método, realizamos um levantamento de dados no Portal do Ministério da Educação, a partir do Sistema e-Mec. Observamos que atualmente no Estado do Rio de Janeiro há quarenta e seis instituições públicas e particulares que oferecem o curso de pedagogia em formato regular. Em seus respectivos sites, buscamos as matrizes curriculares dos cursos e recolhemos as disciplinas oferecidas que abarcam o conteúdo em música, usando como critério de pesquisa as palavras, "Música", "Arte", "Arte Educação", "Cultura" e "Linguagens". Posteriormente analisamos as ementas das disciplinas oferecidas para melhor classificá-las, já que a música muitas vezes não aparece no título da disciplina, mas no ementário. Observamos ainda, se as disciplinas apresentavam-se como obrigatórias, eletivas ou eletivas universais. A análise preliminar indica que dos 46 cursos em atividade no Estado do Rio de Janeiro, apenas dois cursos apresentam uma disciplina de música obrigatória e quatro outros cursos como eletivas, em sua maioria, as ementas levantadas exibem características da polivalência do ensino de artes. Esse contexto, e considerando as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (2013) nos leva a ajuizar que ainda não há uma presença efetiva da música nas matrizes curriculares no conceito de formulação curricular nos cursos de Pedagogia do Estado do Rio de Janeiro.

Palavras-Chave: Educação musical. Ensino de artes. Currículo. Formação de professores. Cursos de pedagogia.

O tema acerca da formação em música do pedagogo unidocente⁵³ (generalista) já é amplamente abordado em nosso país, como referências de trabalhos já apresentados, temos na região sul do país, MAFFIOLETTI (2004, 2013), BELLOCHIO (1998, 2001, 2011, 2014), FIGUEIREDO (2003). Na região centro oeste, temos a pesquisa de AQUINO (2009), no sudeste, HENRIQUES(2010) e no norte do país, DUARTE(2010). Em Dallabrida (2014) observamos que somente no período entre 2001 à 2010 foram publicados na ABEM⁵⁴, ANPPOM⁵⁵, congressos, periódicos e em revistas

⁵³ Unidocente ou generalista é o termo utilizado para designar o docente responsável por uma única turma e lecionar várias disciplinas para a mesma na Educação Infantil ou Anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁵⁴ Associação Brasileira de Educação Musical

⁵⁵ Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação em Música.

o número de 1677 textos/artigos abordando os temas acerca do assunto. A autora os divide em eixos temáticos: “Música na formação acadêmico-profissional nos cursos de Pedagogia”, “Música na formação continuada de professores unidocentes”, “Música nas práticas educativas de professoras unidocentes” e “Temas agregados”.

É possível perceber o interesse que o tema fomenta no nosso meio científico e como o desejo de sanar esse nó está presente no olhar que o professor de música tem na práxis da unidocência em várias regiões do país. Na nossa experiência profissional como pedagogo⁵⁶ e professor de música⁵⁷, 12 anos contínuos de magistério no ensino básico como professor de música e 9 anos lecionando em oficinas de formação de pedagogos, observamos que há uma demanda real que não está sendo contemplada na formação do Pedagogo, e que a ausência da música nos cursos de pedagogia tem repercussão direta na prática da sala de aula, na gestão escolar e de movimentos sociais. Seja ele, unidocente, orientador educacional, coordenação educacional ou gestor, a ausência da música no ato formativo apresenta-se em grandes e pequenos atos do dia-dia: por exemplo, nos projetos discentes da sala de aula, no momento em que um coordenador escolhe uma sala apropriada para aulas de música; na decisão de um diretor em comprar ou não flautas, o quadro pautado, o teclado para o coral entre outros materiais específicos da aula de música, na orientação pedagógica quando decide-se encaminhar um aluno com inteligência musical⁵⁸ para atividades de música entendendo-a como possibilitadora de novos rumos em sua auto construção, porém não a entendendo como atividades suplementar para outros conhecimentos, como algumas vezes a música é solicitada. Em (PACHECO, 2005, p.11) observamos a mesma inquietação:

Como docente responsável por essa área de conhecimento em várias escolas de Educação Infantil, passei a perceber que os entendimentos dos professores sobre a presença da música na escola não estavam em sintonia com as minhas ideias e concepções sobre o tema, bem como não acompanhavam o avanço das pesquisas e reflexões na área. (...) não foram raras as vezes em que as minhas aulas foram

⁵⁶ Licenciatura e Bacharelado em Pedagogia (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

⁵⁷ Licenciatura em Música (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

⁵⁸ Uma das sete Inteligências Múltiplas. A teoria das múltiplas inteligências foi criada por Howard Gardner, psicólogo e professor da Universidade de Harvard.

identificadas, por outros professores, como momentos de descanso e lazer para os alunos. Da mesma forma, em outras situações, fui solicitado por colegas de escola a ensinar músicas voltadas para o reforço de outras áreas.

Após anos observando esses entraves impostos ao desenvolvimento da música na escola, desejamos colaborar nessa rede de pesquisas observando as matrizes curriculares desses cursos no Estado do Rio de Janeiro, contribuindo com essa análise regional, objetivo tecer mais uma parte desse panorama expondo como a música se configura nas propostas dos cursos de Pedagogia desse Estado.

Ao debruçarmos nossa visão na formação do político pedagógica do pedagogo que é abordada como diretriz, percebemos que as DCN⁵⁹ para o curso de pedagogia espera que o egresso esteja apto a "aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de criança"(BRASIL, 2006).

Quando as DCN's abordam a Arte como disciplina formativa na constituição do currículo de Pedagogia, não elucida qual ou quais linguagens artísticas deverão ser contempladas, deixando para as instituições a escolha do contorno do ementário e a metodologia que será trançada na formação do pedagogo. Artes visuais, teatro e música, aparecem como um só ente, quando na verdade não o são. A música passou a fazer parte de uma disciplina múltipla, a "Arte Educação". Mas a música já esteve presente de forma unívoca na formação de professores unidocentes do ensino básico do Brasil?

Notamos que HENRIQUES (2010, p. 68), dirigida pelas leituras de FUCKS (1991) e BELLOCHIO et. al. (1998), observa que

...a música sempre foi contemplada nas matrizes curriculares da Escola Normal e na habilitação específica para Magistério. No entanto, com o surgimento do curso superior de Pedagogia, a formação musical que antes era constante nos cursos de formação para professores, começa a perder seu espaço (HENRIQUES, 2010).

As graduações em pedagogia iniciadas em 1939 no Brasil não tinham como fim formar docentes para o ensino básico, mas sim para cargos técnicos no Ministério da

⁵⁹ Diretrizes Curriculares Nacionais

Educação e para lecionar para o curso Normal (FERREIRA, 2012, p. 312). A transformação temporal que a graduação obteve fazendo dela atualmente formadora de professores para o ensino básico, não levou consigo o conteúdo da música como disciplina essencial como se verifica na história curricular do curso Normal.

A atual realidade curricular apresentada provavelmente é corroborada pelas políticas públicas em artes iniciadas na década de 70 com a institucionalização da LDB⁶⁰ n.5692/71. A LDB de 1971 "extinguiu a disciplina de educação musical do sistema educacional brasileiro, substituindo-a pela atividade de educação artística" (FONTERRADA, 2005, p.201). É desse marco temporal que o ensino de música torna-se coadjuvante na construção curricular do ensino básico e passa a fazer parte de uma disciplina única que abarca um grupo de conhecimentos em arte. Esse modo de pensar a disciplina perpetuou-se no Brasil acarretando consequências perdurantes para o ensino de artes, a arte então, passou a ser configurada de forma múltipla, o graduado deveria ser capaz de atuar nos campos das artes visuais, música e teatro, "desenvolvendo aulas e projetos de caráter polivalente e espontaneísmo, que não exigem conhecimento técnico nem necessidade de aprofundamento" (FONTERRADA, 2005, p.205).

As políticas públicas para Educação Musical nos últimos quarenta anos têm obtido avanços vagarosos, porém significativos. Nesse percurso histórico enfatizamos a LDBEN n.9394/96 que loca a arte como disciplina, não mais como atividade acessória e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de arte. Um dos últimos avanços na área de Educação musical é a Lei Nº 11.769/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. Apesar de não se contemplar como ensino específico e não direcionar o licenciando em música como formador essencial para tal ensino, a ABEM reconhece que:

A aprovação da Lei foi sem dúvida uma grande conquista para a área de educação musical no País. Todavia, há também grandes desafios que precisam ser enfrentados para que possamos, de fato, ter propostas consistentes de ensino de música nas escolas de educação básica⁶¹.

⁶⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

⁶¹<http://abemeducacaomusical.com.br/artsg2.asp?id=20>

Com relação a formação dos pedagogos e documentos legislativos, temos como apoio as “Diretrizes para a Operacionalização da Música na Educação Básica”, parecer CNE/CEB n.12, que enfatiza a importância da implementação da música nos cursos de Pedagogia. Diz assim: “§ 3º Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional:III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

A música está presente na escola como conteúdo essencial no ofício docente, é utilizada para rotina escolar, no ensino da cultura, nas festas, ou seja, escola é música com ou sem obrigatoriedade. A formalização do que já é, adiciona competência acadêmica, organização pública do seu ensino e institucionalização do seu devido lugar. Por isso e para isso, discorreremos sobre a importância da formação em música do pedagogo, esse importante ator da formação de tantos educandos brasileiros.

Metodologia de pesquisa

A metodologia de pesquisa iniciou-se na busca pelas instituições públicas e privadas que ofertam o curso regular de pedagogia em todo Estado no Rio de Janeiro, para isso consultamos e arranjamos esses cursos através sistema e-MEC⁶² do Portal do Ministério da Educação. Por meio de ligações realizadas no mês de Maio de 2015 para essas instituições, observamos que atualmente alguns cursos que aparecerem na pesquisa do site estão descredenciados, outros não abriram turmas mesmo apresentando a oferta e outros não possuem mais a oferta do curso. Ou o que aparece publicamente está desatualizado, o MEC está em descompasso com as informações visíveis nos instrumentos de publicidade dos dados de credenciamento e funcionamento das instituições de ensino superior.

No segundo passo, através de seus respectivos sites e por email, recolhemos as matrizes curriculares das 46 instituições que ofertam a pedagogia, então buscamos nessas matrizes uma disciplina específica de música. Traçando uma visão geral sobre as matrizes colhidas, constatamos que a maior parte dos cursos não apresentava uma disciplina com o título de música, nem como obrigatória, nem como eletiva¹.

⁶² Site do Ministério da Educação para buscas de cursos. Data de acesso: 20/05/2015

Observamos que em sua maioria, os cursos decidiram oferecer a disciplina "Arte Educação", concordando com a imagem polivalente do ensino das artes observada também em (FIGUEIREDO, 2003).

Então, com o objetivo de aprofundar nosso olhar e desejando descobrir se há conteúdo de música e o modo como esse conteúdo é contemplado na disciplina "Arte Educação", passamos à análise das ementas, e para tanto, buscamos as ementas das disciplinas através de e-mail, enviando para as instituições e seus respectivos coordenadores um pedido para que nos ofertasse as documentações necessárias para um diagnóstico mais equilibrado. Após obtermos esses documentos, decidimos organizar as disciplinas nos seguintes subgrupos: Música como disciplina obrigatória, Música como disciplina eletiva, "Arte Educação" (com presença de música na ementa) e "Arte Educação" (com ausência de música na ementa). Também observamos se a instituição hora pesquisada possuía graduação em música com intuito de verificar se isso influenciava na presença da música no curso de pedagogia.

Resultados

De todas as instituições analisadas, somente a PUC-Rio⁶³ não apresenta disciplina que tem a arte educação como foco na formação, todas as outras possuem. Mesmo que apresentadas com títulos diferentes, a essência dessas disciplinas e seus objetivos na presença da matriz são os mesmos: acrescentar as artes na formação do Pedagogo.

De todas as 46 instituições pesquisadas, apenas o ISERJ⁶⁴ e o ISECENSA⁶⁵ apresentam conteúdo de música como disciplina obrigatória. O ISERJ com a disciplina "Musicalização" e o ISECENSA com o nome de "Arte Educação II", que apesar do nome, o ementário é essencialmente de conteúdo de música, mesmo intitulado-se de "Arte Educação". Ressaltamos que o ISERJ, inaugurado em 1880 por D. Pedro II como Escola Normal do Município da Corte, durante todos esses anos de existência oferece o curso Normal secundário de formação de professores. Provavelmente apresenta essa disciplina na graduação já que o mesmo ofertou por

⁶³ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - www.puc-rio.br/

⁶⁴ Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - www.iserj.edu.br

⁶⁵ Institutos Superiores de Ensino do CENSA - www.isecensa.edu.br

muitos anos o curso Normal, que em seu histórico curricular, oferecia obrigatoriamente a disciplina música na formação de professores. O mesmo se dá com a história do ISECENSA que desde 1940 até os dias atuais oferece o curso Normal Médio⁶⁶ também com a disciplina música na grade.

No âmbito da música como tema principal, porém ofertada como disciplina eletiva, somente três instituições apresentam a música como opção de estudo, são elas: UERJ⁶⁷ com as disciplinas "Música e Músicos do Brasil", "Tópicos Especiais em Hist. da Música" e "Música, Filosofia e Educação", UFRJ⁶⁸ oferta a disciplina "Linguagem musical na educação básica" e a UENF⁶⁹ com a disciplina - Processo de criação Musical - percepção - cultura e criação. Lembramos que todas as instituições descritas acima têm também uma disciplina de "Arte Educação".

As outras instituições analisadas têm somente "Arte Educação" na grade curricular, mas não apresentam uma disciplina que tenha música conhecimento principal. Essas, dividimos em "Arte Educação" com o conteúdo música no ementário configurando a polivalência, antes exemplificada nesse trabalho, e "Arte Educação" sem a presença da música. Para diferenciação, olhamos as ementas, porém devemos salientar que só obtivemos o retorno de 21 das 40 instituições com somente "Arte Educação". Dentre as 21, 15 apresentam a música como subtema da disciplina e 6 não apresentam a palavra música nem na redação da ementa, nem na bibliografia a ser consultada pelo professor e pelo aluno.

Não conseguimos apresentar nenhum padrão que demonstrasse influência direta com relação a existência de uma graduação de música na mesma instituição do curso ofertado.

⁶⁶ Sítio do curso Normal Médio do CENSA - <http://www.censa.edu.br/ensino-medio/9>

⁶⁷ Universidade do Estado do Rio de Janeiro - www.uerj.br

⁶⁸ Universidade Federal do Rio de Janeiro - www.ufrj.br

⁶⁹ Universidade Estadual do Norte Fluminense - www.uenf.br

Conclusão

Analisando as matrizes e as ementas dos cursos de pedagogia do Estado do Rio de Janeiro, verificamos que a presença do conhecimento da música e suas múltiplas possibilidades ainda é tímida e quase que ausente. Nosso levantamento indica que as universidades públicas apresentam uma maior preocupação com a presença dessa linguagem artística na formação do pedagogo, enquanto que as universidades particulares se contentam em oferecer a disciplina Arte Educação como formadora multidisciplinar da área, não oferecendo assim uma disciplina com conteúdo específico de música.

Outro dado que analisamos é se nas disciplinas nomeadas como Arte Educação ou nome adjacente, havia a presença do conteúdo de música. Observamos que em sua maioria essas disciplinas têm uma visão embasada na polivalência, porém enfatizadas nas artes plásticas como já apontava Figueiredo há mais de dez anos atrás (FIGUEIREDO, 2003). As redações das ementas sequer apresentam a palavra música e a bibliografia também não contempla livros que abordam o conhecimento da música. Apesar de ter o intuito de ser uma disciplina polivalente, notamos que também não apresenta o conteúdo de artes cênicas.

É preciso romper as barreiras criadas pela ideia de que uma disciplina possa compor universos tão próprios, como é o caso da música, artes cênicas e artes plásticas. As licenciaturas atuais já não habilitam o professor para uma formação polivalente, atualmente a graduação é específica em música, ou artes plásticas ou artes cênicas. Adicionamos ao nosso diálogo a reflexão de que dificilmente um professor é apto para lecionar com competência e propriedade saberes tão singulares, por isso entendemos que o conhecimento de música está longe de ser contemplado como deveria ser, por sua importância formativa na práxis educacional.

Nossas perspectivas são de levarmos para essas graduações, artigos, projetos, palestras que demonstrem o sentido originário da música na gênese humana. A sua presença simbiótica no universo educacional, seja na escola ou nos movimentos sociais, é de grande valia quando conhecida de forma essencial e não como um meio para chegar a outros fins. É preciso que o pedagogo possa compreender a música como forma de conhecimento do mundo e saber vivenciá-la dentro do espaço escolar

de maneira competente e confortável para decisões acertadas acerca da enormidade de possibilidades que ela proporciona, e para tanto, entendemos ser necessário que seja contemplada como disciplina unívoca e independente. Pedagogo sem conhecimento musical não é um educador completo, pois sempre lhe faltará um conhecimento originário do humano.

Referências

AQUINO, Thaís Lobosque. A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste. Anais do XVIII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação. Goiânia, 2009.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. et. al. A educação musical na escola normal e na habilitação magistério: recorte de uma reconstrução história da década de 60 à década de 90. Caderno Pedagógico Frederico Westphalen, ano 8, n. 15/16, p. 51-66, 1º / 2º semestres 1998.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. In: Revista da Abem, v. 6, p. 41-47, setembro 2001.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. : PACHECO, Eduardo Guedes . Música(s) e educação básica: pensando processos formativos e ações profissionais na unicodência. Interação (UFG. Online), v. 39, p. 1-15, 2014.

BRASIL. Diretrizes para a operacionalização da Música na Educação Básica, parecer CNE/CEB n.12, de 04 de dezembro de 2013. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br>>. Acesso em: Maio 2015.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases (1996). Sanção da Lei nº 11.769. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 19.ago.2008. Seção 1, p. 1-2.

DALLABRIDA, I. C.. Formação musical no curso de pedagogia: (des)afiando o professor unidocente. In: X ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2014, Florianópolis/SC. Anais do X ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2014.

FERREIRA, Viviane Lovatti. Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais. *Cad. Pesqui.* [online]. 2012, vol.42, n.145, pp. 311-316. ISSN 0100-1574.

FIGUEIREDO, Sergio. Luiz. F. The music preparation of generalist teachers in Brazil. Tese de Doutorado. Royal Melbourne Institute of Technology – RMIT University, Melbourne, Austrália, 2003.

DUARTE, Rosangela. A construção da musicalidade do professor de Educação Infantil: compreendendo a realidade de Roraima. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

FONTEERRADA, Marisa. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 1ª. ed. São Paulo: UNESP, 2005.

FUCKS, Rosa. O discurso do silencio. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

HENRIQUES, Wasti Silvério C., A educação musical em cursos de pedagogia do Estado de São Paulo / Wasti Silvério Ciszewski Henriques. - São Paulo : [s.n.], 2011.

MAFFIOLETTI, Leda de A.; CUERVO, Luciane. A música na vida diária e o ensino de música no curso de Pedagogia. In: II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação. Políticas, Práticas e Investigação: pontes para mudança, 2013, Poro, Portugal. Anais II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação. Políticas, Práticas e Investigação: pontes para mudança. Porto, Portugal: CIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2013. p. 556-582.

PACHECO, Eduardo Guedes . Educação Musical na Educação Infantil: uma investigação-ação na formação e práticas das professoras. Santa Maria, RS: UFSM, 2005 ((Dissertação de Mestrado) - PPGE/CE/UFSM).

STIFFT, Kelly e MAFFIOLETTI, Leda de A. Reflexões sobre a Improvisação Musical no contexto das alunas do curso de Pedagogia In.: GOBBI, Valeria (org) "Questões de Música ouvir, sentir e entender - música e educação musical" . Passo Fundo: EdiUPF,2004. pp. 119 -134 185 pg. ISBN 85-7515-237-8 (185pg).

Proposta de Tabela de Classificação de Paisagem Sonora

André Luiz Gonçalves de Oliveira

alguns@gmail.com

Brasil

Felipe Fachioli Pedro

felipefachioli@gmail.com

Brasil

Multimedios, Tecnologías e Innovaciones en la educación musical: recursos, abordajes y reflexiones.

Resumo: Esse texto tem como foco apresentar e explicar uma tabela para sua classificação de paisagens sonoras. Apresentam-se os princípios teóricos que norteiam a escolha de critérios específicos de classificação. Esses critérios justificam a escolha dos parâmetros adotados para a classificação dos eventos da Paisagem Sonora de determinado local e de determinado intervalo de tempo a ser analisada. Tais parâmetros dizem respeito a basicamente três aspectos dos eventos sonoros analisados: identificação do evento sonoro e da fonte sonora, descrição dos parâmetros físicos do evento sonoro e descrição dos parâmetros psicofísicos deste. Também se discute como essa tabela pode ser utilizada pensando em duas dimensões da ação musical, que se por um lado podem ser distintas, por outro são complementares: a criação musical e a educação musical. São apresentados no final do artigo dois tipos de utilização da tabela proposta em situações específicas, tanto de educação como de composição musical. Para a aplicação em atividades de composição, discute-se a importância da classificação em criações do tipo intervenção, onde se sobrepõe a Paisagem Sonora analisada e/ou composta a outra Paisagem, no caso, a do local de intervenção. Na aplicação em atividades de Educação Musical discute-se a classificação dos eventos sonoros de determinada Paisagem Sonora e sua importância em atividades que englobem os temas de percepção, grafiação e execução, assim como a composição, a relação entre o expectador e o meio. Fica implícita, dessa forma, a complementaridade das duas dimensões centrais apresentadas na proposta de confecção dessa tabela: a composição de Paisagens Sonoras e a Educação.

Palavras-Chave: Ecologia Sonora. Educação Musical. Paisagem Sonora. Classificação de Paisagem Sonora.

Resumen: Este texto se centra en presentar y explicar una mesa para la clasificación de los paisajes sonoros. Se presentan los principios teóricos que guían la elección de los criterios específicos de clasificación. También se explica cómo esta tabla se puede utilizar teniendo en cuenta dos dimensiones de la acción musical, que por un lado se pueden distinguir, en el otro se complementan: la creación de la música y la educación musical. Se presentan al final de dos tipos de uso de la tabla propuesta en situaciones específicas, tanto a la educación y composición musical.

Introdução

As paisagens sonoras, enquanto um conceito abordado em diferentes áreas do conhecimento, tal como a música, a arquitetura, o planejamento urbano, e a ecologia, têm sido cada vez mais relevantes. Em qualquer que seja a aplicação do conceito e da experiência de ouvir e produzir paisagem sonora, é sempre imprescindível que esta seja objeto de análise e descrições classificativas dos ouvintes. É a partir dessa atividade analítico-descritiva que se iniciam as muitas práticas envolvidas com o ambiente sonoro.

A proposta desse artigo é apresentar uma tabela de classificação dos vários eventos que podem ser ouvidos em paisagens sonoras específicas. Essa tabela pode ser utilizada como uma etapa em diferentes tipos de ação que envolvem produção sonora. Aqui nos interessa diretamente as aplicações artísticas, como em processos criativos que incidam sobre a paisagem sonora experimentada em determinado local, bem como as práticas pedagógicas musicais e ambientais que podem ser encaminhadas a partir da leitura dos dados coletados e classificados com a tabela.

As paisagens sonoras têm sido objeto de estudo de uma ampla gama de áreas do conhecimento nas últimas décadas, uma vez que os instrumentos de gravação e manipulação sonora permitem cada vez mais funcionalidades. No entanto há poucas relações sendo estabelecidas entre as dimensões científicas e estéticas envolvidas na experiência de paisagens sonoras. Em Pijanowski et al (2011) há uma descrição da agenda de pesquisa de uma suposta teoria unificada da Ecologia de Paisagens Sonoras, que mostra e relaciona valores estéticos e educacionais envolvidos, embora não se concentre nesses valores como foco central.

As with other natural resources, natural and unique soundscapes have many associated human ideals, such as cultural, sense of place, recreational, therapeutic, educational, research, artistic, and aesthetic values. (Pijanowski et al, 2011, p.205)

Os autores apresentam, nas páginas 208 e 209 do paper citado, seis tópicos que seriam uma agenda de pesquisa para a área de paisagem sonora. A tabela de classificação que ora apresentamos está alinhada a tal agenda, e espera colaborar diretamente, sobretudo com o primeiro item. São eles: 1) Melhoria nas medições e

quantificações sonoras. 2) Melhoria no entendimento sobre as dinâmicas espaço-temporais entre diferentes escalas. 3) Melhoria no entendimento sobre o quão importante é o impacto no som das co-variantes ambientais. 4) Avaliação do impacto das paisagens sonoras no mundo selvagem. 5) Avaliação do impacto humano na paisagem sonora. E 6) Avaliação do impacto da paisagem sonora sobre o ser humano. Esses seis itens foram considerados para a criação dos critérios de classificação que a tabela oferece.

Muito embora relacione aspectos como o gostar ou o não gostar, Sasaki (1993) não apresenta em seus critérios para desenho de paisagem sonora, aspectos artísticos ou experiência estética. O pesquisador concebe dessa forma o estudo em paisagens sonoras:

The main and basic tasks concerned with the realizing of good acoustical environment which acoustician have to solve are both the control of undesirable sounds and the creation of desirable sounds. (SASAKI, 1993, p. 189)

Autores como R. Carson (1962), ou Southworth (1969), já orientavam a ciência para a necessidade de ampliação de sua capacidade explicativa. Ampliação essa em direção à natureza, à abrangência de fenômenos naturais. Em direção à necessidade de entender como os humanos afetamos sonoramente o mundo. Ou como e com quais interesses afetamos o mundo sonoro de diversas outras criaturas vivas e o nosso mesmo. Foi na década de 1970 que pesquisadores canadenses como M. Schafer ([1977] 2012), B. Truax e H. Westerkamp, aproximaram, por fim, a música enquanto área de conhecimento e de pesquisa, aos estudos acerca de Ecologia Acústica. Assim, no final do século XX e nesse início de século XXI, é possível assistir um crescente entendimento das paisagens sonoras como marcadores relevantes para o entendimento e descrição de diferentes atividades humanas e suas consequências diversas, incluindo as estéticas, sobre o mundo todo.

Propor uma tabela de classificação de paisagens sonoras é colaborar com o desenvolvimento de metodologia de ação para várias áreas que podem utilizar as informações derivadas da classificação. Como dissemos anteriormente, aqui mostraremos dois casos específicos de utilização em atividades que operam com a dimensão estética, a composição e a educação musical.

Itens da Tabela

Para qualquer tipo de atividade que se venha a realizar envolvendo a descrição dos eventos sonoros que se escuta em um determinado ambiente e em um determinado intervalo de tempo (a paisagem sonora do local), será relevante ter um registro com certo nível de detalhe sobre cada evento sonoro. Esse detalhamento envolve diretamente um processo de classificação, enquanto distinção por meio de características e critérios específicos. A classificação permite que se possa operar com um nível maior de controle sobre os elementos experimentados. Dessa forma, tem papel fundamental na atividade de composição. A classificação tem também alta relevância quando o objetivo é favorecer o desenvolvimento da percepção e da cognição, como no caso de atividades em educação musical.

A classificação das paisagens sonoras será feita por meio do preenchimento de uma tabela (Anexo 1) com itens sobre aspectos tipo-morfológicos dos eventos sonoros ouvidos e reconhecidos. Tais aspectos podem ser mais ou menos complexos de acordo com a finalidade específica da atividade. Nos dois casos em que o presente artigo se ocupa (casos de composição e de educação musical) a complexidade da tabela que se apresenta a seguir é de complexidade suficiente para realização das atividades-fim a que se destinam.

Para que se preencha a tabela é necessário iniciar com uma lista de eventos sonoros escutados em um lugar e tempo específicos. A primeira coluna da tabela solicita o nome do evento sonoro escutado. Nominar algo é basicamente reconhecer algo como distinto entre uma variedade percebida. Cada grupo que estiver utilizando a tabela terá um viés particular de padrão de nominação. Algo bastante peculiar aqui é que se deve deixar claro que o evento sonoro não é a fonte sonora. Tal distinção parece óbvia, no entanto no decorrer do preenchimento da lista de eventos sonoros observa-se sempre tal confusão.

É importante ressaltar que a fonte sonora é sempre uma co-relação entre um determinado material ou conjunto de materiais e uma certa ação exercida sobre eles. Schafer (apud KRAUSE 1987, p. 14) diz que “It takes two things to make a sound, but paradoxically, when two things collide only one sound is produced.” Distingue-se o conceito de fonte sonora do som produzido (o evento sonoro). Dessa maneira a

segunda coluna da tabela pede exatamente o nome da fonte sonora do evento escutado, nos termos de seus materiais e ações.

Essas duas primeiras colunas dizem respeito à descrição daquilo que se escutou. Há três conjuntos de parâmetros que são critérios de classificação e que ordenam essas colunas. O segundo conjunto de colunas, que vai da terceira até a oitava, dizem respeito a descrições dos chamados parâmetros físicos do evento sonoro. Por fim, as colunas 9, 10 e 11 são referentes a parâmetros psicofísicos. Espera-se com tais indicações psicofísicas e ecológicas (Gibson, 1966 e 1979), na medida em que se solicita descrições de significação e comportamento possíveis e prováveis, aproximar as descrições de estados afetivos e emocionais envolvidos com tais padrões de eventos sonoros escutados.

No eixo vertical da esquerda da tabela há uma indicação classificatória para os eventos escutados, de acordo com um critério indicado por Krause apud Pijanowski et al (2011)

Krause (1987) later attempted to describe the complex arrangement of biological sounds and other ambient sounds occurring at a site, and introduced the terms “biophony” to describe the composition of sounds created by organisms and “geophony” to describe nonbiological ambient sounds of wind, rain, thunder, and so on. We extend this taxonomy of sounds to include “anthrophony”—those caused by humans. (p. 204)

Na tabela há 3 espaços distintos (horizontalmente) para classificar o evento sonoro e sua fonte, inicialmente. As colunas com os critérios classificatórios incidirão sobre todos os eventos descritos nas três categorias. A terceira, quarta e quinta colunas tratam de uma descrição dos três parâmetros físicos básicos do som (altura, duração e intensidade). No entanto não se trata de uma medição com aparelhos físicos, portanto se solicita a altura, duração e intensidade relativas, de cada evento sonoro listado. Isso faz com que se classifique o som de um pássaro, como o bentevi piando bem próximo ao ouvinte, por exemplo, como com uma altura relativa (ao universo de eventos sonoros escutados) aguda, com duração relativa entrecortada e curta, e com intensidade relativa que vai de médio a forte.

As colunas 6 e 7 descrevem a percepção do espaço de experiência do evento sonoro. Ao descrever a distância da fonte que o ouvinte se encontra, busca-se

informação sobre disposições e relações espaciais. E ao se solicitar uma descrição da dinâmica espacial, espera-se alcançar informações sobre o movimento, e suas características, ou o não movimento da fonte com relação ao ouvinte. Essas duas informações são mais relevantes na medida em que se inclui e considera o espaço como elemento da experiência sonora e mesmo musical. A coluna 8 é a última desse bloco de informações sobre os parâmetros físicos do som. Ela pede a descrição do envelope ADSR (ataque, decaimento, sustentação, release). Tal descrição serve para ilustrar aspectos do timbre do evento escutado e listado.

Como parâmetros psicofísicos para a classificação dos eventos sonoros de uma paisagem sonora, criamos três colunas que tratam dos significados e comportamentos possíveis e prováveis frente à cada evento sonoro escutado. Aqui há uma referência direta ao conceito gibsoniano de *affordance* (Gibson, 1966 e 1979), o que nos mantém no contexto da abordagem ecológica da percepção. Ao descrever comportamentos e significados encontramos informações sobre os hábitos de vida e de escuta de uma comunidade específica e de situações particulares.

Possibilidades de uso dos dados da tabela

O levantamento de dados realizados com a tabela permite a sequência de diversas atividades sobre o assunto. O escopo dessas ações vai desde a sua utilização para planejamento de uso de espaços públicos e privados, passando pela possibilidade de criação de experiências com marcas de identidade específicas com fins artísticos ou comerciais, até atividades de educação em várias áreas como nas artes, música, educação física e meio-ambiente, por exemplo.

No caso da composição musical essa tabela será bastante útil para o conhecimento do local sobre o qual se vai realizar a instalação de uma paisagem sonora, ou de um outro tipo de instalação/intervenção que se vá realizar em um local específico. Tais atividades, de instalar ou intervir, são sempre uma espécie de colagem sobre uma paisagem já existente. Na medida em que se vai operar sobre algo que já está ali colocado, passa a ser imprescindível que se tenha capacidade de descrever isso que já está posto, com certo nível de detalhe. Dessa maneira ao saber dos parâmetros físicos e psicofísicos da paisagem já existente no local escolhido, os criadores têm

informações para orientar suas escolhas composicionais, seja para saturação de determinadas características presentes em tais eventos sonoros, seja para encontrar/criar nichos acústicos específicos na paisagem resultante.

Na área de educação musical as possibilidades de utilização dessa tabela se ampliam sobremaneira. Em um caso específico ela pode orientar a ação de várias outras etapas de atividades com objetivo de conhecer a paisagem sonora de onde se vive. Essa tabela pode orientar a construção de um "mapa de paisagem sonora", uma espécie de partitura-roteiro da paisagem sonora, o qual pode vir a ser executado de diferentes maneiras. Para que se crie um mapa a partir dessa tabela pode-se incluir uma última coluna solicitando a criação de um signo gráfico para cada evento sonoro. Na medida em que cada evento tem seu signo gráfico, estabelece-se em uma folha retangular ou quadrada em branco, um ponto central (ou não) significando o ponto de escuta. Na sequência os signos gráficos de cada evento podem ser dispostos observando-se os diversos critérios já indicados na classificação da tabela. Na atividade de criar tais signos gráficos, haverá necessidade de estabelecer vínculos entre variáveis sonoras e variáveis visuais, para que a representação gráfica tenha coerência com a paisagem que busca representar.

Quando esse mapa fica pronto o que se tem é uma representação gráfica abstrata dos eventos sonoros dispostos em torno do ponto de escuta de onde se percebeu a paisagem sonora. Uma próxima etapa possível é a adequação desses mapas em partituras roteiros para a execução musical (Anexos 2 e 3). É interessante que se criem grupos de estudantes para executar cada mapa. Da maneira como exposto aqui, o exercício integra práticas artísticas sonoras e visuais, bem como oferece condições de reflexão sobre condições sonoras ambientais. Tal interdisciplinaridade é algo que caracteriza sempre as ações na área de estudos em paisagem sonora, portanto não poderia estar ausente na experiência aqui proposta.

Referências

CARSON, R. Silent Spring. Greenwich: Fawcett Publications, 1962.

GIBSON, J. J. The Senses Considered as Perceptual Systems. Boston: Houghton Mifflin Company, 1966.

_____. Ecological Approach to Visual Perception. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1979.

KRAUSE, B. Bioacoustics: Habitat ambience and ecological balance. In: Whole Earth Review, No. 57, Winter, 1987.

PIJANOWSKI, Bryan C.; VILLANUEVA-RIVERA, Luis J.; DUMYAHN Sarah L.; FARINA, Almo; KRAUSE, Bernie L.; NAPOLETANO, Brian M.; GAGE, Stuart H.; PIERETTI, Nadia; Soundscape Ecology: The Science of Sound in the Landscape. BioScience. Oxford, Vol. 61, No.3, março, 2011.

Disponível em: <<http://bioscience.oxfordjournals.org/content/61/3/203.full.pdf+html>> Acesso 10 fev. 2015.

SASAKI, M. The preference of the various sounds in environment and the discussion about the concept of the sound scape design. Journal of the Acoustical Society of Japan (E). Vol. 14, No. 3, 1993. Disponível em: <<http://www.readcube.com/articles/10.1250%2Fast.14.189>> Acesso 10 fev. 2015.

SCHAFER, R. M. A afinação do mundo: uma exploração pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto de nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", 2012.

SOUTHWORTH, M. The sonic environment of cities. In: Environment and Behaviour, Junho, 1969.

Anexos:

Os exemplos mostrados nas imagens a seguir são decorrentes de atividades didáticas com alunos do curso de Graduação em Música da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) no ano letivo de 2014, na turma de Percepção Musical sob a responsabilidade do professor André Luiz Gonçalves de Oliveira.

- Tabela preenchida por aluno em atividade com o curso de Licenciatura em Música da UNOESTE - Presidente Prudente, São Paulo, 2014.

2)

Planilha2

TABELA DE CLASSIFICAÇÃO DE PS

Gravação 1 Localização dentro da cozinha 10h00 1'00" 10-09-2014

Descrição		Parâmetros Físicos						Parâmetros Psicofísicos Semióticos		
Evento sonoro	Fonte sonora	Altura relativa	Duração relativa	Intensidade relativa	Distância da fonte	Dinâmica espacial	Envelope ADSR	Significados prováveis	Significados possíveis	Comportamentos prováveis
Biofônicos	rosno cachorro	grave	em peridos curtos da gravação	piano	sempre perto	estável a frente	agressivo com alguns picos pequenos de ataque	esbravejando, nervoso	brincando com alguém ou com o que	sair de perto
Geofônicos	agua torneira	agudo	longo em todo gravação	médio	sempre perto	estável a frente	suave continuo de picos e ataques leves	agua corrente sendo usada	agua talvez sendo desperdiçada	verificar e fechar a torneira caso haja desperdicio
Antropofônicos	vento aspirador de pó	grave	longo em todo gravação	forte	perto	som sempre vindo de trás	agressivo com picos altos de ataques e elevações	casa sendo limpa, tirando a poeira	não estar sendo usado	usar e depois desligar
Indeterminado	pino giratório pãnela de pressão	agudo	longo	médio	perto	som sempre vindo da frente	picos rentes de ataque	ligado ao fogo em erupção	cozinhando algo	esperar para comer o que se prepara

Página 1

Partitura Roteiro de Paisagem Sonora – parte1



3) Bula da partitura

DOCE FLAUTA DOCE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ESPETÁCULO DIDÁTICO- MUSICAL E POSSIBILIDADES DE INTERMEDIÇÃO NA APRENDIZAGEM MUSICAL

Ângela Deeke Sasse

angeladeekesasse@gmail.com

Brasil

Processos pedagógicos musicais em distintos contextos (Educação Geral, Escolas de Música, Projetos Sociais). Recursos, abordagens e reflexões.

Resumen: Este artículo es un relato de experiencia acerca de un espectáculo didáctico-musical, que ocurrió en 2013, en diferentes escuelas de las escuelas municipales regulares en la región de Curitiba (PR). Esta ponencia tiene como objetivo describir el espectáculo didáctico-musical *Dulce Flauta Dulce* y presentarlo como una herramienta de enseñanza para el aprendizaje de la flauta dulce y la música en general. En concreto, se pretende: presentar el carácter didáctico de un espectáculo musical que involucra la narrativa y la escucha activa, explicar la estructura del espectáculo *Dulce Flauta Dulce*, y describir cómo se desarrolló el proceso de preparación y selección de repertorio dirigido a contenidos de aprendizaje básica musical, con la flauta dulce como el instrumento principal, acompañado por el canto, la percusión corporal y otros instrumentos. El público participante de la audiencia eran niños de 4-12 años de edad y sus maestros. Algunos datos fueron colectados por medio de fotos, videos y testimonios de los maestros que participaron en el espectáculo como espectadores. Como posibles contribuciones de este relato, podemos destacar la contribución al área de Educación Musical Infantil, la elaboración de proyectos didácticos de conciertos para la niñez, y la enseñanza y el proceso de la aprendizaje de la flauta dulce en las escuelas.

Palabras clave: Flauta dulce. Espectáculo didáctico y musical. Educación musical de niños. Escuela.

1. O caráter didático de um espetáculo musical

A música é um símbolo cultural, um refletor de valores humanos, interesses e necessidades, e como a maioria dos símbolos culturais, é um comportamento aprendido. Como a música é a forma fonética primária de expressão artística conhecida no mundo, não é de admirar que a escuta seja fundamental para a transmissão da música. (CAMPBELL, 2008, p.41, tradução nossa)

O termo espetáculo didático-musical foi escolhido para designar o espetáculo *Doce Flauta Doce* por se tratar de uma apresentação musical de caráter lúdico, envolvendo narrativa e atuação cênica. O termo foi inspirado no artigo de Julio Brum, onde o autor faz sua própria análise sobre o espetáculo musical para crianças.

Como músico vejo o projeto de um espetáculo musical para a infância como o resultado da interação de elementos estéticos, técnicos e conceituais que se sintetizarão em forma e conteúdo a partir da elaboração do sentido dele mesmo. (BRUM, 2005, p. 65, tradução nossa)

Ao abordar o espetáculo didático-musical como espaço de aprendizagem musical, é estabelecida entre os principais agentes envolvidos, músicos e plateia, uma relação de troca mútua de atenção e cumplicidade, sendo que um dos objetivos primordiais desta modalidade de performance, é ensinar e aprender a ouvir música. Mas é possível ampliar ainda mais esta experiência se bem explorada e planejada.

O ensino musical na escola se fundamenta em duas premissas básicas: 1. “A música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança” e 2. “A escola deve oferecer a todas as crianças [...] vivências musicais ricas e adequadas.” (GONZÁLEZ *et al.*, 1979, p.7, tradução nossa). A partir dessas premissas, as autoras apontam também que a educação musical nas escolas se propõe a que o aluno tenha: “interesse pelo fenômeno sonoro, prazer pleno com a experiência musical, compreensão das mensagens musicais, capacidade de apreciar a música como um ouvinte consciente” (IBIDEM), entre outros.

Pode-se afirmar que a apreciação musical é uma das dimensões inseridas na educação musical, e que no espetáculo musical a apreciação da música é direcionada.⁷⁰

“Nada se compara à experiência da música ao vivo” (ILLARI, 2009, p. 155). A autora comenta sobre a importância da experiência sonora ser também visual.

Quando assistimos a um espetáculo ao vivo [...] podemos praticamente “ver” a música acontecer. As expressões faciais, os olhares, os sorrisos e os gestos dos instrumentistas ou do cantor dão muitas dicas perceptivas ao ouvinte. (ILLARI, 2009, p. 156)

Sabe-se que a apreciação musical ao vivo pode ser uma experiência muito mais significativa do que a da música gravada, pois na primeira outros sentidos estão envolvidos além da audição, ampliando ainda mais a percepção.

Muitas vezes os momentos de experiência vivida são tão significativos, em que permanecendo na memória, podem transformar a vida do indivíduo. Segundo Ivan

⁷⁰ Muitas vezes a atenção para apreciação musical é direcionada pelos próprios músicos envolvidos na performance, pelo maestro ou por um ator, que faz o papel do intermediador entre a obra apresentada e a plateia.

Izquierdo, professor e neurocientista que pesquisa sobre memória e esquecimento, a melhor definição de aprendizado, sob o ponto de vista da neurociência, é “a aquisição de informação através de experiências, que por sua vez se consolidam e formam a memória.” (IZQUIERDO, 2014)⁷¹

Neste sentido, uma das hipóteses do presente relato é de que as crianças poderiam aprender música de maneira significativa e inesquecível, enquanto assistem uma apresentação musical da qual elas também são solicitadas a interagir, seja cantando, realizando gestos sonoros, respondendo indagações, fechando os olhos, entre outras participações, além de ampliarem o conhecimento sobre o repertório e as possibilidades de execução da flauta doce.

2. A estrutura e elaboração do espetáculo *Doce Flauta Doce*

O espetáculo *Doce Flauta Doce*, elaborado pela diretora musical e flautista Ângela Sasse e pelo diretor de cena Levi Brandão, tem como proposta um diálogo musical com a plateia, solicitando participações com ostinatos rítmicos, melódicos, gestos percussivos, entre outras intervenções espontâneas apontadas pela plateia ou até mesmo conduzidas pelos músicos.

Durante o espetáculo, os músicos: Ângela Sasse, Ana Paula Peters e Marcos De Lazzari atuam também como como coadjuvantes de uma breve historieta (criada coletivamente durante os ensaios), a partir de uma música do folclore russo, *Jimba Papayuska*.

A história revela os mistérios e encantamentos de um lugar imaginário, situado numa ilha no Oceano Atlântico: *Jimba*, país da música onde a população inteira toca flauta doce e onde vive um sábio flautista chamado *Jimba Jimbão*. Os nomes dos personagens têm relação com o lugar: *Jimba Jimbába*; *Jimba Papayuska* e *Jimba Jimba*. Durante todo o espetáculo a flauta doce é utilizada em diferentes técnicas de execução, explorando as propriedades sonoras da família da flauta doce (sopranino, soprano, contralto, tenor e baixo). As diferenças tímbricas são salientadas, evidenciando assim, os diálogos possíveis entre as flautas e outros instrumentos.

O repertório consta das seguintes músicas: *Jimba Papayuska* (Domínio

⁷¹ Dados extraídos de uma conferência da Série Conferências UFRG 2014, registrado pela URGSTV.

Público – Rússia), *Kol-doo-di* (Domínio Público – Israel), três temas do Leste Europeu, *Dissoa* (Viviane Beineke) adaptado pelo grupo, *Seis flautas* (Marcos DeLazzari), *Ah Robin, gentle Robin!* (William Cornysh), *Green Leaves* (Domínio Público – Inglaterra), dois temas chineses, *Canção da noite* (Domínio Público – Moldávia), *When I'm 64* (Beatles), *Sapo Jururu* (Domínio Público – Brasil) e *Pirulito* (Domínio Público – Brasil). Alguns dos arranjos foram realizados coletivamente, e outros foram assinados pelo integrante do grupo Marcos De Lazzari, sendo todos elaborados especialmente para esta formação.

3. Execução do espetáculo e resultados

O espetáculo *Doce Flauta Doce* foi submetido e aprovado em um edital público de captação de recursos (Edital 2001 - Projeto de Lei de Incentivo à Cultura), sendo que o planejamento, a realização dos arranjos e ensaios aconteceram no início de 2013. O espetáculo foi apresentado em dez Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, onde o ensino da flauta doce já havia sido implantado, e atingiu, naquele ano, em torno de 1.300 crianças com idades variando entre 04 a 12 anos. A produção foi realizada pela *Parabolé Educação e Cultura*⁷², e contou com o patrocínio do Grupo Educacional *Positivo*, através do edital de Mecenato subsidiado.

O repertório escolhido permeou a música popular brasileira e internacional, com a finalidade de instigar a curiosidade das crianças em relação à flauta doce, favorecer a apreciação da música instrumental, tendo como um dos objetivos principais motivar cada vez mais as crianças à execução e à exploração do instrumento. Percebeu-se o interesse dos professores que apreciaram o espetáculo em relação à utilização da flauta doce de forma lúdica e artística. Relatos foram coletados para avaliação do impacto do espetáculo.

Uma das professoras fez o seguinte relato: “Um verdadeiro show, um dia realmente agradável e encantador. Um resgate às cantigas de roda tocadas em flauta doce e violino... Que honra e que privilégio ter recebido vocês na escola... Já deixaram saudade.”

⁷² A *Parabolé Educação e Cultura* desenvolve projetos culturais de caráter educacional e social.

Entende-se que o espetáculo didático musical não seja considerado como uma modalidade de fruição facilitada, mas sim uma fruição explicada ou orientada, fazendo uma analogia com a função do curador nas artes visuais, quando na montagem de uma exposição, solicita do visitante um olhar mais direcionado, criterioso e contextualizado ao fenômeno artístico visual.

Como conclusão deste relato, sugere-se que a escola possa ampliar a educação musical com atividades significativas, estabelecendo parcerias entre universidades, orquestras, grupos de câmara, músicos de diferentes formações, etc. E que, muito antes das crianças irem a teatros e salas de concerto, elas possam se aproximar da música aos poucos, assistindo concertos e apresentações no próprio ambiente escolar. Sendo assim, que as crianças possam vivenciar a música não somente como expectadores, mas como ouvintes ativos e participantes, que possam perceber e conhecer instrumentos, ampliar o gosto musical, aproximar-se de músicos, fazer perguntas, ou seja, conhecer o universo musical de perto, como algo tangível e orgânico.

Referências

BRUM, Julio. Acerca de los espectáculos musicales para la infancia. Ponencia para el 6to. Encuentro de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, 2005.

CAMPBELL, Patricia S. Musician & Teacher: an orientation to music education. New York: W.W. Norton, 2008.

GONZÁLES, Maria Inés F. et al. Planeamiento de la enseñanza musical: Guía para el maestro. Buenos Aires: Ricordi, 1979.

ILLARI, Beatriz. Música na infância e na adolescência - um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: IBEPEX, 2009.

Referências audiovisuais

Projeto de Espectáculo musical “Doce Flauta Doce” submetido ao Edital do mecenato - Lei de Fomento à Cultura da Prefeitura Municipal de Curitiba, Edital 2011. VCD. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nGPjI5svBLk> Acesso realizado em 05/07/2015.

Falas em eventos

IZQUIERDO, Ivan. Conferência da Série: Conferências UFRG 2014, registrado pela URGSTv. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TAdmI5pGSS0>. Acesso realizado em 05/07/2015.

Anexos



Foto do espetáculo Doce Flauta Doce, registrada por Everton Sebben (2013).

ENSINO DE MÚSICA NO IFRN CAMPUS NOVA CRUZ E CURRAIS NOVOS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS MUSICAIS VIVENCIADAS

Artur Fabiano Araújo de Albuquerque

artur.albuquerque@ifrn.edu.br

Brasil

Procesos pedagógicos musicales en distintos contextos

Resumo: Este informe tiene como objetivo reflexionar sobre algunas notas de las prácticas musicales experimentado en dos IFRN Campus que tiene clases de música en la Educación Básica y Técnico. Los datos cuantitativos se le aparecen inicialmente a ratificar las acciones de Música facultad en la estructura IFRN. Con algunas propuestas trabajadas en estos espacios y relacionar algunos aspectos de los vínculos creados por su propia música con el hombre, nos encontramos con que el educador musical hoy en día tienen la oportunidad de contribuir a la formación de ciudadanos críticos, utilizando la integración como uno de los agentes rectores de sus clases.

Palavra-Chaves: Educação Musical. Contexto. Prática Musical.

Introdução

A partir da criação da Lei 11.769/2008, é notório o aumento dos Professores de Música na Educação Básica. Isso também ocorre nos Institutos Federais de Educação, enquanto espaços de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, dentro da grade curricular da disciplina Artes, oferecida nos Cursos Técnicos Integrados. A expansão da Rede Federal de Ensino tornou-se um fator fundamental para o aumento de Professores das diversas áreas do conhecimento nessas instituições de Ensino.

O texto que segue, mostrará alguns dados do IFRN, no que concerne aos Professores de Música e a sua atuação, inclusive em dados quantitativos. Apresentaremos que estes Docentes, possuindo a nomenclatura de Artes-Música, podem atuar tanto na Educação Básica, Técnica e Tecnológica – esta última modalidade, sendo um nível Superior de Educação, sugere em algumas ementas, a atuação do Docente de Música.

Mostraremos de forma ampla, o exemplo de algumas propostas por nós trabalhada em

dois Campus do IFRN, um que atuamos semestres atrás e o outro que atualmente

temos trabalhado de forma efetiva. Nos dois exemplos, a flexibilidade, a sugestão trazida pelos alunos e a verificação dos contextos tornou-se fundamental para o planejamento das atividades. Tornou-se momentos de grande reflexão e debate os questionamentos e a curiosidade que os próprios discentes tinham.

Ainda, apresentaremos os vínculos que a própria cria com o homem, estabelecendo inclusive o desenvolvimento da própria musicalização. Por fim, concluímos que os educadores tem a oportunidade de contribuir na formação de cidadãos críticos, trazendo para o centro da aula de Música a integração.

Dados da Música no IFRN

Com o advento da Lei 11.769/2008, ocorre uma abertura mais eficaz para o ensino na Música no País. Na realidade do IFRN, isso foi notório, principalmente a partir do ano de 2012, com a chegada de mais Professores de Música no IFRN, através de concurso realizado pelo Edital nº 36/2011 – Reitoria/IFRN⁷³. A expansão⁷⁴ do IFRN trouxe a possibilidade de trabalhar o ensino das Artes em seus campi em duas linguagens: Música, sendo uma linguagem que tem um número expressivo de professores – em média somos 15 docentes – e a outra linguagem a escolha do Diretor Geral de cada campus, sendo Artes Visuais ou Artes Teatro.

Vale ressaltar que os Professores de Música no IFRN possuem a nomenclatura de “Professores de Arte-Música”, uma vez que atuamos dentro da Disciplina “Artes”, tanto o docente de Música, quanto o docente de outra linguagem de Arte. Assim sendo, trabalhamos em três períodos distintos com as turmas dos cursos técnicos integrados, bem como em outras disciplinas relacionadas as nossas áreas de formação, diante das características e ementas dos cursos oferecidos no IFRN. A exemplo, temos o Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural, oferecido no Campus Cidade Alta⁷⁵, e que, dentro de sua grade curricular, possui disciplinas como Fundamentos da Música, Produção Musical, dentre outras, sugerindo assim que sejam ministradas por

⁷³ Ver em <http://portal.ifrn.edu.br/servidores/concursos/concursos-2011/concurso-professores-2012-edital-36-2011>. Acesso em 21/02/2015.

⁷⁴ Para maiores esclarecimentos, ver <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 21/02/2015.

⁷⁵ Ver em <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/campus/natalcidadealta/cursos-2/cursos-1/superior-de-tecnologia-em-producao-cultural/lateral/estrutura-curricular/componentes-curriculares>. Acesso em 21/02/2015.

um Professor com habilidade específica na área de Música.

Cada Campus do IFRN está localizado em áreas/regiões estratégicas e que, possibilitam o deslocamento de alunos das cidades circunvizinhas para o estudarem nesses Campus. O resultado dessa junção de alunos num espaço escolar, onde também possui Professores oriundos da Capital e de outras cidades e Estados, permite um crescimento social e reflexões amplas, no que diz respeito as expectativas e desenvolvimento de uma Educação Profissionalizante de qualidade.

Temos a possibilidade de atuar não somente na sala de aula, nos Cursos já citados, mas temos a possibilidade de atuar com Projetos de Extensão e Pesquisa. Na Extensão, trabalhamos com a variedade e a diversidade que cada região possui. A visão e a dinâmica de cada Docente, independentemente de sua área de atuação, possibilita o avanço destas ações de Pesquisa e Extensão.

Nas cidades do interior do Rio Grande do Norte por exemplo, as bandas de Música são notoriamente atuantes. Muitos alunos que estudam no IFRN fazem ou já fizeram parte de alguma dessas bandas, tanto marciais, quanto de fanfarra. Enquanto atuamos no Campus de Currais Novos, entre o ano de 2012 e 2014, oferecemos aulas de Teoria Musical como Projeto de Extensão e o resultado extrapolou nossas expectativas: três (3) turmas formadas e lotadas nos horários da manhã, tarde e noite, com uma média de trinta e cinco (35) alunos cada! Sem falar no trabalho que deu pra arranjar um facilitador que pudesse nos ajudar com a parte prática do violão, uma vez que já atuávamos com o ensino do Piano e Teclado, além da Teoria Musical! Foi uma experiência imensurável!

Ainda, entre os anos de 2012 e 2014, iniciamos um trabalho de extensão voltado para o Canto Coral em Currais Novos, o qual resultou em trabalho publicado por nós⁷⁶. Essa ação extensionista do Canto Coral fora outra oportunidade que tivemos, e que também mostra o quanto de oportunidade existe, desde que sejam trabalhadas as possibilidades e verificados os valores musicais que possuem os vários contextos. Na realidade do IFRN, os professores de Artes, na sua maioria possuem carga horária curta em sala de aula regular, possibilitando ações de Projetos de Extensão e Pesquisa, enriquecendo o debate para a área de Educação Musical.

É importante aqui destacar o apoio das coordenações de extensão e dos

⁷⁶ Para um maior aprofundamento de leitura, ver Albuquerque, 2013 (*Canto Coral em Currais Novos*).

diretores dos campi, uma vez que a ajuda e os direcionamentos dados pela gestão são de fundamental importância para a efetivação destas ações pelos professores. Na realidade do Campus Currais Novos e do Campus Nova Cruz, possuímos uma sala de Artes, espaço adquirido para a realização das aulas de Teoria Musical, Canto Coral, Teclado, Violão, Pintura, Desenho, Ensaios dos grupos musicais de alunos que também tocam em bandas, etc. Temos então, um apoio e institucional e da gestão, permitindo que realizemos nossas práticas de ensino de Arte com os alunos de forma mais prazerosa e centrada, diante dos planejamentos que propomos.

Algumas propostas trabalhadas em sala de aula

Na realidade da cidade de Nova Cruz, atuamos em dois semestres, já que o Campus possui Artes Música e Artes Visuais. No primeiro semestre, apresentamos alguns pontos da Artes no seu entendimento e sua construção, enquanto linguagem socialmente construída (PENNA, 2008).

Em um bimestre realizamos uma série de apresentações, debates e enquetes sobre o que é Arte, sua importância na sociedade e as principais formas de Arte que assim compreendemos. No segundo bimestre, trabalhamos com a linguagem musical, área de nossa formação, trabalhando principalmente o material musical “Som”. Apresentando aos alunos os parâmetros do som e os tipos de timbres, foi notório os questionamentos diante das curiosidades provocadas e dos tipos de instrumentos apresentados por eles mesmos em Seminários de Instrumentos de Orquestra. Daí surgem o desejo de ver uma Orquestra ao vivo – a maioria nunca teve a oportunidade de assim o realizar – ficando nosso compromisso de em uma oportunidade futura assim o realizar.

Neste mesmo primeiro semestre, apresentamos algumas noções de execução sonora na flauta doce, com o auxílio de alguns alunos nomeados monitores, por nós, assim perfazendo um trabalho autônomo, verificando que todos são capazes (FREIRE, 1996). Em um outro momento, apresentamos dinâmicas sugeridas pelo Método “O Passo”⁷⁷, o que também se realizou como outra experiência sem precedentes: os alunos descobrindo a pulsação que cada um possui, dentro do seu próprio corpo, se

⁷⁷ Para aprofundamento, ver Ciavatta, 2011 (O Passo, Música e Educação).

constituiu outro elemento de nossa reflexão – uma maior necessidade de pensar nossa prática dentro da interação e da criação coletiva. Foi possível provocar os alunos para a possibilidade de no semestre vindouro, o qual atuaremos, trabalharmos composição na sala de aula, dentro dos parâmetros do som e de alguns rudimentos de leitura musical trabalhados até então.

Nessa perspectiva, verificamos a importância do fazer musical pelo homem, como enfatiza Penna (2008), quando mostra que:

A Arte de modo geral – e a música aí compreendida – é uma atividade essencialmente humana, através da qual o homem constrói significações na sua relação com o mundo. [...] O desenvolvimento de técnicas para fazer uso do corpo, a criação de instrumentos que expandam as suas possibilidades, a construção de ferramentas para agir sobre o mundo são uma característica essencialmente humana. (PENNA, 2008, p. 18 e 19).

Assim, verificamos a importância de estarmos sintonizados com a realidade cultural dos alunos, uma vez que será um fator importante para planejarmos ações voltadas para o crescimento do fazer musical deles, enquanto pessoas inseridas na sociedade. As possibilidades são amplas, mas para isso, se faz necessário estarmos abertos para ouvir e aprender com as práticas musicais locais, mesmo um pouco distante de nossas realidades e da nossa formação – como a nossa por exemplo, que se voltou para a Música Erudita – e que na atualidade a presença do Erudito e do Popular são absolutamente de perfeita convivência, principalmente para a sala de aula no Ensino Médio.

Vínculos positivos criados pela Música: uma discussão

Na atualidade, se faz necessário que o Ensino de Música quebre com a barreira em ter o Popular e o Erudito. Como mostrado anteriormente, estes podem coexistir em sala de aula, desde que o Docente se proponha a realizar este trabalho como uma forma de integração. Gainza (1988) mostra que a Música Popular e Erudita “aceitam-se e se respeitam mutuamente, trocam influências e, em certo sentido, parecem integrar-se em alguns momentos” (GAINZA, 1988, p. 106). Torna-se um ponto fundamental para os educadores musicais: acabar com a dicotomia entre o popular e o erudito,

principalmente em sala de aula; depois se dispôr a dialogar com os alunos os materiais apresentados por ambas e, por fim, trazer para o centro da atenção do fazer pedagógico, o som e o significado que este possui, sobretudo para os alunos.

Necessitamos assim, compreender que, os vínculos positivos criados entre o homem e a Música, são projetados pelo próprio fenômeno sonoro, pois:

Tanto a receptividade como a capacidade projetiva mediante e através da música supõem a existência de vínculos positivos entre um indivíduo e os fenômenos musicais [...] Uma vez assegurado o vínculo, a música fará, por si só, grande parte do trabalho de musicalização, penetrando no homem, rompendo barreiras de todo tipo, abrindo canais de expressão e comunicação a nível psicofísico, induzindo, através de suas próprias estruturas internas, modificações significativas no aparelho mental dos seres humanos. (GAINZA, 1988, p. 101).

Assim, acredito que não há necessidade para tanta preocupação: a própria música por si só faz todo o trabalho, inclusive de musicalização. A abertura para conhecer mais, a expressão, o interesse e outros atributos do homem, serão perfeitamente trabalhados pela própria Música, bastando a nós educadores musicais, provocarmos os alunos e apresentarmos propostas significativas para uma aula de Música mais sintonizada com a realidade local e social. Não se faz necessário a realização de grandes eventos ou coisas parecidas, basta apenas deixarmos que os alunos tragam sugestões e verifiquemos outras propostas que estão dando certo.

No Campus Nova Cruz, assim como no Campus Currais Novos, trabalhamos com a proposta de execução sonora em conjunto em sala de aula, todo mundo cantando ao mesmo tempo uma música do repertório de MPB em quase toda aula! Isso faz com os alunos sugiram sempre repertório mais atual, e assim, provocamos eles a ouvirem melodias do repertório erudito, dentro de nossas aulas. Levamos o teclado para a aula, o que faz com que os jovens desejem cantar em conjunto somente acompanhados pelo instrumento, e não por um *play back*, ou gravação da música.

Aqui, Swanwick (2003) mostra a necessidade de haver um espaço para a escolha, para a tomada de decisões e exploração pessoal (SWANWICK, 2003, p. 67). É pois, de fundamental de importância que o aluno participe da construção do processo pedagógico musical, pois mostra que o contexto está sendo levado em consideração nas observações do planejamento do educador musical.

Por fim, mostramos assim que há uma ponte bem próxima entre o erudito e o popular, e que na realidade os sons, os acordes, os ritmos são bem trabalhados em ambos. Acreditamos então, que estamos tentando mostrar que a Música é uma só: a manifestação das culturas é que são diferentes e nós, homens, pessoas da sociedade é que trabalhamos e participamos das várias manifestações culturais e que em sua grande maioria está presente o fenômeno sonoro.

Considerações finais

Diante do exposto, acreditamos que o IFRN, nos Campus Nova Cruz e Currais Novos com seus docentes da área de Música tem cumprido seu papel: o de trabalhar a Música dentro da realidade social que estas cidades estão inseridas, diante da estrutura que cada Campus possui, com suas salas de Música. O Campus Currais Novos mantém atualmente o Coro que formamos e ali deixamos. No Campus Nova Cruz, iniciamos um trabalho de Teoria Musical, Violão e Teclado, pretendendo iniciar o Canto Coral brevemente, e já contando com a participação de Professores não-especialistas de Música na atuação das aulas de violão.

Acreditamos que as aulas de Música, para todo e qualquer contexto escolar, é realizado com uma importância fundamental, uma vez que a partir da criação e consolidação da Lei 11.769/2008, o ensino de Música:

Chega, em parte, para diminuir os prejuízos caudados à sociedade brasileira pelo tempo em que esteve distante do currículo escolar, explorando outros aspectos que, por vezes, são pouco trabalhados no meio escolar como: a construção do lado emocional e expressivo dos estudantes, a preocupação com a educação dos sentidos dos discentes, o cuidado com a formação individual e coletiva nas relações humanas e cotidianas, entre outros. (BENVENUTO, *ET AL*, 2012, p. 235).

Salientamos que, esta formação individual e coletiva nas relações humanas e cotidianas, é uma premissa que deve – ao menos deveria – fazer parte do cotidiano do Docente, independentemente de sua área de atuação. Para que tenhamos cidadãos críticos, os educadores musicais tem hoje a oportunidade de trazer para o centro de sua aula a integração. Trabalhar os materiais pertencentes aos contextos – aqui anote-

se as próprias raízes culturais desses locais – permitirá trazer para nossa área discussões significativas e exemplos que poderão ser apresentados, e por que não copiados em outras realidades? Bons processos geram bons produtos, diz uma brilhante pesquisadora e Educadora Musical, e isso pode perfeitamente ser compartilhado e mostrado!

Finalizamos aqui, esperando contribuir de alguma forma para que possamos discutir criticamente e elucidar que, práticas musicais motivantes podem e devem ser trazidas para que conheçamos de perto o que os colegas tem trabalhado em suas realidades.

Referências

BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro. Música para a formação humana: reflexões sobre a importância da Educação Musical no contexto escolar. In: ROGÉRIO, Pedro e ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. *Educação Musical em Todos os Sentidos*. Fortaleza: Edições UFC, 2012, p. 225-244.

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

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1998.

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

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

O Canto Coral nas Salas de Aula

Elizabeth Mendonça Dau

bethdau@gmail.com

Brasil

Procesos pedagógicos musicales en distintos contextos (Educación General, Escuelas de Música, Proyectos Sociales). Recursos, abordajes y reflexiones;

Resumo: Este trabalho tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de la práctica del canto en el aula, con énfasis al canto en voces, o el canto coral. Para complementar el análisis, el siguiente texto hace un breve estudio de caso acerca de la directora Solange Pinto Mendonça, profesora con que empecé mi proceso de educación musical. Solange há iniciado su trabajo como educadora en colegios públicos de Río de Janeiro, y ha llevado para los aulas la práctica del canto coral. A partir de estes espacios, han surgido sus principales grupos, los que seguramente contribuyeron con la historia del canto coral en Brasil. Hoy, una vez que soy profesora de música en la red enseñanza pública nacional, busco seguir sus pasos manteniendo el canto coral como activdade fundamental para el proceso enseñanza-aprendizaje de mis estudiantes. Por eso, el trabajo tiene la intención de proponer una reflexión sobre los límites y posibilidades de las escuelas públicas de Río de Janeiro hoy en día, analizando brevemente la situación política y económica de nuestro país con respecto a la educación, y sobre como la música y la educación musical se insertan en ese proceso. Por el exemplo de la Directora Solange, tengo el objetivo de analizar las condiciones del trabajo en la actualidad para realizar el desarrollo de una activdade específica, el canto coral, en las escuelas públicas de educación general.

Palavras-chave: Canto Coral. Solange Pinto Mendonça. Educação Pública.

Introdução

Iniciei minha relação com a música ainda criança, através de minha avó Solange Pinto Mendonça. Solange começou seu trabalho como educadora musical em 1966, quando, após ser aprovada no concurso público realizado em 1965, assumiu o cargo de professora de Educação Musical do Colégio Estadual Tobias Monteiro. Era o primeiro passo de uma vida dedicada ao canto coral.

Em minha trajetória, tive o privilégio de participar de vários grupos montados por Solange, fato que considero essencial e determinante em minhas escolhas com relação à minha profissão e minha prática junto a meus alunos e alunas em sala de aula. Meu processo de musicalização se deu de forma natural, sentada ao piano com minha avó, aprendendo a solfejar, lendo peças simples a duas vozes, cantando

melodias e criando outras vozes que se encaixassem nos caminhos harmônicos das canções. Mais tarde, quando iniciei meus estudos formais de música, me deparei com uma abordagem diferente da que eu tinha vivenciado, onde muitos dos alunos desistiam ou adquiriam traumas com relação a seus instrumentos e seus(as) professores(as). Percebi também que a grande maioria dos(as) estudantes de música não cantava. Muitos dos cursos nos quais realizei minha formação não possuíam em seus currículos o canto coral. Como professora, também pude perceber em meus(as) alunos(as) um grande afastamento desse instrumento precioso que é a nossa voz.

O fato de ter sido orientada por educadoras como Solange e Adriana me guiou por caminhos alternativos de Educação Musical, sendo o principal deles a Abordagem Orff, criada pelo músico e educador Carl Orff e sobre a qual falarei no primeiro capítulo deste artigo.

Acredito que, pelo canto, por uma abordagem que entenda a educação musical como um direito de todos(as), o aprendizado da música se equipara à aquisição da língua falada. Enquanto brasileiros(as), naturalmente aprendemos o português, de acordo com o processo de aprendizagem da linguagem; primeiro falamos, palavra por palavra, então, quando dominamos a fala, aprendemos a formar as sílabas escritas, associando os símbolos aos sons e só depois nos arriscamos a escrever os nomes que designam os objetos, pessoas e sentimentos que fazem parte de nossa vida. A música deve respeitar o mesmo processo: devemos cantar, tocar, batucar, criar e combinar os sons que existem dentro de nós, para que depois possamos sistematizar, de forma natural e divertida, esse mundo sonoro que nos acompanha em nosso dia a dia.

O presente artigo pretende, portanto, analisar o caso da Maestrina Solange Pinto Mendonça, associando sua trajetória às novas abordagens de educação musical que surgem a partir século XX, buscando entender a importância do canto coral na construção de uma educação transformadora, questionadora, que auxilie o(a) estudante das escolas públicas do Brasil a entender sua origem e seu papel na luta por uma sociedade mais justa.

Capítulo 1 – O canto coral como prática em sala de aula

Escola Estadual Tobias Monteiro, início do ano letivo de 1966. Salas de aula ocupadas por dezenas de alunos(as) do ensino fundamental, esperando pelo professor de música. Ao invés do professor, entra Solange, com sua profunda bagagem musical adquirida desde que era ainda menina, através de sua família, todos os seus anos de estudo formal de piano, teoria musical, harmonia. Porém pela primeira vez em uma sala de aula real, sem simulações ou bancas avaliativas. Somente ela e as crianças. Certamente muitos de nós que decidimos seguir pelos caminhos da educação musical conhecemos esse sentimento à primeira vista assustador. Como trazer os alunos e alunas para o que concebemos como música? Como conciliar as mais de vinte histórias, experiências, vivências e crenças presentes naquele ambiente e transformá-las numa aula de música? Será possível a construção de um processo que resulte em algo que possa parecer musical aos ouvidos que compõem a escola? Afinal, sabemos que a música, nas instituições de ensino, ultrapassa de forma contundente as quatro paredes da sala de aula e se torna uma espécie de entidade onipresente, desde os primeiros até os últimos momentos de cada dia letivo, começando pelos Hinos executados na hora da entrada, pelas canções de comando entoadas pelas professoras das crianças mais novas, pelas parlendas recitadas pelos professores de matemática para que os alunos decorem melhor a matéria e terminando no repertório que anima as inúmeras festas e eventos realizados pelas escolas ao longo do ano. Sabemos também que o(a) professor(a) de música representa o elo entre a instituição e os sons que ela produz, mesmo que não participe diretamente dessa produção. Se não é tarefa simples, especialmente no início de nossa carreira, entender nossa função enquanto profissional de educação musical, muito mais difícil é, após essa compreensão, convencer a comunidade escolar de nossas convicções a respeito de nossa prática.

Observando as diferentes instituições de ensino das quais fiz parte, tanto como aluna quanto como professora, percebo dois pólos que compõem a concepção de como se constrói o processo de criação e aquisição de conhecimento. O mais comum e recorrente, especialmente a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental, é que o conteúdo seja planejado considerando-se um determinado padrão, que

geralmente diz respeito a uma determinada época e um determinado lugar, muitas vezes em nada parecido com a realidade do(a) estudante que frequenta a escola pública brasileira. No caso da música, o programa pedagógico é construído a partir de conceitos que priorizam o conhecimento teórico, resultando num conjunto de conteúdos que frequentemente se encontram distantes da vivência musical dos(a) estudantes. Portanto, mesmo que o(a) aluno(a) saiba cantar, dançar, batucar um ritmo com precisão ou se ele conhece bem a linguagem do samba ou do funk, porém não decorou que a semínima vale 1 tempo no compasso quaternário, ele(a) é considerado(a) leigo(a) em música. Se esses(as) mesmos(as) alunos(as) cantam ou tocam de forma consciente uma canção mas não sabem dizer se sua forma é binária ou ternária, são igualmente inferiorizados(as) pelos professores ou professoras que acreditam num conhecimento superior ou de melhor qualidade.

O segundo pólo que, a meu ver, se apresenta como alternativa para o citado acima, tem como pilares alguns educadores musicais do século XX, e considera principalmente o elemento humano no processo de construção de conhecimento. Um exemplo importante dessa concepção é o compositor e educador musical alemão Carl Orff, que defende, em sua abordagem de educação musical, a importância do canto, da criatividade e da cultura popular de cada lugar na formação musical dos(as) estudantes. Assim como no processo construído por Solange ao longo de sua prática, Orff elaborou sua concepção de música e educação priorizando o desenvolvimento humano integral. “Apesar de interessado em como suas ideias poderiam mais efetivamente enriquecer o campo da educação musical, sua preocupação não era meramente produzir melhores músicos, mas melhores seres humanos.”⁷⁸ (GOODKIN, 2010, p. 103)

Essa forma de entender o papel do(a) educador(a) musical na vida das crianças leva à construção de uma prática ativa, que considera o(a) estudante como sujeito de seu aprendizado e que o(a) orienta a encontrar as perguntas e questões que deve fazer ao longo de sua vida para

chegar às respostas que o(a) guiarão pelos caminhos adequados. Nela, a experiência se

⁷⁸ Though interested in how his ideas might more effectively enliven the field of music education, his concern was not merely to produce better musicians, but better human beings. (tradução da autora)

torna a base sobre a qual devemos elaborar nossas aulas e atividades. Pois, como saber o som das notas musicais sem cantá-las, cada uma individualmente, explorando seu som, sua frequência, sua vibração, ou sem aplicá-las em diferentes estruturas, como frases e acordes? Ou como compreender as relações matemáticas existentes entre os símbolos que representam as durações e ritmos sem tocá-los no próprio corpo e nos instrumentos de percussão ou sem se movimentar respeitando as diferentes pulsações e estruturas rítmicas?

Durante muitos anos pude analisar o trabalho de Solange enquanto maestrina e educadora. E percebo que a prática do canto coral traz em si todos os conceitos e elementos de um processo educacional que oferece o cuidado necessário à formação de uma nova realidade, à transformação da ordem que hoje se faz presente.

Atenção ao potencial *artístico* de cada criança, à *beleza*, à revelação do *caráter* pela improvisação e composição, ao processo de grupo que constrói *comunidade*, à verdadeira forma *democrática* de trabalhar, a uma abordagem *educacional* que reconhece que cada criança vem a nós preenchida pela música. (GOODKIN, 2010, p. 104)⁷⁹

Aplicando os conceitos que pude perceber nos trabalhos realizados pela maestrina em minha prática em sala de aula, vejo que o canto coral, que vai pra além do ato de cantar as canções escolhidas por nós para as diferentes atividades da aula de música, nos auxilia na construção de uma micro-sociedade, onde a coletividade é a palavra-chave. Assim como na vida, se não respeitarmos os limites do outro ao nosso lado, se impusermos a nossa voz sobre a de outros, se não caminharmos focando o bem comum e as necessidades apresentadas pelo grupo e não somente as nossas, não aproveitaremos ao máximo os resultados que um processo bem construído pode trazer.

Muitos(as) dos(as) cantores(as) dos corais regidos por Solange vinham de uma realidade onde as oportunidades eram escassas, sendo a escola sua única possibilidade de novos horizontes. Pelo respeito que ela mostrava pela música que já traziam consigo, e pela abordagem utilizada para trabalhar os elementos da música e do canto necessários à formação do coro, os(as) cantores(as) se apropriaram desse novo

⁷⁹ Attention to the *artistic* promise of each child, to *beauty*, to the revelation of *character* through improvisation and composition, to a group process that builds *community*, to a truly *democratic* way of working, to an *educational* approach that recognizes that every child comes to us already filled with music. (tradução da autora)

caminho musical que se apresentava em suas vidas, e muitos deles(as) cantam com Solange até os dias atuais. Percebo um fenômeno semelhante entre os(as) estudantes da escola onde trabalho. Assim como Solange, atuo na educação pública e atendo majoritariamente crianças das comunidades localizadas no entorno da escola. Somando-se as dificuldades que enfrenta a educação pública brasileira às dificuldades individuais que as crianças apresentam, devido à situação de abandono por parte do estado, comum entre as classes mais pobres, obtemos um resultado que muitas vezes nos trazem desafios que vão pra além dos meros conteúdos que devem ser trabalhados em sala. Se em condições consideradas ideais – levando em conta, por exemplo, a quantidade de estudantes por turma – o(a) educador(a) enfrenta questões vitais no que diz respeito à relação professor-aluno, certamente no contexto da realidade brasileira da escola pública estes desafios se apresentarão com muito mais frequência. Daí a importância de uma prática que possua em sua base a disposição de lidar com as diferenças e que permita ao(à) professor(a) exercitar sua humildade com relação à forma de se colocar perante os(as) estudantes.

Quem assim concebe o educando, tende a valorizar ainda mais a relação professor-aluno, pois vê nessa interação um processo de intercâmbio de conhecimentos, ideias, ideais e valores, que atua diretamente na formação da personalidade. (HAYDT, 2006, p.58)

Trabalhando com o canto coral em minhas turmas, percebo que o processo de apropriação da música por parte das crianças ocorre naturalmente, pois sentem que suas vozes e seu comprometimento são essenciais para o resultado coletivo. Como participam das escolhas inerentes à atividade, como, por exemplo, elementos dos arranjos, repertório, movimentação corporal, os(as) cantores(as) entendem que são tão responsáveis pela realização do trabalho quanto a professora que os(as) orienta.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, 2005, p.79)

Capítulo 2 – Aprendizado com Cacilda Borges Barbosa

Cacilda Borges Barbosa iniciou sua relação profissional com a música como compositora. Possui uma obra extensa, tanto para vozes quanto para grupos instrumentais. Foi também professora e maestrina e se dedicou a escrever materiais didáticos que auxiliassem os(as) estudantes de música no estudo da teoria musical. Um exemplo de sua obra são os quatro volumes dos “Estudos de Ritmo e Som”, um conjunto de composições a uma ou mais vozes, criadas para o estudo de solfejo.

Todos os exercícios foram compostos pela autora, com o intuito de fugir àquela quadratura musical encontrada nos manuais de solfejo, muitas vezes sem grande interesse para os alunos e, deficiência maior, sem apresentar melodias e ritmos caracteristicamente brasileiros. (PAZ, 2000, p.90)

Cacilda foi uma das pessoas mais importantes na trajetória da maestrina Solange. Elas se conheceram durante o concurso para professores e professoras do ensino básico do Estado da Guanabara, que ocorreu no ano de 1965 e do qual Cacilda atuou como banca examinadora. A última fase do concurso era a prova de aula. Um dos conteúdos da aula sorteada por Solange era a execução de uma canção, que poderia ser tanto um cânone quanto uma canção a duas vozes diferentes e que deveriam ser lidas pelo candidato somente 5 minutos antes da realização da prova. “Quando entrei em sala de aula para realizar a atividade levei um susto, porque, apesar de estar fazendo o concurso para trabalhar com o que, na época, era chamado de ginásio, imaginei crianças pequenas e de repente vi aqueles adolescentes!”⁸⁰

Solange ingressou como professora no Ginásio Estadual Tobias Monteiro e, mais tarde, soube por um amigo, também professor de música, que Cacilda havia elogiado seu desempenho

na execução da peça junto aos(as) estudantes, apesar de sua pouca experiência.

Seu primeiro contato com a obra de Cacilda ocorreu durante as reuniões semanais que a maestrina, então diretora do Serviço de Educação Musical do Estado da Guanabara (SEMA), promovia. Nesses encontros, Cacilda realizava atividades

⁸⁰ Entrevista concedida por Solange no dia 29 de junho de 2015.

musicais com os(as) educadores(as), entre elas a execução de suas peças vocais e estudos. Encantada com a didática e com a sonoridade da obra, Solange levou as peças e estudos para suas aulas, iniciando um trabalho coral com as turmas. Em uma das visitas periódicas que fazia às escolas, Cacilda pode presenciar o ensaio de uma das turmas de Solange, onde executavam dois de seus estudos e uma peça coral chamada “A Casinha Pequeninina”. “Dona Cacilda chorou! E então me convidou para apresentar minhas turmas nas reuniões de professores.”⁸¹

Devido a um problema com o diretor do Ginásio onde trabalhava, Solange pediu ajuda à Cacilda, que a apoiou e pediu sua transferência para outra escola, o Ginásio Estadual Charles Anderson. Porém, seu trabalho com as alunas da escola era tão sólido, que resolveram montar um coral independente e passaram a ensaiar fora da instituição. Solange conheceu novos(as) cantores(as) nos trabalhos que passou a desenvolver em outras instituições e os(as) convidou para o novo coro que estava criando. Surge então o Coral Harmonia. Após um ano de ensaio, em 1971, Solange inscreveu seu recém-formado grupo no Concurso de Corais Escolares do Estado da Guanabara, realizado pelo Jornal do Brasil. Além da peça de confronto, obra que deve ser apresentada por todos os corais inscritos na mesma categoria, e que, nesse ano, foi a música “Sabiá, Coração de uma Viola”, de Aílton Escobar, o repertório escolhido pela maestrina contou, entre outras peças, com a “Procissão da Chuva”, escrita pela professora Cacilda. Apesar de tão novo, o Coral Harmonia tirou primeiro lugar no concurso.

Cacilda é autora de uma obra imensa, que inclui missas para coro e orquestra, peças para instrumentos diversos, além de inúmeras peças vocais, inclusive fugas. Uma delas, a Fuga nº 4, foi regida por Solange na cerimônia que comemorou os 25 anos de casamento de Cacilda e que integra permanentemente o repertório de seus grupos.

A relação das duas educadoras continuou se estreitando ao longo dos anos, e só chegou ao fim por ocasião da morte de Cacilda, em 2010.

⁸¹ Idem

Conclusão

No ano de 2015, o Governo Federal anunciou um corte de gastos de 9 bilhões de reais na área da educação.⁸² Para as escolas públicas, a redução no investimento em educação, que já é baixo – estima-se que são necessários 10% do PIB para o sistema público de ensino; são investidos somente 5,8% - significa que os(as) profissionais e estudantes brasileiros(as) encontrarão piores condições de trabalho e de estudo dentro das instituições de ensino.

Nesse momento, a educação federal (ensino básico e superior) protagoniza uma greve em diversos estados brasileiros por melhores salários e condições de trabalho. Recentemente, as universidades e escolas federais ficaram sem condições de abrir suas portas, pois os trabalhadores terceirizados – limpeza, merenda, manutenção, portaria, vigilância – ficaram mais de três meses sem seus salários e benefícios, como passagem e alimentação, e por isso pararam os trabalhos. A cultura também aparece na lista dos cortes de verba; junto com outros setores, como, por exemplo, direitos humanos e meio-ambiente, teve seu orçamento reduzido em mais de 13 bilhões de reais.

Hoje, no Rio de Janeiro, por exemplo, acontece um fenômeno que merece nossa atenção. Quase todas as casas de show que abrigavam as diferentes manifestações de música popular fecharam suas portas por falta de condições financeiras. As poucas que ainda conseguem se manter encontram enormes dificuldades pois sofrem com a falta de público. O incentivo para que corais independentes, como o Coral Harte Vocal, regido atualmente por Solange, continuem cantando e realizando seus trabalhos é quase inexistente. São escassos os projetos e os espaços que abrigam o gênero. As universidades de música, que deveriam promover o intercâmbio entre os trabalhos vocais e instrumentais realizados dentro e fora de

⁸² <http://oglobo.globo.com/brasil/governo-anuncia-corte-de-699-bilhoes-no-orcamento-de-2015-16234657> 04 de julho de 2015.

seus espaços, se encontram extremamente debilitadas e sucateadas.

Tal conjuntura nos coloca diante de uma responsabilidade enorme para com nossas crianças. Acredito que, a nós, educadores(as) musicais brasileiros(as), caiba a função de auxiliar na formação dos(as) futuros(as) músicos(as), profissionais ou não, de nosso país e de, portanto, garantir a preservação da própria música brasileira, assim como de contribuir, pela música e pela ação política, para a transformação da sociedade, promovendo recursos para que nossos(as) estudantes se tornem seres humanos cada vez mais sensíveis e que, por suas ações práticas, possam atuar como agentes críticos(as) e ativos(as) na construção de um mundo melhor.

Somente através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser essencial do homem se cultiva ou nasce a riqueza da sensibilidade subjetiva *humana* (o ouvido musical, o olho que descobre a beleza da forma; em síntese, os *sentidos* capazes de gozos humanos, sentidos que se afirmam como forças essenciais do *homem*). (MARX, 1818-1883, p. 135)

Acredito que a sensibilização pela arte seja o principal facilitador de um árduo processo de mudança pela qual nossa sociedade precisa passar para que as escolhas de cada ser humano seja um ato consciente de liberdade e não mais um elemento de dominação.

Referências

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 2º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOODKIN, Doug. Play, Sing and Dance: an introduction to Orff Schulwerk. 2nd edition. San Francisco: Schott, 2004.

GOODKIN, Doug. The ABC's of Education: a primer for schools to come. San Francisco: Doug Goodkin, 2006.

HAYDT, Maria Célia Cazaux. Curso de Didática Geral – 8.ed – São Paulo: Ática, 2006.

MARX, Karl. Cultura, arte e literatura: textos escolhidos/ Karl Marx e Friedrich Engels. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PAZ, Ermelinda. Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e Tendências. Brasília: MusiMed, 2000.

Governo anuncia corte de R\$ 69,9 bilhões no Orçamento de 2015. Disponível em <http://oglobo.globo.com/brasil/governo-anuncia-corte-de-699-bilhoes-no-orcamento-de-2015-16234657>, 05 de julho de 2015.

Veja quanto será cortado do orçamento de cada ministério. Disponível em <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/05/veja-quanto-sera-cortado-do-orcamento-de-cada-ministerio-4766729.html>, 05 de julho de 2015.

Música Inter-relacionada: Educação Musical e as Multiartes

Bruno Antunes André

brunomusicologia@gmail.com

Brasil

Música y corporeidad: procesos de creación en la perspectiva de lo humano como objeto de la educación musical

Resumen: La posibilidad de profesores y estudiantes se colocan en proyectos creativos, anima a la constante renovación de las ideas de sus agentes, el desarrollo de materiales preciosos para el proceso de aprendizaje y la oportunidad de darse cuenta de la interrelación entre los profesores, los estudiantes y los entornos de aprendizaje. El estudio de los Paisajes Sonoros (SCHAFER 2011), la exploración de timbres objetos e instrumentos musicales variados, atención y juegos de improvisación (BARBA 2013), ejercicios rítmicos (Ciavatta 2009) y ejercicios que se relacionan con las diferentes artes, sostienen las prácticas que incluyen la escucha sonido, interpretación musical, la experimentación musical, interpretación artística a través de imágenes, el diseño creativo, la creación de texto, la danza y la improvisación, entre otras posibilidades. Es una guía modelo semi-abierta, que está destinada a aplicar y difundir esta práctica a través de lo que puede ser descrito como un estudio de caso instrumental. Al elegir un tema, una red de acciones se lleva a cabo, con el arte como mediador en la construcción de conocimientos específicos en el arte y a otras áreas del conocimiento. Este enfoque se adapte a las necesidades de cada proyecto, la duración de las preguntas de las actividades, los recursos materiales y el contexto en el que los grupos operan o más planes de estudio. El proceso genera materiales que se pueden presentar a otras personas o institución de colegas. No hay ninguna limitación para la edad y la integración del contexto actividades. El ser humano está aquí la meta de la educación musical y artística (BRITO 2011), para que todos podamos elevar nuestro nivel de conciencia antes de que todo y todos en *arodeiam*, trazando caminos y diálogos constructivos.

Palabras clave: Educación Música. La interdisciplinariedad. La creatividad y la educación. EducacionArtística. Improvisación.

Introdução

O presente e constante estudo descrito neste artigo surgiu de uma motivação interna em buscar ligações entre a educação musical e as outras modalidades de arte. Isso aconteceu de forma natural, ao realizar o estágio curricular, ainda no curso de licenciatura em música, e desde então sigo aplicando metodologias semelhantes em outros campos de atuação, como em cursos de formação de atores, em aulas para grupos corporativos, *em talleres*⁸³ acadêmicos e em espaços de arte variados.

O estudo aplicado das *Paisagens Sonoras*⁸⁴, a exploração de timbres de objetos

⁸³ Do espanhol 'oficinas'. <http://www.linguee.com.br/espanhol-portugues/traducao/talleres.html> em 01 julho 2015.

⁸⁴ Neologismo criado pelo educador musical Murray Schafer. Do original SoundScape. (SCHAFER 2011)

e instrumentos musicais variados, jogos de atenção e improvisação, exercícios rítmicos e exercícios que se relacionam com as diferentes artes, dão sustentação para as práticas que compreendem a escuta sonora, a execução musical, a criação e experimentação de música, a interpretação artística através de imagens, do desenho criativo, da criação de texto, da dança, da improvisação artística, entre outras possibilidades.

Todo o conhecimento dos educandos pode ser aproveitado neste tipo de proposta. Não perdendo a especificidade na música, as demais modalidades de arte complementam a construção do conhecimento musical, possibilitando a criação de arte como ferramenta de vivência de conteúdos relevantes.

Princípios filosóficos

Conceitos como dom e talento devem ser repensados, afim de não privar nenhum educando da prática musical, possibilitando sua expressão através música, do movimento e das artesmateriais⁸⁵.

Considerando que arte é uma expressão, desprendida de condicionamentos e preconceitos, não é necessário que o indivíduo tenha habilidades distintas para se beneficiar desta(...) a arte é entendida como um processo expressivo não limitando o trabalho apenas a resultados estéticos e formais nem a padrões culturais ou morais. (VICTORINO, 2008, p. 61).

Mais do que nunca, os indícios de nossa sociedade apontam para que pensemos em nossas atitudes coletivas perante à todo o planeta terra. É preciso conscientizar-nos para que possamos promover ações que beneficiarão a todos. Acredito que a prática artística é capaz de incentivar desdobramentos criativos como a quebra de uma rotina mecânica, à qual muitos humanos se submetem.

De acordo com o pensamento de Koellreutter (BRITO 2011) e Murray Schafer (2011 p. 7-45), o diálogo é ferramenta fundamental para que esse tipo de abordagem ocorra. É preciso estar aberto a receber dos educandos o que eles querem aprender ou optar pela melhor condução das aulas, visando atender as necessidades e desejos dos educandos. Através da conversa é que se definem os temas que serão abordados,

⁸⁵ Ou artes plásticas.

nutrindo, com isso, toda a teia de ações que será desenvolvida.

A música do nosso passado é sim um legado da cultura com sua importância, assim como os de outras culturas, porém, sempre que possível, prefiro criar arte:

A criatividade é um conceito associado a diferentes atributos ligados à originalidade, à variedade, à espontaneidade, à facilidade em ver e entender de maneiras diferentes as coisas do mundo(...) a ideia da escola desenvolver alunos criativos é plausível(...) Quando o professor se interessa o aluno tende a desenvolver sua criatividade(...) favorecer a criatividade latente dentro de cada um para uma vida melhor. (ANTUNES 2005 p. 8-9).

A possibilidade de professores e educandos estarem inseridos em projetos criativos, incentiva a renovação constante das ideias de seus agentes, desenvolvendo materiais preciosos para o processo de aprendizagem e a oportunidade de realizar a inter-relação entre professores, educandos e ambientes de ensino.

Sobre o projeto de pesquisa

Trata-se de um modelo semiaberto de orientação, que tem o objetivo de aplicar e divulgar esse tipo de prática através do que pode ser descrito como um estudo de caso instrumental⁸⁶:

Estudo de caso instrumental é aquele que é desenvolvido com o propósito de auxiliar no conhecimento ou redefinição de determinado problema(...). Casos desse tipo podem ser constituídos, por exemplo, por estudantes do ensino fundamental numa pesquisa que tenha como objetivo estudar a aplicabilidade de métodos de ensino". (GIL, 2002, p. 139).

Procura-se, deste modo, formatar projetos educacionais que consideram não somente o ensino da música, mas que, através de um tema central, construa uma teia de ações que dão, sentido à aprendizagem e possibilitam, por consequência, a vivência destes conteúdos, a construção do conhecimento em música/arte e a criação artística.

Dentro de propostas atuais de pesquisas, considero projetos desta espécie muito importantes para o avanço investigativo da área da educação musical:

⁸⁶ Mais detalhes sobre o projeto de pesquisa pode ser consultado em http://www.abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/544/77 Ou pelo título: Estudo de caso instrumental: Planejando o estágio curricular de música em uma turma de artes visuais do ensino regular.

No âmbito da educação musical, as pesquisas, sob o enfoque pós-moderno, têm enfatizado aspectos que também geram aproximação com outros campos de conhecimento(...) na ampliação de limites de seu objeto de estudo, trazendo a cultura e o cotidiano para seu foco de interesse. (FREIRE, 2010, p. 89).

Também se faz necessário o conhecimento dos universos culturais de outros povos, bem como, sempre que possível, tocar instrumentos musicais exóticos com os educandos, ou exibir filmes neste sentido, imbuindo o ambiente num misto de multiculturalismo e multiculturalidade, benéficos para a ampliação do conhecimento pessoal e coletivo.

Música e Multiartes

Independente da escolha do tema, algumas técnicas, jogos e exercícios formam a base das atividades práticas.

A dança pode emergir de diferentes maneiras. Como dança livre, onde se explora a combinação de movimentos com sons e/ou músicas, a dança circular⁸⁷, que organiza movimentos em uníssono com o grupo, trabalhando questões rítmico-musicais ou como dança característica de algum lugar, algum gênero de música que será trabalhado e poderá ser expressado corporalmente.

As artes visuais impulsionam a criatividade, podendo ser realizadas diferentes tipos de exercícios, como os de desenho criativo a partir da escuta sonora, a confecção de instalações visuais, que podem, dentre possibilidades, formar o cenário de alguma apresentação do material produzido, criar personagens, etc.

Dentro das práticas realizadas com ensino de teatro, a música está muito presente. Como trilha musical ou percutida, como sons diversos e sua organização no espaço das cenas, cria-se paisagens sonoras específica. Trabalhar com atores é uma alegria. Geralmente estão dispostos a fazer todos exercícios que são propostos.

Caminhadas no espaço também são utilizadas para uma escuta sonora ativa e expressiva. Enquanto se caminha, busca-se o andamento ou expressões que as

⁸⁷O movimento intitulado Danças Circulares Sagradas nasceu com o coreógrafo alemão/polonês Bernhard Wosien quando, em 1976. Acessado em <http://www.dancacircular.com.br/oque.asp> no dia 05 julho 2015.

impressões musicais nos causam, assim então pode-se obter efeitos com diferentes músicas de diferentes andamentos, contagens de tempo e também com diferentes timbres de instrumentos. Portanto, possibilita-se que organizemos nosso corpo ao se movimentar enquanto conhecemos outras músicas de outros lugares.

Foi na cadeira de história da música, do curso de licenciatura, em que fiz a ligação entre a música serial e a exploração de jogos de atenção muito utilizados em dinâmicas de grupo. Em síntese, cada participante desse tipo de jogo tem o direito de emitir um som de cada vez ou conforme a combinação dentro de tempos simétricos ou não simétricos. Após produzir o som, outro participante produz o seu e assim em diante, podendo variar em uma série normal⁸⁸, ou alternada, e em muitas possibilidades de formulação de regras ou rompimento das mesmas.

Semelhantemente a isso, jogos explorados pelo grupo Barbatuques, se utilizam deste tipo de atividade para o ensino da percussão corporal:

Cada pessoa tem um corpo sonoro único e um ritmo próprio de conhecê-lo. Aprender um som corporal é um processo que envolve curiosidade, prática, adaptabilidade, concentração e observação tanto de si como do outro. Os recursos aqui apresentados são acessíveis a todos e existem diferenças naturais como cada um os aborda e os vivencia. Fernando Barba e Núcleo Educacional Barbatuques (2013).

Trabalhar sons corporais é um misto de autoconhecimento, introspecção e partilha sonora. Pode funcionar para qualquer idade, em mais variados contextos.

Ao que diz referência a metodologias aplicadas no ensino de ritmo métrico, o método *O Passo* pode ser apontado como ferramenta indispensável:

O Passo propõe então o movimento de simples execução que com o tempo irá equilibrar tensão e relaxamento permitindo um maior controle corporal. Apenas movimentos desta natureza permitirão àquele que se move com pouco consciência de seu movimento, que seu corpo, ao ser sentido e observado em movimento por ele mesmo, se torne uma fonte de conhecimento. O passo propõe o andar, até que ele não seja mais necessário. (CIAVATTA 2009 p 65).

A mudança de exercícios de tempo assimétrico para exercícios com contagem de tempos possibilita a noção física e as sensações que o movimento e os sons,

⁸⁸ Em círculo, um após o outro emite o seu som em sentido horário ou anti-horário.

associados, desencadeiam. Integra facilmente sujeitos com ou sem experiência ou dificuldades em executar os exercícios.

Concluindo

Os projetos pedagógicos tem sido realizados por alguns professores, embora muitas vezes haja a dificuldade na execução deles. Existem escolas que já procuram operar somente com uma pedagogia de projetos multidirecionais, que variam em durabilidade e aplicabilidade e outras que adotam parcialmente esse tipo de organização de planejamento.

O ensino de música e de arte, pode, por essa via, ser ferramenta de uma porção de atividades que ligam o ensino dessas com outros conteúdos e esferas dos saberes. Desta forma, trabalho com a perspectiva de a educação artística ser intermediadora da expressão humana, possibilitando desdobramentos criativos, beneficiando seus agentes, tanto na forma de lidar com o mundo interno e externo, criando novas peças artísticas, quanto formando espectadores que constroem laços mais estreitos com a crítica social e apreciação de arte de modo geral.

As turmas que tem a oportunidade de participarem de projetos de ensino, constroem o seu conhecimento em arte e em diversos assuntos de forma ativa e vivencial, sendo parte agente ativo do processo como um todo.

As abordagens musicos corporais é uma das formas mais acessíveis de se fazer música e sentir o benefício da prática em conjunto. Consultar *Musicalização, Movimento e Composição*. Na coletânea de Artigos, inscrito em *Espaço de Intercâmbio, Mostra e Multiplicação Pedagógica*.

Referências

ANDRÉ, Bruno Antunes. Estudo de caso Instrumental: planejando o estágio curricular de música em uma turma de artes visuais do ensino regular. **XVI Encontro Regional Sul da ABEM**, Brasil, aug. 2014. Disponível em: http://www.abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/544/77>. Data de acesso: 01 Jul. 2015.

ANTUNES, Celso. A criatividade na sala de aula. Petrópolis RJ. Vozes, 2005.

BRITO, Teca Alencar de. Koellreutter educador: O humano como objeto da educação musical. 2ª edição. São Paulo. Peirópolis, 2011.

BARBA, Fernando. Núcleo educacional Barbatuques. O corpo do som: experiências do Barbatuques. Música na Educação Básica. Londrina, v.5, n.5, ISSN 21763172. 2013.

CIAVATTA, Lucas. O Passo: música e educação. Lucas Ciavatta. Rio de Janeiro, 2009.

FREIRE, Vanda Bellard. Pesquisa em música e interdisciplinaridade. Música Hodie, volume 10, nº 1, p. 81-92. Goiânia, 2010.

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

VICTORINO, Márcia. Impressões Sonoras: música em arte terapia. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante.. Tradução de Marisa Trench Fonterrada, Magda F. Gomes da Silva, Maria Lusica Pascoal. São Paulo: UNESP, 2011

Link:

Bruno Musicologia (Canal Youtube).<https://www.youtube.com/channel/UCI8UPsjE5afPtRBYYYCRu7Q/videos>

La música de la etnia QOM folklorizada: “Antiguo dueño de las flechas” de Ariel Ramírez y Félix Luna

Carlos Peralta⁸⁹

cperalta2005@yahoo.com.ar

Argentina

Resumen: Este trabajo es inédito y preparado especialmente para SLADEM 2015. Consideramos que dentro de las temáticas del FLADEM, la cuestión que se aborda impulsa comprometida y atentamente la discusión sobre música, producción musical y educación musical en lo que refiere al lugar que ocupan los elementos musicales étnicos dentro de los cancioneros folclóricos y/o repertorios nacionalistas y las maneras y dispositivos político-culturales que los clasifican selectivamente e inclusive suelen darles un nuevo nombre simbólico. Atender a tal cuestión es cabal para, como músicos o educadores musicales, comprender o reflexionar sobre qué bandera/s se iza/n, qué discursos se promueven y en nombre de qué o quiénes se habla y cómo al dar impulso decidido a tal o cual conjunto de producciones musicales, y al mismo tiempo, para advertir cómo se construye sentido desde la intervención y la perspectiva colectiva y propia. A los fines, intentaremos proyectarnos hacia algunas de las relaciones posibles entre la producción musical y la esfera de legitimación del arte a partir de los períodos nacionalistas argentinos⁹⁰ en tanto contexto de producción. Proponemos un análisis desde una aproximación a un caso: la canción “Antiguo dueño de las flechas”⁹¹ (1972).

Palabras claves: Música étnica. Música folklórica. Música nacionalista. Musicología latinoamericana.

Resumo: Este trabalho é ainda inédito e pensado no marco do SLADEM 2015. Nósachamos que dentro dos tópicos do FLADEM, a problemática aquí abordada se compromete atentamente a refletir sobre música, produção musical e educação musical emrelaçãoo lugar que tem os elementos musicais étnicos nos repertorios folclóricos, nacionalistas, e os dispositivos político-culturais que fazemumaclassificaçãoseletiva sobre eles e alémmais, as vezes dando-lhesnomesnovos. Aprofundarnessaquestaoé importante para, como músicos ouprofessores de música, chamar à reflexão sobre quebandeiras sao içadas, que discursos se promovem e emrepresentação do que ou de quem se fala e como quandoescolhe-se porumououtro conjunto de produçõesmusicais, e aomesmo tempo, advertir como é que se faz sentido desde a nossaintervenção e perspectiva.Para isso, tentamos nos dirigir para algumas das relacoessíveis entre a producao musical e a esfera de legitimacao do arte a partir dos períodos nacionalistas argentinos em tanto contexto de producao. Nossaproposta convida a compartilharumestudo de caso: a música “Antiguo dueño de las flechas” (1972).

Palavras-chaves: Música étnica. Música folklórica. Música nacionalista. Musicología latinoamericana.

⁸⁹ Músico, concertista de guitarra. Docente de educación musical. Licenciado en *Gestión Educativa*. Magister (en etapa de tesis) en Educación Artística, *mención en música* – Universidad Nacional de Rosario. Miembro investigador en el proyecto “*Configuraciones en los territorios artísticos contemporáneos. Prácticas artísticas y educación*”. Facultad de Humanidades y Artes-UNR

⁹⁰ Nos vamos a referir desde el período llamado como “generación del ‘80”

⁹¹ Particularmente el estudio refiere a esta canción compuesta por Ariel Ramírez y Félix Luna y originalmente cantada por Mercedes Sosa. Incluimos en el análisis la versión propuesta por Mercedes Sosa junto a Jairo.

Aproximarnos al caso que anunciamos en el resumen de este trabajo implica abordar la canción “Antiguo dueño de las flechas” desde perspectivas múltiples.

En principio, notamos que esta canción que anidó (o anida) en el acervo folklórico nacional, está basada en una música étnica QOM⁹² ancestral, según se hace evidente no tanto en el texto sino en el discurso musical mismo.

Quizás y por distintas razones podemos, a partir de un sentido común, afirmar que a esta canción le ha ido bien. No sólo ha trascendido en el tiempo con notable repercusión, sino que en muchos casos advertimos indicios de que en los circuitos musicales sociales amplios califica aun hoy como canción simbólica de la existencia de la etnia.

No queremos quedarnos en el sentido común. Si a esta canción del indio toba (sic) le ha ido bien, deberíamos ir tras las preguntas inmediatas: en qué, para qué, por qué le ha ido bien (?), e inclusive qué motivaciones u objetivos llevaron a su composición y en qué sentido se lograron. En esta línea, qué intereses impulsaron su producción, con qué criterios, a partir de cuáles proyecciones ideológicas y cómo estéticamente (con qué fundamentos estéticos). En todo caso intentamos centrarnos sobre la contextualidad y los dispositivos que legitimaron (o legitiman) la conversión de una música étnica en canción folklórica. Para tal cosa buscamos profundizar desde aspectos nacionalistas; las premisas de la generación del '80.

Sobre el caso pensamos estudiar las características de las connotaciones político-nacionalistas, musicológicas, estéticas y del lenguaje musical que logran un producto folklórico a partir de una música ancestral indígena. ¿Acaso tal logro reivindica a los pueblos originarios, los rescata, los integra? Entre lo posible y lo controversial, advertimos aquí y ante todo una cuestión compleja.

Perspectivas disciplinares de abordaje

Primero, podemos acceder a una comprensión, reflexión y análisis del

⁹² Se hace referencia a una música ancestral de la etnia QOM ejecutada por Mauricio Maidana y a la que se accedió vía web el 06/02/2015 en el sitio https://www.youtube.com/watch?v=d7mB3U_1TOw&list=PLQoddEroKgGRcnkktZN2J8xHdhb8RA-lr.

fenómeno musical a partir de la relación entre textos, contextos y discursos musicales, relación que a la musicología actual le compete abordar. Este acceso que otrora hubiese exigido la normativa epistemológica y metodológica del pensamiento musical tradicional europeo, en la actualidad y como afirma GONZÁLEZ (2013) intenta una revuelta multidisciplinaria en sintonía con el impacto del posestructuralismo en el campo de las humanidades y ciencias sociales, campo en el que la musicología actual se ha apoyado y hacia donde ha confluído abriéndose a nuevos horizontes musicológicos; destino que afecta tanto la producción musical latinoamericana como la forma en que es pensada, escuchada. Este desarrollo ahora contempla lo aportado desde

los estudios culturales (...); los estudios latinoamericanos; los estudios coloniales y los estudios de géneros; aspectos del posestructuralismo como la inspección del canon y del conocimiento de vanguardia situada; y la construcción y negociación de subjetividades sociales. (GONZÁLEZ, op. Cít., p. 11)

Se ha dado impulso a una fructífera musicología latinoamericana comprometida a construir constantemente su relato, a resolver una alteridad con respecto al aparato musicológico euro-occidental y a promover al menos, la discusión por una epistemología propia; para sí. Porque en todo caso y en cierto sentido no podemos sino pensar a la luz de un buen número de indicadores historiográficos y estéticos, que quizás y hasta no hace mucho tiempo, paradójicamente en nuestras estructuras lo Otro ha sido lo latinoamericano.

Al tiempo que esta prosperidad ha reconocido un presente latinoamericanista ya lo suficientemente emancipado de las categorías europeas (aunque no maduro), también ha recuperado y/o recapitulado una línea de historicidad que ha re-significado una música latinoamericana hasta entonces considerada vacía de otro pasado, de otra historia que no fuera la contada por y a partir de las gestas decimonónicas en tierras americanas.

Este proceso histórico-musical viene contribuyendo a una construcción musicológica en términos de identidad; identidad musical. ¿Pero qué, cuántos y cuáles de todos los procesos y los elementos en donde la música incumbe se implican para componer una consagrada proclama identitaria nacional y/o latinoamericana? Por

ejemplo en qué sentido la lírica campesina y de pueblos originarios (tal el caso QOM) se tornan bastiones de una identidad nacional y extendida a Latinoamérica(?) O para el caso; qué tipo de identidad cabe en la relación de Ariel Ramírez y Félix Luna con la etnia QOM(?) Y si hubiera una correspondencia simbólica de otro orden, o una simple simpatía y reconocimiento a esta comunidad pre-nacional, por qué estos autores no convocaron a integrantes de la comunidad QOM a cantar, grabar, y difundir esa música(?), adjudicándoles (nobleza obliga) sino todos, la mayoría de los derechos de autor.

Aquí nos compete el compromiso por no reducir las relaciones identitarias a eufemismos simplistas y universales. Hacer común una música de identidad nacional con una de identidad latinoamericana, o en el mismo sentido subyugar (sub)identidades a una mayor, homogeneizante y abarcadora contribuye más a apresurar generalizaciones totalitarias; de paso esconder algunas relaciones singulares, que a indagar las relaciones problematizables en tanto “dualidad dinámica de lo Uno y de lo Otro o, dicho de otro modo, como una relación compleja entre un principio de identidad y un principio de alteridad.” (CASTILLO, 1996, p. 16).

Si buscamos respuestas en la musicología para pensar la música que se produce aparentemente en nombre de otra, o legítimamente en los fueros de una identidad de apropiación, es conveniente contextualizar

la tendencia a la constitución de verdaderas ‘personalidades culturales’ o ‘nacionales’, (que) coordina la voluntad concertada de las instituciones políticas y de las formaciones sociales. Tal voluntad posee un correlato simbólico, a partir del cual se vislumbra, a su vez, el conflicto de poder de representación en el que formas artísticas específicas (, la música entre tales,) adquieren su función y su estatuto. (Ib., p. 17)

Segundo, un análisis estético posibilita la búsqueda de las formas musicales adecuadas para que la obra musical reafirme su condición artística de acuerdo a las exigencias y propiedades de su campo específico, y desde allí posibilitar “esas formas sensibles cuyo juego funda significaciones” (ESCOBAR, 2014., p. 40).

Nuestra herencia estética nos da elementos primarios de un pensamiento musical remitido a las luces anglofrancesas decimonónicas y que para nuestra historia musical oficial fue estructural. Esta forma de pensar las búsquedas pertinentes al

campo de lo artístico-musical aun designa los vericuetos por donde aproximarse a los códigos hegemónicos, aquellos que descifran los componentes de nuestras estructuras académicas e institucionales en materia musical, lugares desde donde se ha legitimado la validez de todo cuanto circula. La estética europea presente inexorablemente en nuestras formas nos ha entregado unos “cajoncitos (...) para que coloquemos en ellos, quepan o no, nuestras cosas, incluidas las músicas. Los cajoncitos, y también las conjuras mágicas para abrir esos cajoncitos y operar en ellos”. (AHARONIÁN, 2012, p. 179).

Pero a lo largo de los procesos musicales latinoamericanos, esta autonomía del campo musical que rige parámetros y condicionamientos estéticos para la música que legitima, se diluye bastante.

A las cualidades estéticas tal cual se disponían en la Europa moderna como atribuciones senso-discursivas en la composición de una obra de arte, les es imposible trasplantarse en esencia o en sentido puro a un presente latinoamericano o a los nacionalismos americanos al Sur del Río Bravo⁹³. Aquí las respuestas estéticas euro-occidentales no bastan para las preguntas emergentes de la producción artístico-musical ni de su contexto sociocultural.

En la escena nacionalista se apuesta al soporte artístico en la medida en que el fin justifica los medios. Parafraseando; el fin justifica la estética. Es evidente el abandono de la estética ortodoxa. Se desdibujan forma-función-arte-utilidad. Entre relativa y confusa, la autonomía del campo artístico es flexible a subsidiarse o subsidiar a otros campos. Una suerte de estetización de variados campos simbólicos (sobre todo político-nacionales) conforman una agenda aplicada a sensibilizar al gran público; así multiplicarse, masificarse y finalmente consolidarse.

¿Qué códigos estéticos comparte este gran público para significar la obra musical nacionalista? Según GARCÍA CANCLINI (2010), un destino nacionalista de la estética moderna europea se ha instalado “desde quienes la emiten, la comunican y reelaboran. (Hubo) que advertir cómo se desenvuelve desde el lado de los receptores” (p. 141) y qué formatos musicales han resuelto las cuestiones de apropiación, divulgación, masificación y reconversión discursiva. Al respecto nos preocupa una pregunta llevada al campo estético: ¿Podría ser posible que a todo un colectivo

⁹³ Así designa Castillo (op. cit) lo que sería propio a Latinoamérica a partir de esta analogía geográfica.

nacional de ciudadanos le guste, le conmueva, le signifique, le sea bienvenida una música ancestral QOM? ¿O quizá ésta precise una intermediación cultural de valor estético? No es asunto menor cuando por ejemplo sospechamos de cierta legitimación de la obra a partir de la acogida de la recepción. Entonces cabe otra pregunta tomada de este mismo autor (García Canclini): ¿qué valor estético puede atribuirse a la reconversión de mensajes artísticos en función de públicos masivos? ¿Acaso la respuesta gire en torno a una recontextualización pedagógica? Como nunca la cuestión estética debe resignar una autonomía de campo, a fin de poder incorporarse a un contexto de factibilidad, y con la urgencia de sobrellevar un vínculo en cierto sentido inédito con el campo de la recepción del arte y con el acontecer sociopolítico y cultural del territorio.

El nacionalismo argentino aplica fórmulas estéticas occidentales tradicionales en un nuevo escenario. Esta audacia deviene en complejas oblicuidades, procesos híbridos de luchas de poder simbólico y reordenamientos de campo. Los circuitos de la música (de cualquier música) tienen rumbo incierto y atraviesan actores que ya no pueden reducirse a la dialéctica binaria artista – público, ni claudicar sus búsquedas estéticas en la frontera que otrora separaba lo culto de lo popular, lo selecto de lo masivo, lo formal de lo funcional, lo bello de lo útil.

Básicamente dicha complejidad “se caracteriza por un desfase entre los aspectos estéticos limitados a la forma y aquellos que involucran las funciones sociales de tales formas.” (CASTILLO, op. Cít., p. 26). A los fines, hay una búsqueda estética que se presume acorde para la presentación social amplia de la música QOM y que al mismo tiempo intenta desde allí un relato sociocultural arbitrario referido a esta etnia. (¿)La duda es: qué habría sido de la etnia QOM, de su música, sin este relato sensibilizador y significador hacia el gran público nacional (?)

Tercero, la denominación arte popular conlleva un intrincado camino tanto de obstáculos epistemológicos, como de perspectivas confrontadas. Y no es prudente banalizar la cuestión o reducirla a lo folklórico. Bajo la premisa de que el arte popular “al ser inscrito en el espacio espectral de lo no hegemónico, crece (ante todo,) marcado por el estigma de lo que no es” (ESCOBAR, op.Cít., p. 29), lo concerniente a la música popular-étnica no ha tenido créditos académicos, ni ordenamientos genéricos. Por lo pronto este descrédito para lograr un posicionamiento ha sido la carta de

presentación en el gran circuito musical donde al fin de cuentas podría decirse que ha quedado fuera del canon. Pero entonces la inquietud se dispara hacia la posibilidad de que se establezca un canon propio de la música popular. Al respecto y como señala SANS y LÓPEZ CANO (2011), y

si, como dicen los críticos al canon, éste refleja las pretensiones de legitimidad del grupo social que lo postula, ¿es posible entonces establecer un solo canon para la gran variedad de músicas populares latinoamericanas que son degustadas por una gran variedad de grupos sociales? (p. 16)

Es posible que la música popular no pueda pensarse desde un canon estructural y estructurante. Por esto mismo y al mismo tiempo, viene siendo inclusive desde un sentido rizomático, la música subyacente a todo tipo de validaciones, de campos simbólicos y de territorios artístico-sociales⁹⁴. En relación a la música culta ha desafiado constantemente las fronteras que la reservan a las elites cuando éstas deben enfrentar un rol cultural protagónico frente a los espacios de consensos sociales, disputas de mercado, significatividad simbólica, movilización de subjetividades, etc. En relación a la música folklórica ha sostenido un juego dinámico para establecer y disolver (o para poner en tela de juicio) factores identitarios y tradicionalistas. Ha surtido la sustancia desde donde el folklore se arroga como elemento constitutivo de una cohesión social-nacional oníricamente incuestionable. Pero no se ha convertido en patrimonio ni ritual de un pasado consagrado y consagrador, sino más bien ha y sigue movilizando “tareas de construcción histórica, de producción de subjetividad y de afirmación de la diferencia. Este momento constituye un referente fundamental de identificación colectiva y, por tanto, un factor (dinámico) de cohesión social y contestación política.” (ESCOBAR, op. Cít., p. 29)

A nuestro caso cabe interrogarnos cómo se entiende la música QOM en sentido de música popular, y luego cómo es que, reconvertida, rehecha, resignificada al nombrarla como canción del indio toba (sic), aparece en los catálogos poco cuestionables del patrimonio folklórico nacional.

Al parecer tiene tanto de música popular como de folklórica, pero su acepción folklórica sirve fuerte y determinadamente a las connotaciones políticas-populistas

⁹⁴ Por ejemplo a nivel institucional podría decirse que la música popular compone un currículum oculto o implícito o informal, estableciendo una tensión siempre cuestionadora del canon.

que suele impulsar la clase dirigente, y según la coyuntura.

La cuestión de las connotaciones contextuales a las que la música sirve o de las que se sirve, merece un capítulo revisionista que recorra aunque brevemente, puntos claves históricos.

La representación nacionalista de la música folklórica

Para comenzar y según Bernardo ILLARI (2000) “las ideologías nacionalistas fueron interlocutores destacados, y, todavía más, fueron estratégicamente utilizados para la construcción de un aparato simbólico nacional” (p. 60).

En lo que aquí nos ocupa, lo folklórico no equivale en rigor a la producción musical popular (campesina y étnica). Se implica también como enmascarado dispositivo del proyecto nacionalista hegemónico. Algunos de los elementos extraídos de la música popular son funcionales a nuevos formatos estéticos. Esta producción musical sometida a tal re-semantización resulta de una transferencia de universos (del universo étnico al político nacional), Por lo pronto la música parece entonces no surgir de la mera providencia popular. Tampoco resulta de un campo autónomo disciplinar reservado al arte y mucho menos de algún furor inspirador. Sabemos en lo que aquí nos compete que, “la música no ha pasado desapercibida a los ‘constructores de nacionalidades’” (PLESCH, op. Cít., p.59).

Las intenciones incumben a campos plurales conectivos; la producción persigue un fin musical cuya música es al mismo tiempo un soporte. O como afirma MADRID (2005) la cuestión no radica en concebir la música per se, “sino como un proceso que es moldeado, pero que también moldea su contexto cultural” (p. 11). ¿Cuál es la construcción musical del indio toba que se impulsa desde particularidades étnicas a vastedades folklóricas?

Quizá podamos presumir y conjeturar que, con el correr de la década del '70, en la audiencia musical folklórica argentina el indio toba era ése nombrado en aquella canción.

Contemplado con cierta piedad compasiva se ha cargado de sentido onírico su derrota frente a la gesta nacionalista moderna sudamericana. O bien, el proyecto nacionalista lo ha salvado del oscurantismo selvático e indómito. En todo caso,

objetivado en el recodo de los elementos ora útiles, ora inservibles, el indio toba en versión musical se acomodó en el patrimonio folklórico para y como tal, ser simbólicamente representativo de la pujanza política sugestiva para con un sentir nacional y de las impresiones poéticas que ello suscita.

Las versiones oficialistas clásicas inmortalizan a un aborígen semidesnudo, con plumas en la cabeza y al acecho de una presa salvaje según algunos textos escolares vigentes. Sospechamos que el relato musical que se le construye no le apareja distinta suerte; no es presentado como el hoy migrante hacia la urbanidad, donde le espera en general la suerte del proletariado menos calificado, y cuya cultura es menos que descalificada.

Además, se comprende al indio como germen esencial y sustancial de “toda la identidad de América Latina, pero siempre termina siendo el depositario universal de su miseria” (LAUER, 1982, p. 112, citado en ESCOBAR, op. Cít, p. 85).

Según ESCOBAR (op. Cít.)

al mismo tiempo que el pueblo y el indio (...) son convertidos en savia de la nacionalidad y colocados en los altares de la tradición, los sectores populares y las etnias actuales son expulsados de la escena donde se juegan los verdaderos ‘destinos de la Nación’ (p. 85)

En consecuencia nos preguntamos cómo es que se ha conseguido folklorizar una música QOM ancestral perteneciente en todo caso a otra cosmovisión del mundo.

La folklorización en tanto dispositivo nacionalista, y siguiendo la idea de Ernest GELLNER (1988) tomada por Melanie PLESCH (2008), logra una

entidadesencializada e idealizada la cual se pretende (perpetuar), proteger, revivir o rescatar. Juntando ‘retazos y recortes’ tomados de una o varias culturas ‘bajas’ pre-existentes, heterogéneas, tradicionales y de transmisión oral, (se) inventa una cultura “alta”, homogénea, letrada y transmitida por especialistas (p.3)

Esta cultura ahora alta, intermedia la producción musical y su representatividad simbólica. Se trata de un interjuego cruzado de músicos profesionales, musicólogos y críticos de música y arte popular, folkloristas, movimientos culturales tradicionalistas, industrias culturales, productoras discográficas, medios masivos de transmisión y circulación cultural, especialistas en la recepción, analistas de mercado, académicos

antropólogos, sociólogos, etc. En fin, aquello que GARCÍA CANCLINI (op. Cít.) señala como condicionantes extramusicales del campo específico⁹⁵.

Básicamente este asunto nos sugiere cuestionar si, posicionada en el acervo folklórico y a nombre de la etnia QOM, la música que habla de ésta también habla por ésta.

Cierre

Hemos intentado aproximarnos a la reflexión sobre si Antiguo dueño de las flechas es una música ancestral QOM revivida, hecha pública, si es una música folklórica del catálogo nacional, o todo a la vez. Planteamos fundamentos desde la musicología latinoamericana advirtiendo los nuevos horizontes musicológicos superadores de los tradicionales de cuño eurooccidental. De esto partimos para considerar apropiado discutir analíticamente los procesos por los cuales una canción se constituye reviviendo, recreando o tomando aspectos melódicos de otra que pertenece a un universo distinto. Nos interesamos por indagar si hay méritos suficientes para generalizar la escucha a nombre de esa etnia aun cuando ésta fuera re-contextualizada. Además, advertimos necesario comprender los constantes reordenamientos del campo musical volcados a un vaivén sociocultural.

Pensamos que un tejido cultural oblicuo, multidimensional y que sabemos por dónde se entra, pero una vez adentro todo se mezcla, se hibrida, y no sabemos por dónde se saldrá ni cómo⁹⁶, resignifica las formas de escuchar la música, compromete un interjuego quizá del orden semiótico: continuamente regulando el sentido, reconstruyendo significados y significantes. Aquella canción del indio toba (sic) quizá reinvente la etnia. Las formas en que pudiera escucharse permiten y habilitan resignificar los mundos posibles al respecto, por tanto y desde ya que no (individuales, sociales, colectivos) puedan intervenir en ella; se dispone a ello.

Por otro lado, si bien aportamos argumentos sobre el tipo de estética que la relación entre la expresión musical étnica y la canción Antiguo dueño de las flechas pone en juego, nos resta responder la pregunta que se había planteado: (¿)será posible

⁹⁵ Ya no se trata sólo de obras, sino de "las condiciones textuales y extra-textuales, estéticas y sociales, en que la interacción entre los miembros del campo engendra y renueva el sentido." (García Canclini. 2010. Pág.150).

⁹⁶ Parfraseando a García Canclini (op. Cit.,)

que al gran público le guste, le llegue, le signifique, una música QOM ancestral(?) ¿O quizás precise una mediación estética a la medida de este gran público?

Salvo individualidades con intereses particulares, un discurso musical cuya estética pretendió ser un recurso compartido desde los ideales nacionales no preparó la escucha general de músicas étnicas. Es más, en un principio intentó exactamente lo contrario: transformar, sino extinguir, cualquier rasgo étnico respecto el proyecto cultural-estético de la Nación. Luego y en favor de la coyuntura se retoma la temática de los pueblos originarios, aunque poco como perspectiva estética⁹⁷.

Además y para concluir el trabajo, hicimos algunas referencias a los intersticios a veces difusos, a veces ambiguos donde la música étnica y la folklórica podrían conjugarse dentro de la música popular. Por esto mismo, resulta intrincado pretender ubicaciones positivamente definidas para una y otra. Ni siempre ni nunca una música del catálogo folklórico es popular, ni siempre ni nunca es patrimonio del proyecto hegemónico. Inclusive puede ser ambas al mismo tiempo según desde donde se acceda a su escucha.

Lo que creemos probable es que al inscribirse en el repertorio folklórico nacional implique sí una masividad en sintonía con al menos ciertos preámbulos del proyecto nacionalista de fin del Siglo XIX y generosa mitad del Siglo XX. Al respecto y sobre este proyecto analizamos algunas de sus facetas constitutivas y que implicaron una construcción de la cultura nacional donde la música fue protagonista; en particular, donde la inclusión de tópicos étnicos fue tema de acalorada discusión, y cualquier soporte que movilice la cuestión adquirió siempre enorme trascendencia. Entre estos soportes hacen méritos casos como el nuestro donde se reconstruye una música étnica resultando en canción folklórica mediática, simbólica y estéticamente aggiornada al contexto receptivo, quizás para seguir siendo música étnica.

⁹⁷ A grandes rasgos podemos nombrar por ejemplo y entre algunos otros, el trabajo de Leda Valladares, al *rescate* (sic) también estético de las culturas prehispánicas .

Referencias

ACOSTA, Leonardo. Música y descolonización. La Habana: Fundación Editorial El Perro y la Rana., 2006.

BEHAGUE Gerard. La música en América Latina. Caracas: Monte Ávila Ed., 1985.

CASTILLO, Gabriel. Epistemología y construcción identitaria en el relato musicológico americano. Revista Musical Chilena, N° 190, 1996, págs. 15-35

CLARO VALDÉS, Samuel. Antología de la música colonial en América del Sur. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile., 1974.

CORRADO, Omar. Canon, hegemonía y experiencia estética: algunas reflexiones. Revista Argentina de Musicología. Buenos Aires, 5-6, 2004-2005, págs 17-44.

CORRADO, Omar. Música y modernidad en Buenos Aires (1920-1940). Buenos Aires: Gourmet Musical Ed., 2010.

ESCOBAR, Ticio. El mito del arte y el mito del pueblo. Buenos Aires: Ariel Ed., 2014.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular? Revista Diálogos en la acción, primera etapa. México, año 2004, pp. 153-165

GARCÍA CANCLINI, Néstor. Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Buenos Aires: Paidós Ed., 2010.

GONZÁLEZ, Juan Pablo. Pensar la música desde América Latina. Buenos Aires: Gourmet Musical Ed., 2013.

ILLARI, Bernardo. Zuola, criollismo, nacionalismo y musicología. Revista Resonancias, PUC Chile, 7, año 2000, pp. 59-95.

PLESCH, Melanie. La música en la construcción de la identidad cultural argentina: el topos de la guitarra en la producción del primer nacionalismo. Revista Argentina de Musicología. 1996.

PLESCH, Melanie. La lógica sonora de la generación del 80: Una aproximación a la retórica del nacionalismo musical argentino. En: Los caminos de la música (Europa-Argentina). Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy, 2008.

SANS, Juan Francisco; LÓPEZ CANO, Rubén. Música popular y juicios de valor: una reflexión desde América Latina. Fundación Celarg, 2011.

El Festival Estudiantil de las Artes: un programa que propone al educador musical como agente de cambio. Una experiencia en el sistema educativo costarricense

Chechey González Arce⁹⁸

chechey@hotmail.com

Costa Rica

Multiculturalismo y contemporaneidad: Reflexiones sobre la formación inicial y continua del educador musical latino-americano

Resumen: La presente propuesta expone la experiencia obtenida por educadores musicales costarricenses, a través del Festival Estudiantil de las Artes, programa de cobertura nacional que se ejecuta en Costa Rica con la participación de miles de estudiantes, el cual, a lo largo de cuatro décadas, ha sido promovido por el Ministerio de Educación Pública (MEP) con el objetivo de crear la mayor cantidad de espacios artísticos posibles para la participación estudiantil. Cuenta con la aprobación e impulso directo de las autoridades ministeriales, lo que implica una oportunidad para el estudiantado de experimentar activamente, -a lo largo del curso lectivo-, en la creación e interpretación de obras musicales y artísticas. Se exponen algunas situaciones cualitativas de la experiencia obtenida a lo largo de los últimos seis años de organización, planificación y ejecución del programa, en la que el educador musical interpone su vocación como promotor artístico y por lo tanto, como agente de cambio, impulsando la participación activa del estudiantado ante la experiencia directa con la música y el arte, apoyando a niñas, niños y jóvenes en su formación integral y en el desarrollo socio-afectivo, y en algunos casos, buscando capacitación en otras áreas artísticas. El análisis de experiencias obtenidas por dichos profesionales de la educación, sirve como motivación al docente de Educación Musical de Latinoamérica, para que intente ejecutar programas, proyectos y actividades musicales y artísticas en general, que sean coordinadas no solo en el aula o en el centro educativo, sino también en las comunidades, circuitos escolares o regiones educativas, animándose el educador musical, a buscar el consentimiento y el apoyo directo de personas claves, como artistas, músicos, líderes comunales, y sobre todo, de autoridades de secretarías o ministerios de educación, que den como resultado la puesta en práctica de programas regionales o nacionales, de espacios artísticos sistemáticos, que sean atractivos para el estudiantado.

Palabras clave: Agente de cambio. Educador musical. Festival artístico. Promotor.

Resumo: A presente proposta descreve a experiência adquirida pelos educadores musicais da Costa Rica, através do Festival Estudiantil de las Artes, programa de âmbito nacional que é executado em Costa Rica com a participação de milhares de estudantes. Ao longo de quatro décadas, o programa foi promovido pelo Ministério de Educação Pública (MEP), a fim de criar o maior número possível de espaços artísticos para participação dos alunos. O programa tem a aprovação e incentivo direto das autoridades ministeriais, o que significa uma oportunidade para que os alunos tenham a experiência, durante o ano letivo, na criação e execução de obras musicais e artísticas. Aqui estão alguns resultados qualitativos da experiência adquirida ao longo dos últimos seis anos de organização, planejamento e execução do programa, em que o

⁹⁸ Licenciado en Ciencias de la Educación con Énfasis en la Enseñanza de la Música, M.Sc. en Administración Educativa, Bachiller en Música con Concentración en Educación Musical, Especialización en Educación Artística, Asesor Nacional de Educación Musical en el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

educador musical coloca sua vocação artística como promotor e agente de mudança, gerando uma participação ativa no aluno com uma experiência direta com a música e arte, dando apoio a crianças e jovens na sua formação integral e desenvolvimento sócio-emocional. A análise da experiência adquirida por estes profissionais da educação, serve como motivação para os professores de Educação Musical da América Latina, com o objetivo de impulsionar a realização de projetos musicais e programas artísticos, a ser coordenado e implementado não só em salas de aula ou escolas, como também em comunidades e diferentes estados ou regiões, incentivando o educador musical a buscar o consenso e apoio direto de pessoas chave, como artistas, músicos, líderes comunitários, e acima de tudo, autoridades, secretarias ou ministérios educação, o que resultará na implementação de programas regionais ou nacionais, espaços de arte sistemáticas atraentes para os alunos.

Palavras-chave: Agente de mudança. Educador musical. Festival de artes.

Introducción

Existen estudios e investigaciones que arrojan resultados interesantes y positivos respecto de la importancia de la Educación Artística, de la práctica de la Música y de los otros campos del Arte en el ser humano, como la Danza, las Artes Visuales, el Teatro, etc. La educación musical se considera un ámbito general de educación y, como tal, es susceptible de ser tratado como un aspecto pedagógico general que permite desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos de manera integral (TOURIÑAN; LONGUEIRA, 2009, p. 56). La educación artística impulsa la creatividad, aporta valores morales y espirituales, genera trabajo en equipo, colabora en la construcción de competencias del individuo; ayuda a aprender a aprender, a ser y a convivir, por lo que puede colaborar en la consecución de una sociedad más equitativa, en la promoción de los cambios sociales y culturales (ÁLVAREZ; DOMÍNGUEZ, 2012).

Por lo tanto, el arte como experiencia dentro del proceso de educación de los estudiantes, prepara para el cambio y para “formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa y confianza para afrontar los obstáculos y dificultades que se les va presentando en la vida escolar y cotidiana. (ABAD, s.f, p. 2). La inclusión de la práctica del arte en el sistema educativo, influye en el desarrollo y formación integral y socio-afectiva, en lo espiritual y en lo académico. De ahí la importancia que los docentes de Educación Musical seamos promotores artísticos, forjadores de la educación artística y agentes de cambio en nuestra sociedad

latinoamericana. Pero, ¿cómo podemos serlo?

En Costa Rica, por medio del Festival Estudiantil de las Artes del Ministerio de Educación Pública (Festival), se han dado casos específicos de docentes de Educación Musical que se han convertido en promotores artísticos, constituyéndose como agentes de cambio. El Festival es un programa artístico estudiantil que se impulsa y ejecuta en todas las escuelas y colegios en donde se imparte I y II Ciclo (educación primaria) y III Ciclo y Educación Diversificada (educación secundaria), que permite al estudiantado ser el protagonista de un festival, en el que puede participar del, con, para y en el arte. Su realización ha estado vigente por 39 años y ha generado excelentes resultados en niñas, niños y jóvenes, (también en adultos que se matriculan en opciones de educación abierta de primaria y secundaria), además que aporta en ellos sensaciones de felicidad, emoción, regocijo y placer al participar como protagonistas en actividades co-curriculares o extra-curriculares de carácter artístico.

El programa es de acatamiento obligatorio para todos los centros educativos públicos del país, asegurando dicha directriz, la participación directa o indirecta de miles de niñas, niños y jóvenes costarricenses en actividades artísticas. Según los datos de informes de labores de la Dirección de Vida Estudiantil del MEP, en los últimos años, solamente en la cuarta (última) etapa del festival, que se celebra en San José, intervinieron más de diez mil estudiantes de todo el país, quienes asistieron a la capital a exponer o presentar sus obras artísticas (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2013, p. 28).⁹⁹

El Festival procura que los estudiantes tengan otras oportunidades de vivir la música y el arte, más allá de las lecciones en el aula, adquiriendo experiencias exitosas que les ayuda a visualizar la importancia de las artes en la sociedad. Posiblemente, en muchas comunidades del país, es la única oportunidad que tienen los estudiantes de tener contacto con alguna manifestación artística en forma directa, además que el Festival les permite visitar museos, teatros, auditorios, y escenarios artísticos importantes del país, en donde presentan sus propias obras artísticas.

Más que la consecución de un producto u obra artística (llámese canción, obra

⁹⁹Ha sido relevante el apoyo y sustento que han dado al programa los educadores musicales, promoviendo las actividades artísticas estudiantiles, y aprovechando que son avaladas, impulsadas y planificadas por las autoridades ministeriales.

de teatro, coreografía, producción audiovisual, pintura, escultura, etc.), el Festival ha permitido la vivencia del arte: experiencias de vida que se pueden catalogar como buenas prácticas estudiantiles por medio de la participación activa y directa en la composición de obras y de la intervención por medio de aportes personales, opiniones, ensayos y presentaciones, que son parte del proceso que se requiere para participar en el programa.

El arte, aunque se ha declarado como un derecho humano y es catalogado en convenciones internacionales, códigos, políticas nacionales e institucionales¹⁰⁰ como parte de los procesos de formación y educación general e integral, permanece relegado en un segundo plano en los sistemas educativos de Latinoamérica. Cuando el arte no se visualice y utilice como un adorno de la educación, este cumpliría “un papel fundamental en la formación, en el desarrollo y en la consecución de un ser humano íntegro” (VILLALOBOS, 2004, p.123). Existen argumentos negativos hacia las actividades artísticas o hacia la práctica del arte, que “van desde considerarla accesoria, para diversión o pasatiempo de algunos sectores, hasta catalogarla como una actividad incapaz de proporcionar un nivel de vida satisfactorio” (FERNÁNDEZ, 2007, p. 47). Queda un largo camino para que la música y el arte se posesionen como materias básicas en la educación formal, en el estricto sentido de la palabra.

Lo que si se demuestra con el Festival Estudiantil de las Artes, es que el estudiante aprecia mejor el arte al experimentarlo y al vivirlo, al ser creador, co-creador o participante en la presentación o exposición de una obra de arte. Para ello, necesita concentración, reflexión y seriedad, por lo que requiere de factores intelectuales y de profundo raciocinio, que de manera evidente disfruta al máximo. De ahí la propuesta de que los educadores musicales luchemos para que la música y el arte, hagan valer ese derecho desde cada centro educativo, con programas que trasciendan la escuela y lo académico. El Festival Estudiantil de las Artes forma parte de ese esfuerzo que en gran medida se sostiene gracias a los educadores musicales costarricenses.

Es un programa con características peculiares: se ejecuta a nivel nacional por lo

¹⁰⁰ Lo indican así la Constitución Política de la República de Costa Rica, la Ley Fundamental de Educación de Costa Rica, el Código de la Niñez y de la Adolescencia (Costa Rica), el Consejo Nacional de la Persona Joven (Costa Rica), la Política Nacional de la Niñez y la Adolescencia (Costa Rica), el Decreto Ejecutivo N° 38170-MEP, la Normativa del Festival Estudiantil de las Artes MEP, la Convención Sobre los Derechos del Niño.

que participan estudiantes de todos los centros educativos del país sin discriminación alguna; la normativa que lo rige, está basada en el enfoque de derechos humanos y constituye una directriz del Despacho Ministerial como programa de acatamiento obligatorio. Presenta más de 40 disciplinas artísticas a escoger, respetando el interés de los estudiantes. Es inclusivo. Se desarrolla durante todo el curso lectivo con varias etapas y está en constante actualización. Además, El Festival Estudiantil de las Artes se encuentra regulado por medio de un Decreto Ejecutivo¹⁰¹, el cual que indica que:

la Dirección de Vida Estudiantil es el órgano técnico responsable de planificar, diseñar, promover, coordinar, ejecutar, evaluar y supervisar políticas, programas y proyectos relacionados con el desarrollo integral de la población estudiantil. Incluye todas aquellas acciones, estrategias y procesos, desarrollados en los centros educativos públicos, relacionados con la promoción de la persona y con la cultura institucional, en cuanto a vivencias y relaciones entre los actores de la comunidad educativa, encaminados a promover identidad, arraigo, permanencia, participación, formación integral e inclusiva, respeto de los derechos humanos, convivencia y prácticas de vida saludable. (Diario Oficial la Gaceta, 2014, p. 46).

El Festival pretende formar personas analíticas y críticas, con visión futura, conscientes de la realidad en la que viven, que se preparen para enfrentar la vida en todas sus dimensiones y no sólo para aprender en la escuela lo necesario para ganar el año académico. Ayuda en la construcción de una ciudadanía que debe innovar y atender los cambios de la actualidad, que crezca con la idea de transformar, aportar, criticar y debatir para el bien de la sociedad.

Como programa artístico-educativo, genera espacios de participación estudiantil para la expresión de la creatividad, desarrollo del talento y de habilidades. Es partícipe del desarrollo socio-afectivo, académico, cultural e intelectual del estudiantado. Promueve la búsqueda de identidad del estudiantado, el arraigo, la permanencia, la participación activa, la formación integral e inclusiva, el respeto de los derechos humanos, la convivencia, la solidaridad, el respeto por las diferencias y por la diversidad cultural, prácticas de vida saludables, sentido de pertenencia hacia su

¹⁰¹En el Diario Oficial La Gaceta N°31 del jueves 13 de febrero de 2014, el Decreto Ejecutivo N° 38170-MEP, se establece la organización administrativa de las oficinas centrales del MEP en la que se indica que la Dirección de Vida Estudiantil contará con varios departamentos, entre los que se encuentra el Departamento de Convivencia Estudiantil, que será la entidad encargada de todo lo referente a la organización a nivel nacional del Festival Estudiantil de las Artes.

centro educativo, todo bajo un enfoque de derechos. (Ministerio de Educación Pública, 2009, p. 2).

El estudiantado participante, al experimentar el arte, estimula su propia imaginación: se dispone a pensar, sentir, imaginar, crear, componer, sensibilizar, expresar, contar, compartir, manifestar, protestar, reflexionar, analizar, criticar, comunicar.

El arte también juega un papel muy importante para conocer y aplicar la democracia en todas las etapas, para ser solidarios, promover la participación estudiantil activa de forma atractiva, valorar la diversidad cultural y la interculturalidad, promover los derechos humanos con niños y jóvenes que pueden innovar y desarrollar la creatividad, la sensibilidad (RODRÍGUEZ, s.f.).

Este festival artístico, al participar en el desarrollo socio-afectivo, académico, cultural e intelectual del estudiantado, incluye la participación sin discriminaciones de ningún tipo, por lo que debe quedar claro que el Festival como programa, no pretende hacer o formar artistas.

La realidad educativa del docente de Educación Musical y el papel que juega en el Festival.

Como un ejemplo interesante del alcance que está teniendo el Festival, algunos educadores musicales han recurrido a artistas consolidados de la comunidad, o a expertos en diferentes áreas del arte, para buscar la colaboración de ellos por medio de talleres, capacitaciones, charlas, visitas, conversatorios, presentaciones culturales, para sus estudiantes, con el objetivo de motivarles para que participen con propuestas artísticas.¹⁰² De igual forma el Festival ha motivado a varios docentes a capacitarse, auto-capacitarse y actualizarse en la Educación Artística con muy buenos resultados. Algunos docentes de Educación Musical (incluso de otras materias no artísticas) se han sentido impulsados a buscar capacitación en artes dramáticas, en producción audiovisual, en danzas folclóricas y contemporáneas, en talleres de poesía, etc., para

¹⁰² Sin ser uno de los objetivos iniciales de este festival, el docente de educación musical se ha convertido en parte importante del engranaje que implica la planificación y ejecución: ha jugado el papel de promotor, de productor artístico y con este aporte significativo en la educación formal, en agente de cambio.

guiar de mejor forma a los estudiantes interesados en participar en el programa.

Aunque no exista un festival de cobertura nivel nacional en la mayoría de los países latinoamericanos¹⁰³, como el que ejecuta el MEP en Costa Rica, como educadores musicales nos es pertinente estudiar o capacitarnos también en el arte en general, en teorías y materia educativa, en didáctica y nuevas metodologías, o en carreras relacionadas; además realizar tesis o investigaciones, -independientemente de la carrera que se estudie-, enfocada o relacionada con la Educación Musical o con el arte.¹⁰⁴

El MEP, por medio de la Dirección de Vida Estudiantil, también ha visto la importancia de la actualización y formación constante del docente de Educación Musical en el arte, de manera que organiza talleres, asesoramientos y capacitaciones para docentes y asesores pedagógicos de Educación Musical¹⁰⁵ con el fin de que a partir de su propia realidad y de la de su centro educativo, busquen la mejor forma de ayudar y guiar a los estudiantes en cuanto a la creación de una obra artística. De esta forma, los educadores musicales han recibido capacitaciones en movimiento y expresión corporal, títeres, dramaturgia, producción audiovisual, entre otros, para motivarles a tener conocimientos en otras áreas del arte y que a su vez impulsen a sus estudiantes a participar en actividades artísticas.

El Festival Estudiantil de las Artes como un programa que visibiliza las artes estudiantiles en el sistema educativo formal

Para efectos de apoyar el argumento de que el Festival Estudiantil de las Artes es una herramienta para reforzar la posición de la Educación Musical y la Educación Artística en los centros educativos, es necesario también profundizar en tres aspectos:

1. La enseñanza del arte, para la experiencia artística, la vivencia, el protagonismo y la participación estudiantil; para la formación integral y el

¹⁰³ En Perú existen los Juegos Florales Escolares Nacionales con características similares al Festival Estudiantil de las Artes.

¹⁰⁴ Actualizarnos académica y culturalmente en otras áreas o disciplinas artísticas, va en beneficio de nuestra carrera, de nuestras expectativas como personas, de los programas artístico-culturales que se proyecten y por ende de nuestros estudiantes.

¹⁰⁵ En Costa Rica el Ministerio de Educación Pública se divide en 27 Direcciones Regionales Educativas. 23 de ellas tienen un Asesor Pedagógico Regional de Educación Musical, quienes colaboran activamente con el Festival.

desarrollo socio-afectivo; para la formación en valores; la actividad o experiencia artística que procure la formación de ciudadanos conscientes de su realidad. En resumen esto es: formar a la persona, no a un artista. Esto significa que no hay que perder el norte en cuanto a que los estudiantes se están educando integralmente, y nosotros, -los docentes- que estamos inmersos en el sistema educativo, no estamos formando artistas. Interesa la experiencia que cada estudiante tenga con el arte. El Festival busca que las artes ayuden al estudiante a aprender, a enfrentarse a la realidad, a la adquisición consciente de valores, y no necesariamente que se forme como artista.

2. Ingresar al estudiante al mundo de la apreciación artística y de la interpretación del arte en un sentido general (no profesional). Es importante que el estudiante sepa que en todas las culturas, el arte ha jugado un papel fundamental en la sociedad y en su transformación, y que conozca las contribuciones que este ha dado a la humanidad.

3. Por último, y que sin ser un objetivo directo, se ha convertido en una realidad satisfactoria para el programa: el impulso o motivación al (y del) estudiante que quiere ser artista o está pensando en la posibilidad de dedicarse al arte. Descubrir la aptitud y habilidad artística que tiene el estudiante. Reconocer su interés o vocación para el arte como posible futura carrera. Al motivar al estudiante que encuentra interés profundo en las experiencias artísticas y que cuenta con talento para ello, por medio del Festival, se le incentiva y apoya para el futuro. Aquí sí cabe la idea de que se puede preparar el camino de un posible futuro artista o educador artístico. (TOURIÑAN, 2011, p. 74 - 75). Podemos guiarle, apoyándole y transmitiéndole conocimientos de arte.¹⁰⁶

¹⁰⁶En cuanto a este último punto, vale destacar que el Festival, aunque es un programa de participación para todos los estudiantes sin ningún tipo de discriminación, ha colaborado categóricamente en detectar estudiantes talentosos en el campo de alguna disciplina artística, cuya motivación les ha ayudado a mejorar el rendimiento académico y a sentirse estimulado a continuar con sus estudios, motivados en continuar, ya sea participando en el Festival, o estudiando con el objetivo de obtener un título necesario para ingresar a los estudios superiores en alguna carrera artística.

Independientemente de las posibilidades que ofrezca el Festival al estudiante, en cada uno de las tres posibilidades anteriores, este fomenta, -además de todo lo que se ha enumerado en párrafos anteriores-, trabajo en equipo, tolerancia, destrezas y habilidades generales para la vida. Se conocen casos específicos de estudiantes que mejoran el rendimiento académico o que manifiestan expresamente su interés de permanecer en la institución, precisamente por la motivación de continuar con los proyectos artísticos estudiantiles o con su participación artística individual o grupal.

Conclusión.

En el currículo educativo costarricense, específicamente en escuelas y colegios académicos públicos, y en la mayoría de los currículos de los países latinoamericanos, no existen las asignaturas o las materias de teatro, artes dramáticas, danza, ni de otras artes escénicas. El Festival Estudiantil de las Artes del MEP en Costa Rica, es un programa que permite integrar a los profesores de Educación Musical en la promoción, planificación, organización y ejecución de actividades estudiantiles, no sólo musicales, sino en varias ramas del arte.

En este contexto, es importante que el docente de Educación Musical investigue, se actualice e intente incorporar a su propio bagaje cultural conocimientos de otras ramas del arte, para convertirse con mayor propiedad, en un promotor y facilitador para guiar a sus estudiantes en programas artísticos. Así alcanza una mejor visión general del arte a la hora de estar frente a frente con los estudiantes.¹⁰⁷ Es importante que las actividades curriculares, extra o co-curriculares que se planifiquen, busquen ser cada vez más atractivas y placenteras.

Lo importante es que las actividades que el docente pueda fortalecer a partir del Festival para y con sus alumnos, se conviertan hasta donde sea posible, en experiencias exitosas y buenas prácticas para el estudiantado en varias ramas del arte. Aunque no nos corresponde necesariamente estudiar otras ramas del arte, es

¹⁰⁷ Importante también es observar la relación docente/estudiante que genera el Festival. Al analizar y ser críticos ante su propia realidad y a la hora de crear una obra artística, los docentes junto con sus estudiantes, en una labor conjunta, se convierten en cómplices de un proceso creativo, placentero y crítico. Este acercamiento ayuda al docente a conocer aún más el medio en el que se desenvuelve el estudiantado e impulsar las actividades artísticas desde la realidad del centro educativo y de las comunidades de donde proviene el estudiantado.

importante ampliar el bagaje cultural, -sin pretender ser artistas ni expertos en otras artes-, e instruirnos en el arte en general para poder a la vez, ensanchar las posibilidades de colaborar con nuestros estudiantes en la creación de obras y en la experiencia artística, ya que puede constituirse en un excelente aporte a la formación cultural del estudiantado.

El Festival Estudiantil de las Artes, como programa artístico estudiantil para la niñez y juventud costarricense, es un ejemplo de que un estado o nación puede proponer la realización de proyectos o programas similares, en los que los docentes de Educación Musical pueden ser los promotores, con ideas creativas e innovadoras, para convertirse en un agente de cambio en los centros educativos y en la sociedad.

Referencias

ABAD, Javier. Educación Artística Módulo 2. Fundamentos Psicopedagógicos y Metodológicos de la Educación Artística Tema 2. Fundamentos de la Educación Artística como área de conocimiento. [Folleto], s.f.

FERNÁNDEZ, Mayra. El reconocimiento de las necesidades educativas de los niños y niñas con talento artístico. Estudio exploratorio y comprensivo sobre la manera en que se atiende a esta población en el sistema educativo regular. Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 2007.

LONGUEIRA, Silvana., y TOURIÑÁN, José M. Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61(1), 43-60. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968975.pdf>. 2009 Acceso en 4 de abril 2015

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Informe de labores 2013. [Folleto]. San José, Costa Rica: Dirección de Vida Estudiantil., 2013.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Memoria Festival Estudiantil de las Artes 2009. [Edición especial]. San José, Costa Rica: Despacho del Ministro de Educación, 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Resumen Ejecutivo Festival Estudiantil de las Artes. [Folleto]. San José, Costa Rica: Dirección de Vida Estudiantil, 2009.

RODRÍGUEZ, Floribel. Educación artística, cultura y ciudadanía. In: JIMENEZ, Lucina; AGUIRRE, Imanol; PIMENTEL, Lucía G. Educación Artística, cultura y ciudadanía. Colección Metas Educativas 2021. España: Santillana. s. f.

TOURIÑÁN, José. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Estudios Sobre*

Educación, 21, 61-81. Universidad de Santiago de Compostela. España. Recuperado de http://webspersoais.usc.es/export/sites/default/persoais/josemanuel.tourinan/descargas/ESE_21_pp61-81_artes_y_educ.pdf Acceso el 22 de mayo de 2015.

VILLALOBOS, Roberto. La Educación Artística en la Adquisición de los Valores Éticos. Revista Educación Vol. 30. No. 1. Costa Rica: Universidad de Costa

Ensino de Música em ambiente prisional – Conservatório de Música da Penitenciária Feminina do Paraná

Cristina Lemos¹⁰⁸

cristina.lemos@pucpr.br

Brasil

Ana Caroline Barbosa Massambani¹⁰⁹

carolmassambani@gmail.com

Brasil

Resumo: O artigo relata o processo de implementação do Conservatório de Música na Penitenciária Feminina do Paraná, projeto que apresenta a proposta de ministrar, dentro da penitenciária, aulas de música às internas inseridas no programa de redução penal por meio do estudo e profissionalização. O Curso de Licenciatura em Música da Pontifícia Universidade Católica do Paraná em parceria com o Programa Ciência e Transcendência: Educação, Profissionalização e Inserção Social, gerido pela Diretoria de Identidade e Missão da PUCPR, propôs a implementação do conservatório nesse contexto, oportunizando aos alunos da disciplina de Estágio Supervisionado um espaço para ministrar aulas de prática instrumental e canto coral de modo a preparar as mulheres em situação de privação de liberdade para a reinserção social vislumbrando um futuro em que elas possam, ao participar de todo o programa, ministrar aulas de iniciação musical e/ou atuação como musicistas em coros e grupos musicais em suas comunidades de origem. A prática musical proporciona a abertura de um canal de expressividade que retrata traços da individualidade e traz à tona aspectos da cultura e da identidade coletiva e desta expressividade manifesta tem-se como resultado a valorização da autoestima das estudantes, ampliando a sua autoconfiança e seu valor como indivíduo criativo capaz de transformar sua realidade e seu entorno. Nesse sentido, a elaboração do programa dos cursos ofertados foi pensada de modo a instruí-las musicalmente com atividades técnicas e lúdicas, propiciando uma vivência musical significativa, tendo resultado também numa atividade humanizadora, envolvendo aspectos de domínio técnico musical, contribuindo para a ampliação do repertório cultural individual e coletivo.

Palavra-Chaves: Educação musical. Penitenciária. Reinserção social.

Resumen: El artículo describe el proceso de implementación del Conservatorio de Música en La Penitenciaría Feminina Del Paraná, proyecto que presenta la propuesta de ministrar, dentro de la Penitenciaría, clases de música a las mujeres internas insertadas en el programa de reducción penal a través del estudio y la profesionalización. El curso de Licenciatura en Música de la Pontificia Universidade Católica do Paraná, em colaboración com el Programa Ciencia y Transcendencia: Educación, Formación Profesionalización e Inclusión Social, gestionado por la Diretoria de Identidade e Missão de la PUCPR, propuso La implementación Del conservatório en este contexto, proporcionando oportunidades a los estudiantes de la disciplina de Prácticas Supervisadas para enseñar lecciones de práctica instrumental y coro para preparar las mujeres que están em situación de privación de libertad para la reintegración

¹⁰⁸ Mestre em Comunicação e Linguagens (UTPPR), especialista em Fundamentos Estéticos da Arte na Educação (FAPPR), Licenciada em Educação Artística – Habilitação em Música. Professora do curso de Licenciatura em Música da PUCPR; cantora integrante do grupo vocal O Tao do Trio; Regente do grupo musical cênico infantil Coro Cabeludo.

¹⁰⁹ Graduada em Ciências Contábeis (UFPR); graduanda em Licenciatura em Música (PUCPR); professora estagiária de violão na PFP; integrante da banda The Sharons.

social vislumbrando um futuro em el que puedan, al participar de todo el programa, ofrecer clases de iniciación musical y/o actuación como músico en coros y grupos musicales en sus comunidades. La práctica musical ofrece la apertura de un canal de expresión que retrata rasgos de individualidad y pone de manifiesto aspectos de la cultura y la identidad colectiva, y de esta expresión resulta la valorización de la autoestima de las estudiantes, lo que aumenta su confianza y su valor como una persona creativa capaz de transformar su realidad y su entorno. En ese sentido, a elaboración del programa de los cursos ofrecidos fué pensada de modo a instruir las musicalmente com actividades técnicas y recreativas proporcionando una experiencia musical significativa, resultando también en una actividad humanizadora, que involucra aspectos de ámbito técnico musical, que contribuye a la expansión de repertorio cultural individual y colectivo.

Palabras clave: Educación musical. Penitenciária. Reintegración social.

Introdução

A Penitenciária Feminina do Paraná é uma instituição de segurança máxima que abriga cerca de 460 mulheres que ali estão cumprindo suas penas, em regime fechado. Conforme dados apontados em pesquisas, a situação da mulher encarcerada no Brasil é de extremo abandono por parte de seus familiares. Com o intuito de amenizar o sofrimento das mulheres encarceradas, prover educação por meio de programas de desenvolvimento pessoal, contribuir para seu retorno à sociedade e mercado de trabalho, foi celebrada uma parceria entre a SEJU- Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Paraná com a Pontifícia Universidade Católica do Paraná, por intermédio do **Programa Ciência e Transcendência: Educação, Profissionalização e Inserção Social**. Desde 2012, os gestores deste programa institucional da PUCPR tem inserido professores e alunos da universidade nesse contexto, procurando desenvolver projetos humanistas que minimizem as chances de retorno das mulheres ao presídio. Pesquisas apontam que atualmente, a cada dez mulheres que conseguem a liberdade, sete retornam ao ambiente prisional, dados da SEJU (2009).

Neste árido cenário, praticamente desconhecido e ignorado pela sociedade civil, encontram-se pessoas ávidas por esperança. São mães e filhas que sofreram perdas e traumas sociais, talvez irreparáveis aos olhos de uma sociedade que teme a violência, que alimenta preconceitos, que perpetua seus valores, negando a existência de problemas tão sérios como a miséria e a violência por ela gerada, considerando inviável a recuperação de pessoas que cometeram crimes. O sistema prisional nacional tem sido um tema pouco abordado pela mídia, os fatos que veiculam acerca deste

contexto não dão conta de apresentar a realidade, nem de apontar possíveis soluções ou alterações legais significativas. A verdade é que é uma realidade desconhecida, uma casta da sociedade com a qual ninguém se importa, simplesmente por considerar a prisão como o fim da trilha para o indivíduo criminoso.

O alheamento em relação ao outro serve-se da atribuição de que o outro é um ser não moral, ou seja, o outro não é semelhante a mim (não como uma ideia de moral católica), e enquanto estranho não cabe a mim seu trato e consideração (e nem a consideração dele sobre os meus atos de vergonha). (PLACHA SÁ, 2015)

Primeiros Passos do Conservatório em Ambiente Prisional

Nas primeiras incursões da equipe no ambiente para a realização do diagnóstico e do mapeamento pedagógico, o que se viu, de fato, era a presença de pessoas com histórias de vida pregressa que se repetem à esmo, desde muito cedo, com raras exceções, a sujeição à miséria, à violência, à drogadição são os caminhos trilhados pelas mulheres ali encarceradas. Em palestra proferida pela Professora Cristiane Arns e pela Diretora da penitenciária, Dra Rita de Cássia Costa Naumann, quando da formação dos estudantes envolvidos no programa, foram confirmados os dados mais recentes das estatísticas que apontam que 85% das mulheres presas no país, estão nessa condição por causa do envolvimento (muitas vezes involuntário) em atividades criminais de seus filhos, maridos e pais com o tráfico de drogas.

Uma parceria firmada entre o Programa Ciência e Transcendência (PUCPR) e a Escola de Comunicação e Artes, que abriga o Curso de Licenciatura em Música, permitiu a elaboração de uma proposta pedagógica para a criação e a implementação de um conservatório musical dentro da Penitenciária Feminina de Paraná, como um braço das ações objetivadas e implementadas pelo programa institucional.

Alunos dos últimos períodos do curso de Licenciatura em Música foram preparados para a inserção naquele contexto por uma equipe multidisciplinar, composta por pedagogos, professores, coordenadores de curso da PUCPR e gestores do Programa Ciência e Transcendência, direção da penitenciária e equipe de agentes. Todos os estudantes participam de palestras e seminários e são orientados em suas

pesquisas em busca de estratégias metodológicas adequadas às condições do ensino da música naquele ambiente.

O projeto piloto do Conservatório na PFP foi iniciado em Julho de 2014, com o envolvimento de dois professores e cinco estudantes do sexto período do curso de Música, engajados no projeto por meio da disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório. Aulas de música foram planejadas e ofertadas a um grupo de mulheres previamente selecionado pela direção e equipe técnica pedagógica da PFP, com critérios que levam em consideração, comportamento, tempo de pena, entre outros fatores.

É de senso comum que a prática musical proporciona a abertura de um canal de expressividade que retrata traços da individualidade, traz à tona aspectos da cultura e das identidades individual e coletiva. Desta expressividade manifesta, tem-se como resultado a valorização da autoestima das pessoas. Em se tratando do perfil abordado, tem-se como perspectiva, além do aprendizado da música, a ampliação do repertório das mulheres, bem como o favorecimento da sua autoconfiança e o reconhecimento de seu valor como indivíduo inteligente, criativo, capaz de transformar sua realidade e seu entorno. As práticas musicais individuais e em grupo, ampliam as possibilidades de atuação profissional das mulheres, dentro e fora do ambiente prisional.

A relação de nossos alunos com a música vai além dos chamados conteúdos estritamente musicais. Quando vivenciamos música, não nos relacionamos somente com a matéria musical em si e suas relações internas (altura, duração, intensidade, timbre, estrutura, expressão etc). Logo que ouvimos os primeiros sons de qualquer música, começamos a assimilá-los por uma rede de significados construídos no mundo social. (HENTSCHKE, 2003, p. 180)

Atualmente, cerca de cem mulheres são beneficiadas diretamente pelo projeto do Conservatório de Música. O curso de Canto Coral conta com a participação média de quarenta cinco participantes; os cursos de violão e de flauta-doce também já contam com média de 20 alunas matriculadas em cada um.

Desafios Relacionados às Diretrizes Pedagógicas e Metodológicas para o Conservatório de Música dentro da PFP

Desde o início das sondagens, em meados de 2013, quando os alunos do curso de Licenciatura Música ainda estagiavam na Creche Cantinho Feliz, dentro da PFP, atuando com mães e crianças em situação de privação de liberdade, havia uma lista de espera de mais de cem mulheres interessadas em participar de atividades musicais. À época o projeto consistia em um desejo dos gestores do Programa Ciência e Transcendência (PUCPR) que estava apenas em fase inicial dos estudos para a elaboração de uma proposta viável, sustentável.

O tempo aguardado para a implementação do conservatório foi moroso, mas no tempo impresso àquela realidade, e, principalmente, pautado no quesito básico da segurança a todas as pessoas ligadas ao processo. Os professores e alunos envolvidos foram apresentados à essa temática e inseridos paulatinamente no contexto. Num primeiro momento, orientados em palestras e reuniões para a formação pedagógica e discussão de temáticas relacionadas à privação de liberdade e ao contexto prisional. Além disso, foi necessário verificar as estratégias metodológicas mais adequadas ao ensino dos instrumentos de forma coletiva, atendendo também internas alfabetizadas funcionais (que assinam o próprio nome e lêem muito pouco) até pessoas com nível universitário. Com a grande variação de nível de instrução, os modelos pedagógicos adotados sofrem adaptações e ajustes metodológicos, fator este que impõe rigor à elaboração e reelaboração dos planos de aula aplicados.

(...) embora o plano oriente a ação de ensinar, definindo um caminho para a sua realização, isso não significa que essa ação possa se determinada previamente em todos os seus detalhes. Isso ocorre porque o ensino é uma atividade complexa que envolve várias pessoas, várias coisas a fazer simultaneamente e, por isso, sempre terá um grau de imprevisibilidade, já que não é possível prever como os alunos, individualmente, ou em grupo, estarão interagindo com os acontecimentos da sala de aula e com os contextos da prática. Por isso, o plano poderá (e, em alguns casos, deverá) ser transformado, recriado e até mesmo abandonado e substituído durante a sua implantação (DEL BEN e HENTSCHKE, 2003, p. 173)

Além disso, durante a implementação desta proposta foram percebidos alguns fatores que interferem diretamente no processo pedagógico de ensino e

aprendizagem musical das alunas. Um deles refere-se à impossibilidade de praticarem seu instrumento fora do horário da aula. Não é permitido a elas leva-los para a cela, por questão de segurança. Também, ainda não se estabeleceu o direito a pelo menos uma hora diária de estudo individual e, de fato, a logística de retirada das mulheres de seus cubículos é uma situação delicada e sujeita a intempéries do sistema prisional, por conta do número insuficiente de agentes penitenciários, restritos a seus setores e funções, inviabilizando o trânsito das mulheres, por resultar numa quebra da rotina dentro do presídio. Contudo, torna-se necessário discutir esses aspectos com as justificativas teórico-metodológicas, pois, momentos de estudo individual, durante os dias da semana auxiliariam no melhor desenvolvimento das habilidades musicais das internas.

É válido mencionar o fato de que desde o início, sabia-se que haveria uma grande rotatividade entre as participantes das atividades pois, em virtude das variadas situações jurídicas, algumas mulheres saem com alvará de liberdade, outras migram para outros regimes ou são transferidas, o que ocasiona uma margem de 10% de rodízio nas vagas que sempre são imediatamente preenchidas. Este fato requer um cuidado muito especial por parte dos estagiários e professores orientadores para viabilizar o cumprimento dos objetivos propostos nas ementas e primar por um atendimento personalizado às iniciantes, que as mantenha em estado de motivação constante com a atividade musical.

Como curiosidade, menciona-se o fato de as participantes do curso de violão, criativamente improvisaram com um frasco de shampoo e alguns barbantes, um braço de violão para poderem, ao menos, praticar as trocas de dedos nas mudanças dos acordes aprendidos em sala. Em virtude da impossibilidade do estudo individual diário, elas se adaptaram ao que se considerava ser a maior dificuldade do aprendizado do instrumento.

A elaboração do Projeto Pedagógico e a Composição da Equipe Universitária

Dois professores, um da área de práticas pedagógicas musicais (Estágio Supervisionado/Práticas Profissionais) e outro da área Teoria Musical e de Flauta Doce, coordenam e orientam os alunos do curso de Licenciatura em Música para a aplicação

das aulas, responsabilizando-se também pelo conselho pedagógico e pela coordenação do projeto. Os estudantes da universidade que atuam no projeto são estagiários matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III ou participam como voluntários.

Os gestores do Programa Ciência e Transcendência responsabilizam-se pelos trâmites logístico-administrativos e missionários do Projeto, dando diretrizes no incentivo à pesquisa, abrangendo as áreas prioritárias da universidade que consistem em envolver os alunos da graduação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, de modo a cumprir com sua missão social de formar indivíduos conscientes, capazes de promover uma sociedade melhor.

Um professor coordena aspectos metodológicos da área e é responsável pelo trabalho conjunto entre o curso de Música, o Programa Ciência e Transcendência, sendo este o responsável pelo bom andamento das atividades, atuando diretamente como professor e supervisor dos alunos. Os demais professores envolvidos são coordenadores de área (flauta doce, canto coral e violão) que orientam e adequam os planejamentos de aula, supervisionam as atividades dos estagiários e também atuam como docentes.

As aulas têm, em média, uma hora e trinta minutos de duração e são distribuídas em aproximadamente 20 semanas letivas. Elas são ministradas de forma coletiva com um professor orientador e três a quatro estagiários da Licenciatura em Música da PUCPR atuando como monitores para auxílio pessoal às alunas de cada curso específico. Dessa forma, dentro da coletividade, o atendimento didático-metodológico pode ser mais individualizado, acompanhando a evolução de cada uma das alunas, respeitando o seu processo evolutivo. A música é uma forma de expressão humana que por si só já traz aspectos interdisciplinares às intervenções propostas, além disso, as ações pedagógicas são planejadas de modo a valorizar a ampliação do repertório individual por meio da integração e da troca de experiências, multidisciplinarmente.

A equipe de coordenação do programa ciência e transcendência é responsável, entre outras atribuições, pela coordenação geral do projeto, pela preparação em cursos de formação ofertados aos professores e alunos para inserção no ambiente prisional e, também, pela administração de todas as ações da universidade dentro da

penitenciária, realizando um trabalho de excelência que envolve, também, os trâmites administrativos, burocráticos, logísticos e metodológicos para a incursão do projeto dentro da PFP semanalmente.

Vale ressaltar que o trabalho do Programa Ciência e Transcendência é multidisciplinar e que o mesmo apresenta projetos nas áreas de arquitetura, psicologia, nutrição, enfermagem, teatro e música dentro da penitenciária feminina, atendendo um número significativo de pessoas encarceradas de forma sistêmica e multidisciplinar, envolvendo estudantes de diversos Cursos e Escolas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná nesse contexto.

O programa pedagógico completo do Conservatório contempla quatro semestres divididos em dois módulos: M1- nível básico e M2 – nível intermediário. Com o curso completo e com a certificação emitida pelo setor de extensão da PUCPR, elas podem atuar como monitoras de grupos musicais e educacionais, regentes de coros, minimizando suas chances de retorno ao ambiente prisional, após o cumprimento de sua pena.

As ações pedagógicas são planejadas de modo a valorizar a ampliação do repertório individual das alunas, por meio da integração e da troca de experiências, multidisciplinarmente, levando em consideração metodologias e abordagens pedagógicas adequadas ao contexto. A opção por estratégias metodológicas de ensino da música, instituídas de forma teórico-prática é baseada nos pressupostos das pedagogias musicais ativas, nas quais o aprendizado musical se dá por meio de atividades práticas, priorizando o fazer, a vivência, antes de aprofundar-se em questões teóricas e técnicas relacionadas ao curso/instrumento escolhido, experimentando sua própria musicalidade, entre aspectos históricos e técnicos que resultarão em aprendizagem musical significativa.

Os cursos de violão e de flauta doce estão planejados para ocorrer em vinte aulas semestrais, com duração de uma hora e trinta minutos cada uma, totalizando trinta horas aula em extensão. Na ementa dos cursos constam o estudo da história e da anatomia do instrumento estudado, postura do instrumentista, afinação, técnicas de digitação, leitura musical e apreciação musical, no caso do violão, também leitura de cifras e, por fim, percepção rítmica e melódicas. As mulheres são avaliadas processualmente e têm acompanhamento direto dos estagiários que as atendem

conforme sua evolução, também são avaliadas pela performance na execução de peças musicais, por meio de apresentações ao final de cada módulo. A própria PFP possui os violões e flautas utilizados nas aulas. São cerca de 25 instrumentos dispostos por curso, violões modelo clássico, com cordas de nylon e flautas doces Barrocas.

Todas as aulas ocorrem em um ambiente escolar dentro da penitenciária com cadeiras padrão, quadro negro, estante de partitura e uma televisão (de cor laranja, cedida pelo governo também para as escolas). Durante esse período um agente penitenciário fica constantemente acompanhando a oficina.

Considerando os resultados do processo

Há tempos estudiosos buscam entender a base psicológica na educação musical, procurando chegar ao entendimento de como a música afeta o comportamento humano e quais são seus benefícios (PEDERIVA & TRISTÃO, 2006; BRÉSCIA, 2003; CAMPOS, 2006; ILARI, 2006).

Para Stralio (2001), a inteligência pode ser desenvolvida por meio da audição, já que cada código sonoro representaria um espaço ativado no cérebro, com a finalidade de reter a informação. Os neurônios que recebem as informações codificadas, após serem ativados pelos códigos musicais, ficariam 'abertos' para receberem conhecimento de outros órgãos dos sentidos. (STRALIO, 2001, *apud* PEDERIVA & TRISTÃO, 2006, p. 87)

Pensando dessa forma, a instituição carcerária solicita que seja escolhido um repertório com cunho lúdico e reflexivo com o intuito que as mulheres sintam-se acolhidas e valorizadas por sua capacidade de aprender algo novo e por seus saberes pregressos aplicados nessa relação de ensino e aprendizagem a que estão submetidas por meio desse projeto.

(...) no campo da psicologia cognitiva, a música parece constituir um artefato mnemônico que estabelece ligações entre as pessoas e os eventos, ajudando a armazená-los na memória. Já quanto à evolução, a música parece dar sua contribuição através da facilitação de atividades que promovem a aproximação de indivíduos e da criação de cenários (I. E., ou os chamados 'climas propícios') para o desabrochar das relações interpessoais [...] (ILARI, 2006, p. 197)

Durante o primeiro período de trabalho já foi possível notar a mudança de atitude das mulheres envolvidas. Elas estão apresentando bom comportamento, evitando envolver-se em brigas e confusões, a melhora na autoestima delas é percebida, e comunicada pela vontade que revelam de levar adiante os estudos musicais, uma vez que estejam livres, renovando a esperança de um futuro melhor e mais digno. À época da implementação do projeto piloto do conservatório, já havia sido percebido que as intervenções musicais naquele contexto promoveram, de fato, uma melhora considerável no comportamento das mulheres, afetando todos os envolvidos direta e indiretamente pelo projeto (tais como a equipe de agentes penitenciários que atendem também aos professores, alunos e voluntários do projeto).

Perseguindo o sonho de uma sociedade mais justa e igualitária, o projeto do Conservatório de Música dentro da Penitenciária Feminina do Paraná, oportuniza aos acadêmicos envolvidos, uma formação integral que valorize os aspectos humanos e que fomente a pesquisa científica baseada nas experiências significativas do projeto. Há muito ainda por ser feito e aprimorado, mas com esforço e dedicação de muitas mãos, as mulheres encarceradas podem vislumbrar um futuro mais humano, compreendendo-se como pessoas capazes de produzir e de adquirir novos conhecimentos, favorecendo sua evolução pessoal por meio da prática musical.

Referências

ALMEIDA, R. de O. *Mulheres que Matam*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ARNS, Cristiane & NAUMANN, Rita de Cássia. Palestra para a Formação dos voluntários, estagiários e estudantes da Pontifícia Universidade Católica do Paraná participantes do Programa Ciência e Transcendência, Educação, Profissionalização e Inserção Social em 13 de março de 2015.

BASTOS, M. *Cárcere de Mulheres*. Rio de Janeiro: Diadorim Editora Ltda, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. *O Mal Estar da Pós Modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1998.

BECK, U. *Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34, 2011.

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

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Orgs. Formação e Atuação em Educação Musical. São Paulo, Ed. Moderna, 2003.

DINIZ, M. H. Conflito de Normas. 3 ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 1998.

FAUSTO, B. Crime e Cotidiano: a criminalidade em São Paulo (1880-1924). 2 ed. São Paulo: Edusp, 2001.

ILARI, B. Música, comportamento social e relações interpessoais. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, 2006.

PEDERIVA, PATRÍCIA Lima Martins e Tristão, Rosana Maria. Música e Cognição. Ciências & Cognição; Ano 03 Vol. 09. 2006.

PLACHA SÁ, P. Eles (não) são recicláveis. Revista da Faculdade de Direito - UFPR, Curitiba, n.47, p.29-64, 2008. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/direito/article/view/30765/19873>. Acesso em 03/12/2015.

A Música nas Escolas Públicas Municipais do Rio Grande do Sul: Mapeando a Inserção a Partir das Regiões dos COREDES

Cristina Rolim Wolffenbüttel

cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br

Brasil

Resumen: Esta investigación en curso investiga la inclusión de la música en las escuelas públicas de las regiones funcionales de planificación de los COREDES de lo RS. Tiene como metodología el enfoque cuantitativo, el método de survey, cuestionarios como técnica de recolección de datos y el análisis de contenido para procesar los datos. El marco teórico se compone de conceptos de la educación musical marcada por el enfoque del ciclo de políticas. Preliminarmente se encontró que diversos educación municipal no han promovido concursos para profesores principales en la música. Sin embargo, la mayoría de las escuelas promueve acciones musicales de bandas y otros grupos musicales.

Palabras clave: Educación musical em la escuela. Políticas públicas. COREDEs.

Introdução

A partir da LDB 9.394/96 e da Lei nº 11.769/2008, pesquisadores têm desenvolvido investigações, com vistas à separação das áreas das artes no ensino escolar. Segundo os estudiosos, apesar das mudanças pelas quais a legislação passou até o momento, na prática, ainda o ensino tem sido denominado de educação artística, ou não tem ocorrido efetivamente a inserção da música nas escolas. Os estudos e as pesquisas, desde então, têm buscado um entendimento maior a respeito das políticas públicas para o ensino de música nas escolas (Del Ben, 2005; Diniz, 2005; Santos, 2005; Penna, 2004a, 2004b; Souza *et al*, 2002).

Apesar das tentativas para garantir a presença do ensino de música na Educação Básica, as políticas mais recentes não têm conseguido legitimar esse esforço. Pesquisadores ainda têm constatado a escassa presença de professores de música atuando na Educação Básica (Wolffenbüttel; Silva, 2014; Wolffenbüttel, 2011; Penna, 2002, 2004a, 2004b; Santos, 2005; Del Ben, 2005).

Apesar do panorama apresentado nas investigações quanto à parca presença dos professores de música na Educação Básica, estudiosos também têm apontado que o ensino musical não saiu das escolas, mas que o mesmo vem se apresentando de

diferentes formas, nem sempre traduzido como ensino curricular (Souza *et al*, 2002; Diniz, 2005; Santos, 2005; Del Ben, 2005). Investigações acerca da atuação dos professores de música na Educação Básica apresentam dados sobre o crescimento da atuação dos mesmos nos espaços extracurriculares. A preferência pelas atividades musicais extracurriculares, ou mesmo pela inserção da música através de programas como “Mais Educação”, “Escola Aberta”, dentre outros, também tem sido apontada nas pesquisas.

Partindo destes pressupostos e, considerando-se a existência da legislação que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola e a regulamentação de suas diretrizes¹¹⁰, surgiram questionamentos em relação à inserção da música nas escolas públicas municipais das Regiões Funcionais de Planejamento (FRP) dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDEs), dentre os quais se destacaram: Quantas RFP dos COREDEs têm realizado ações/atividades/movimentos de inserção da música nas escolas de suas redes de ensino? Quantas e quais RFP dos COREDEs ofertam atividades musicais nos tempos e espaços escolares? Quais ações de inserção da música ocorrem nas escolas públicas das RFP dos COREDEs? Quem são os profissionais que desenvolvem atividades musicais em escolas públicas das RFP dos COREDEs? Quantas e quais RFP dos COREDEs promovem concursos públicos para professores com habilitação em música? Quantas e quais RFP dos COREDEs possuem professores com habilitação em música em seus quadros de concursados?

Esta pesquisa, portanto, objetiva investigar a inserção da música em escolas públicas municipais considerando-se nas nove RFP dos COREDEs existentes no Rio Grande do Sul, que são: RFP 1 (Centro Sul, Paranhana/Encosta da Serra, Vale do Caí, Vale do Rio dos Sinos, Metropolitana/Delta do Jacuí), RFP 2 (Vale do Rio Pardo, Vale do Taquar), RFP 3 (Hortênsias, Serra, Campos de Cima da Serra), RFP 4 (Litoral), RFP 5 (Sul), RFP 6 (Campanha e FronteiraOeste), RFP 7 (Fronteira Noroeste, Missões, Noroeste Colonial e Celeiro), RFP 8 (Alto Jacuí, Central, Jacuí Centro e Vale do Jaguari), RFP 9 (Médio Alto Uruguai, Nordeste, Norte, Produção, Alto da Serra do Botucará e Rio da Várzea).

¹¹⁰ Em 4 de dezembro de 2013, o Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, através do Parecer CNE/CEB nº12/2013, definiram as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, significando mais uma possibilidade para a inserção da música nas escolas.

Fundamentação Teórica

Para a análise dos dados utilizar-se-ão conceitos de Educação Musical balizados pela Abordagem do Ciclo de Políticas (Bowe *et al*, 1992; Ball, 1994).

Educação Musical

A educação musical como área de conhecimento é tratada nos estudos de Kraemer (2000), que concebem a educação musical como um imbricamento entre outras disciplinas.

Kraemer (2000) trata do campo epistemológico da educação musical, discutindo dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Em sua análise, desenvolve uma adaptação metateórica da pedagogia da música no espectro da ciência, discutindo dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical e salientando que este possui particularidades que o destaca da definição de outras disciplinas. Kraemer descreve os lugares nos quais a pedagogia da música origina-se, bem como quem dela se ocupa.

Ao tratar da peculiaridade do conhecimento pedagógico-musical, Kraemer (2000) esclarece que a pedagogia da música “ocupa-se com as relações entre pessoa(s) e música(s)”. A área divide seu objeto de estudos com disciplinas, eventualmente denominadas de “ciências humanas” (Kraemer, 2000, p.52). Desse modo, Kraemer (2000) exemplifica essas disciplinas, enfocando-as quanto aos aspectos filosóficos, históricos, psicológicos, sociológicos, musicológicos, pedagógicos e de outras disciplinas que podem ter um significado pedagógico-musical importante.

Os aspectos filosóficos, apontados por Kraemer (2000), incluem a estética da música e a antropologia pedagógica. Os aspectos históricos são tratados pelo autor na perspectiva de que, sendo a história um conjunto de contribuições humanas, é importante que as pessoas reconstruam seus próprios acontecimentos a partir do material disponível, analisando-os e os interpretando criticamente. Assim, a história abrangeria a pesquisa e a escrita histórica. O autor salienta, nessa análise, a

musicologia histórica, além da pedagogia histórica.

Dentre os aspectos psicológicos, Kraemer (2000) apresenta a psicologia geral da música – recepção estética e sociológica da música, pesquisa sobre aprendizagem e motivação – a psicologia da música psicológico-social – socialização musical, pesquisas sobre concepção musical e sobre comunicação – a psicologia diferenciada da música – talento musical e sua medição, desenvolvimento de testes, características da personalidade e do comportamento musical – e a psicologia do desenvolvimento – gênese de determinados comportamentos musicais e níveis de vivência relativos ao amadurecimento, crescimento e meio sociocultural.

Os aspectos sociológicos são partindo da sociologia da música, examinando os efeitos da música, condições sociais e relações sociais relacionadas à música. O homem é observado nas áreas institucionalizadas e organizadas da educação, incluindo “processos de socialização, instituições e formas de organização, profissão, grupos de mesma idade, meios e condições legais e econômicas” (Kraemer, 2000, p.57).

A pedagogia da música e a musicologia “unem-se no esforço comum em compreender a música” (Kraemer, 2000, p.58). Os aspectos musicológicos são apresentados na perspectiva da pesquisa musicológica – etnomusicologia, acústica, teoria da música, entre outras áreas – tratando de uma “possível análise e interpretação global dos eventos musicais”, sendo o conteúdo musical propriamente dito (Kraemer, 2000, p.59). A didática da música interessar-se-ia pelos significados que as manifestações musicais poderiam adquirir no processo educacional.

Os aspectos pedagógicos partem da pedagogia, que se ocupa “com teorias da educação e formação, premissas, condições, processos e consequências da ação educacional e didática, com questões sociais e institucionais, com problemas do ensino, da aprendizagem e didáticos” (Kraemer, 2000, p.59). São apontados diferentes ramos da pedagogia como ciência da educação: pedagogia geral, pedagogia especial, pedagogia histórica, pedagogia pré-escolar, pedagogia escolar, pedagogia da família, pedagogia social, pedagogia da empresa/profissão/economia e pedagogia comparada.

Há, também, outras disciplinas que podem apresentar um significado pedagógico-musical especial, como ciências políticas, pedagogia do esporte, pedagogia da arte, questões medicinais e de saúde, jurídicas, pedagógico-religiosas, ecológicas, econômicas, para citar algumas das possibilidades existentes (Kraemer, 2000).

Kraemer (2000) também discute sobre o entrelaçamento da pedagogia da música com outras disciplinas. Ressalta-se que uma perspectiva de entrelaçamento da área considera-a como resultante do enlace recíproco entre as disciplinas, criando uma espécie de teia. Essa concepção de entrelaçamento propõe uma dimensão alargada da área, com limites mais abrangentes e flexíveis.

Os pedagogos dividem o tema aprender com psicólogos (condução dos processos de aprendizagem), com a sociologia (aprendizagem nas instituições), com os antropólogos (por exemplo, aprendizagem entre povos nativos), com a medicina (por exemplo, deficiências de aprendizagem através de lesões orgânicas). Sobre isso pode-se dizer que cada área tem um núcleo impermutável, a partir do qual o respectivo objeto é iluminado. As fronteiras entre as ciências vizinhas são, com isso, flexíveis, e podem mesmo sobrepor-se umas às outras ou mesmo serem abolidas. (Kraemer, 2000, p.61).

Para o autor, no “centro das reflexões musicais estão os problemas da apropriação e transmissão da música” (Kraemer, 2000, p.61). Pedagogia e pedagogia da música não se constituem disciplinas isoladas e resultam diferentes agrupamentos da área. São disciplinas de integração orientadas na ação, conforme o objeto de pesquisa (Kraemer, 2000).

Kraemer afirma que a particularidade do saber pedagógico-musical está “no cruzamento de ideias pedagógicas marcadas pelas ciências humanas, orientadas pela cultura musical e ideias estético-musicais” (Kraemer, 2000, p.66). Além do conhecimento sobre fatos e contextos pedagógico-musicais, também é necessário colocar à disposição os princípios de explicação da prática músico-educacional, para as decisões, orientações, esclarecimentos, influência e otimização dessas práticas,

Por fim, Kraemer (2000) propõe um modelo estrutural da pedagogia da música, a qual inclui a análise e os campos de aplicação da área, os aspectos que a compõem – musicológicos, pedagógicos, entre outros – além das funções da pedagogia da música – compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar a prática músico-educacional.

Abordagem do Ciclo de Políticas

Bowe *et al.* (1992) e Ball (1994) propuseram uma caracterização do processo político, a qual subsidiou a elaboração da Abordagem do Ciclo de Políticas. Para os autores, ao introduzir a noção de um ciclo contínuo de política, a pretensão objetivava atrair a atenção para a recontextualização política que transita pelas escolas. Contudo, o panorama das pesquisas escolares requer que seja considerado não somente um currículo nacional, mas também vários outros elementos que constituem a política educacional (Bowe *et al.*, 1992).

De acordo com os autores, há um ciclo composto de contextos que influenciam e são influenciados, que são os contextos da influência, texto político, da prática, dos efeitos e da estratégia política.

O contexto em que a política é iniciada, no qual os discursos políticos são construídos e as partes interessadas lutam para influenciar as decisões é o da influência. O segundo contexto, do texto político, constitui-se de textos representativos da política. Essas representações podem se apresentar como textos jurídicos, documentos oficiais orientadores, comentários formais ou informais, discursos, apresentações públicas de políticos e funcionários importantes, vídeos oficiais, entre outras representações (Bowe *et al.*, 1992). Políticas, então, são intervenções textuais; contudo, elas também carregam consigo limitações e possibilidades. A resposta a esses textos tem consequências reais, sendo experienciadas no contexto da prática. Esse contexto constitui-se na arena da prática a quem a política se dirige. A política não é simplesmente recebida e implementada neste cenário, mas está intensamente sujeita à interpretação, podendo ser, inclusive, recriada, pois as pessoas que executam as políticas, não se confrontam tão ingenuamente com os textos políticos (Bowe *et al.*, 1992).

Posteriormente, Ball (1994) expandiu a Abordagem do Ciclo de Políticas, acrescentando dois contextos: dos efeitos e da estratégia política. O contexto dos efeitos preocupa-se com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Os efeitos das políticas podem se apresentar como efeitos gerais e específicos. Os efeitos gerais de uma política apresentam-se quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas – que, por sua vez, se apresentam no contexto da prática – são

agrupados e analisados. Os efeitos gerais das políticas são, por vezes, negligenciados em estudos mais particularizados em relação às mudanças ou os textos políticos como determinantes do impacto na prática. Se analisados isoladamente, os efeitos específicos podem parecer limitados. Nesse sentido, Ball (1994) sugere que a análise de uma política envolva o exame dessas duas dimensões, bem como das interfaces da política em estudo com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Por fim, o contexto da estratégia política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para o trato com as desigualdades originadas pela política em estudo. Esse componente é essencial para a pesquisa social crítica, e esse trabalho é produzido para uma utilização estratégica em embates e situações sociais específicas (Ball, 1994).

Ao apresentar sua abordagem, Ball (1994) postula a necessidade de as teorias em política educacional estarem desvinculadas dos trabalhos do Estado. A política é uma “economia de poder”, um conjunto de tecnologias e práticas, cujas realizações e lutas ocorrem acima dos arranjos locais. Política é, ao mesmo tempo, texto e ação, palavras e contratos; isso é o que se representa e o que se pretende. Políticas são sempre incompletas, básicas e simples. A prática é sofisticada, contingente, complexa e instável. A política como prática é criada em uma “trialética” da dominação de dominação, resistência e caos/liberdade. Então, a política não é simplesmente uma assimetria de poder. O controle ou a dominação nem sempre podem ser totalmente seguros ou tranquilos, em parte devido à agência. A Abordagem do Ciclo de Políticas não pretende minimizar ou subestimar os efeitos ou impactos das políticas, mas problematizar todo o processo subjacente à proposta da abordagem (Ball, 1994).

Metodologia

Para a realização desta investigação, em andamento, estruturou-se uma metodologia fundamentada na abordagem quantitativa (Branne, 1992), tendo como método o *survey* interseccional de grande porte (Cohen; Manion, 1994; Babbie, 1999) e a aplicação de questionários autoadministrados (Laville; Dione, 1999) como técnica para a coleta dos dados.

A coleta de dados – em fase de finalização – ocorreu através dos contatos com

as secretarias municipais de educação das nove RFP dos COREDEs do RS. Até o momento buscou-se de informações virtuais sobre as secretarias, organizando uma tabela com todos os dados disponíveis. Após, fez-se contato via e-mail com as mesmas, explicando sobre a pesquisa e enviando o questionário autoadministrado.

Já foram obtidos dados de diversas secretarias de educação que compõem as RFP dos COREDEs. Estes dados estão sendo analisados, considerando-se conceitos de educação musical balizados pela Abordagem do Ciclo das Políticas, com vistas à compreensão sobre a inserção da música nas escolas públicas municipais das RFP dos COREDEs do RS.

Resultados e Discussões Preliminares

Até o momento foram coletados dados em três RFP dos COREDEs, quais sejam, 1 (COREDES Centro Sul, Paranhana/Encosta da Serra, Vale do Caí, Vale do Rio dos Sinos, Metropolitana/Delta do Jacuí), 2 (COREDES do Vale do Rio Pardo e do Vale do Taquari) e 4 (COREDE do Litoral), totalizando 150 municípios investigados.

De um modo geral observou-se que a inserção da música nas escolas públicas municipais das RFP dos COREDEs investigadas encontram-se em sintonia. Constatou-se que as prefeituras não têm promovido concursos para professores de música. Este fato remete à Abordagem do Ciclo de Políticas, salientando-se a relação entre o contexto do texto político e o contexto da prática (Bowe *et al*, 1992). Apesar da existência da Lei nº 11.769/2008 – que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica – e das Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (PARECER CNE/CEB Nº 12/2013), que são os textos políticos existentes, na prática, ainda esta obrigatoriedade não se materializa na realização de concursos e na efetiva inserção da música nas escolas. Observa-se que a política para a inserção da música não foi simplesmente recebida e implementada nas secretarias das RFP dos COREDEs, mas foi sujeita a várias interpretações pelas pessoas que executam as políticas (Bowe *et al*, 1992).

Apesar da inexistência de concursos públicos para professores de música e da consequente ausência de professores com esta habilitação, observou-se que a música encontra-se presente nas escolas das secretarias investigadas. Muitas escolas

promovem diversas ações musicais, mesmo sem a presença de professores com habilitação em música, como a formação de bandas e conjuntos instrumentais. A organização de apresentações musicais, horas cívicas, execução de hinos e audições de músicas também se apresentaram como atividades muito frequentes. Esta constatação remete à Kraemer (2000), considerando-se a relação entre pessoas e músicas. Ao oportunizar diversas atividades as escolas, de certo modo, atendem a um dos aspectos da educação musical, oportunizando este relacionamento.

Todavia, se for observado mais pormenorizadamente e, levando em consideração o contexto dos efeitos, esta constatação é temerária. Conforme Ball (1994), os efeitos das políticas podem se apresentar como efeitos gerais e específicos. Se o cumprimento da legislação em música for analisado superficialmente, pelo fato de muitas escolas apresentarem atividades musicais em seus tempos e espaços, pode-se entender que a política está sendo atendida a contento. Todavia, se a análise for ampliada observar-se-á que esta prática (o contexto da prática) acarretará efeitos gerais que poderão se traduzir em respostas. No caso em estudo, modificações no contexto do texto político. Mais claramente explicando, a não realização de concursos públicos para o provimento de vagas de professores de música para as redes públicas municipais de ensino das RFP dos COREDEs poderão acarretar uma mudança na legislação, revogando-as, como a Lei nº 11.769/2008, e todas as leis e resoluções a ela afetos.

Considerações Finais

Ao analisar os dados obtidos até o momento considera-se que há, ainda, um longo caminho a ser trilhado para a efetiva inserção da música nas escolas públicas municipais das RFP dos COREDEs do RS. Para tanto, entende-se que a presença da música nas escolas deverá ser planejada com muito cuidado, considerando-se ações a curto, médio e longo prazo. Entende-se que a LDB 9.394/96 concede autonomia às escolas para elaborarem seus projetos político pedagógicos e para gerenciarem seus espaços e tempos escolares, incluindo os espaços da música. Do mesmo modo, a Lei 11.769/2008 dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola, sendo outra possibilidade da inserção da música na escola. Deve-se acrescentar à análise as

Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica, de 4 de dezembro de 2013, que apresenta muitas contribuições para o processo de inserção da música na escola, inclusive apontando incumbências para as escolas, secretarias de educação, conselhos de educação e instituições de ensino superior.

Considerando-se todos estes aspectos, entende-se ser primordial que o poder público analise com profundidade os dados apresentados nesta pesquisa, que se encontra em sintonia com diversas investigações no país. Entende-se que os dados desta investigação, mesmo que preliminarmente, bem como os dados de outras pesquisas que têm sido empreendidas no RS e no Brasil, poderão subsidiar macro e microanálises das políticas públicas em educação musical no país, bem como fundamentar a construção de políticas públicas para a implementação da música nas escolas do país.

Referências

BABBIE, Earl. Métodos de pesquisas de survey. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

BALL, S. J. Educational reform: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, R. et al. Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRANNEN, Julia et al. Mixing methods: qualitative and quantitative research. England: Thomas Coram Research Unit Institute of education, 1992.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. Research methods in education. London: Routledge, 4ª ed., 1994.

DEL BEN, Luciana Marta. Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Musica Hodie*, v.5, n.2, 2005, p.65-89. Disponível em http://www.musicahodie.mus.br/5_2/musica_hodie_5_2_artigo_5.pdf. Acesso em 5 de fevereiro de 2015.

DINIZ, Leila Negrini. Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) –

Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: Em Pauta, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - I analisando a legislação e os termos normativos. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, mar. 2004a, p.19-28.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - II da legislação à prática escolar. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, set. 2004b, p.7-16.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 7, set. 2002, p.7-19.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 12, mar, 2005, p.49-56.

SOUZA, Jusamara Vieira et al. A música na escola. In: O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Série Estudos. Porto Alegre, novembro de 2002.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Ensino de música na educação básica: uma investigação em escolas públicas do Rio Grande do Sul. In: XXI Congresso da ANPPOM, 2011, Uberlândia. Anais... Uberlândia: 2011, p.335-340.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; SILVA, Patrick da Costa. O ensino de música no litoral do Rio Grande do Sul: uma pesquisa sobre educação musical em escolas públicas municipais. In: XVI Encontro Regional Sul da ABEM, Anais... 2014, p.1-12.

POTENCIALIZAÇÃO DA ESCUTA E EDUCAÇÃO MUSICAL - CULTURA DOS SENTIDOS

DalmoMota

dalmoc.mota@gmail.com

Brasil

Processos pedagógicos musicais (Ensino Regular). Reflexões.

Resumo: Este artigo apresenta alguns conceitos abordados na monografia de especialização em Educação Musical que se propôs a realizar um pequeno mergulho no(s) "sentido(s)" da audição, sendo fruto da reflexão sobre a importância da relação do homem com o som. Através de uma revisão bibliográfica sobre os sentidos, o som, a audição, a escuta e sua fundamentação no âmbito da educação musical, a pesquisa buscou analisar como a escuta pode ser potencializada e ampliada através da compreensão e cultura dos (seus) "sentidos". Compreendendo que essa escuta pode propiciar o fortalecimento da construção de conhecimento e reconhecimento do/do/com o mundo sonoro em que vivemos. Motivadas pela leitura poética da "Audição" feita por Bartolomeu Campos de Queiroz, as reflexões contidas neste artigo apontam alguns caminhos para a potencialização da escuta tendo como base a cultura dos sentidos, estabelecendo relações entre a escuta, educação musical e cultura dos sentidos. Compreendendo a escuta como "o exercício atento do sentido da audição", a Educação musical como uma "Educação para e através do som", cultura como "processo ou ação de cultivo", e sentido como "Faculdade pela qual se percebem pela ação de órgão específico sensações e origem interna e externa".

Palavras-Chave: Educação musical. Escuta. Cultura dos sentidos. Corpo. Som.

Introdução

O compositor e educador musical John Paynter escreveu, como introdução em seu livro *Hear and Now*, uma interessante reflexão sobre a música, que norteia um importante caminho para a educação musical. Paynter defende a volta a um estado inicial, mais simples de relação com o som. Uma maneira mais curiosa e sensível, mais leve e ao mesmo tempo mais profunda.

Acima de tudo
Música é sobre sentimento
É sobre estar sensível aos sons
É sobre dizer coisas através do som
Sobre ouvir sons que você nunca ouviu antes.
Volte direto ao princípio de tudo, tente esquecer todas as suposições
que fazemos sobre música, ritmo e melodia.
No seu fundamento, música é sobre estar e ser excitado pelo som.
(Paynter, 2006, p7)¹¹¹

¹¹¹ " ...Above all "

Music is about feeling
It is about being sensitive to sounds
about saying things through sounds

Essa volta à base aponta para uma educação pautada na excitação pelo som, na criação e descoberta. Som e escuta são complementares, o som adquire a sua potência a partir da escuta, motivar a escuta, a curiosidade, sensibilidade e excitação pelo e para o som é um dos grandes objetivos de uma educação musical.

O presente artigo pretende analisar a potencialização da escuta a partir da abordagem da cultura dos sentidos por entender que, as questões referentes à escuta, estão contidas e relacionadas com a questão geral dos sentidos como um todo, sendo um primeiro passo em direção ao seu entendimento.

O poeta Bartolomeu Campos de Queiroz inicia seu livro intitulado “Os Cinco Sentidos” dizendo que “por meio dos sentidos suspeitamos o mundo”. Em seguida dedica um poema a cada um dos cinco sentidos, concluindo cada poema nos instigando a entender que em cada sentido moram outros sentidos e que, cada qual à sua maneira, nos leva a desvendar o mundo. O poema “Audição”, rico em perspectivas sobre o sentido da audição, será o nosso provocador no intuito de percebermos a importância da cultura dos sentidos na potencialização da escuta:

Com os ouvidos nós escutamos o silêncio do mundo.
 E dentro do silêncio moram todos os sons: canto, choro, riso,
 lamento.
 No silêncio vivem barulhos de vento e chuva, de asa e mergulho.
 É preciso silêncio pra poder escutar.
 E quando uma voz invade nossos ouvidos, advinhamos a felicidade de
 quem fala.
 Nossos ouvidos leem o tom das vozes.
 E o ruído do voo das abelhas adoça o nosso dia.
 Se escutamos música, nosso corpo descansa com a melodia das
 notas.
 Se ficamos em repouso e prestamos sentido aos ruídos, nosso
 pensamento viaja.
 Visita montanha e planície, primavera e verão.
 Escutar também é um jeito de ver.
 Quando nós escutamos, imaginamos distância, construímos histórias,
 Desvendamos novas paisagens.
 Os ouvidos têm raízes pelo corpo inteiro. (Queiroz, 2008, p.10).

Escuta com o corpo inteiro

About listening to sounds you've never heard before
 Go right back to the beginnings. Try to forget all the assumptions we make about music, about rhythm
 and melody. At it most fundamental
 Music is about getting excited by sounds. John Paynter -Hear and Now (tradução do autor)

“Os ouvidos têm raízes pelo corpo inteiro” (Queiroz, 2008, p. 10)

O poema fecha mostrando o primeiro ponto que precisa ser abordado quanto se trata da escuta, não podemos limitar a escuta apenas aos nossos ouvidos, a escuta precisa ser compreendida como uma operação corporal.

Em seu texto sobre a Cultura do ouvir, Norval Baitello, chama nossa atenção para a “recepção e o corpo” e o especial papel da pele, nosso maior órgão de comunicação. Ele observa que “se consideramos as características físicas do som, vamos constatar que a recepção de todo som se dá não apenas por um pedaço pequeno da pele chamado tímpano” a audição seria uma operação corporal através de toda a pele.

Som é vibração. E vibração opera sobre a pele. Podemos dizer, portanto, que toda voz e todo som é um tipo de massagem. É uma estimulação tátil, uma massagem sutil.(Baitello, pág. 16)

Esta percepção tátil do som é extremamente importante, pois complementa e potencializa a percepção do som para o ouvinte normal. Para o surdo acaba constituindo-se na principal forma de percepção do som, e como tem o sentido do tato potencializado, podem perceber essa vibração corporal com mais facilidade, sendo assim que “escutam”.

Como afirma Bartolomeu Campos ao final do poema sobre o tato: “A pele é raiz cobrindo o corpo inteiro” (Queiroz, 2008, p.17), o exercício e potencialização da escuta é uma ação de corpo inteiro.

O som e o silêncio

“Com os ouvidos nós escutamos o silêncio do mundo/E dentro do silêncio moram todos os sons.../ É preciso silêncio pra poder escutar.” (Queiroz, 2008, p.10).

Estes dois fenômenos, aparentemente antagônicos, convivem constantemente um com o outro desde suas gêneses. O som desde o seu nascimento se desloca alternando zonas de compressão e rarefação, através deste padrão oscilatório consolida seu movimento. Wisnik diz que “a onda sonora é formada de um sinal que se apresenta e de uma ausência que pontua desde dentro, ou desde sempre, a

apresentação do sinal.” (Wisnik, pg 18)

Um padrão similar de compressão e descompressão rege o funcionamento do tímpano auditivo no registro da oscilação sonora. Este lapso que permeia o som é que permite que ele exista e dure. Não pode haver som sem pausa. “O som é presença e ausência, e está, por menos que isso apareça, permeado de silêncio. Há tantos ou mais silêncios quantos sons no som...Mas também, de maneira reversa, há sempre som dentro do silêncio...” (Wisnik, pg 18)

A quantidade de informações geradas pelo homem a partir da revolução industrial, ocasionam uma grande poluição, vivenciamos diariamente, principalmente nos centros urbanos, um bombardeio de informações e estímulos que, por seu volume e intensidade, acabam dificultando nossa capacidade de perceber. O compositor e educador Murray Schafer, chama o ambiente gerado por essa superpopulação de elementos, no âmbito do sonoro, de paisagem *lo-fi*. Nela são pouco perceptíveis os elementos presentes no ambiente, não há perspectiva - figura e fundo. Um sinal acaba sendo obscurecido por uma população superdensa de outros sinais.

Em contraponto, a paisagem hi-fi possui uma relação sinal/ruído favorável, nela os sinais se sobrepõem menos frequentemente, podendo, os sinais separados, ser claramente percebidos em função do baixo nível de ruído ambiental.

O ambiente silencioso da paisagem sonora hi-fi permite ao ouvinte escutar mais longe, a distância, a exemplo dos exercícios de visão à longa distância no campo. A cidade abrevia essa habilidade para a audição (e visão) a distância, marcando uma das mais importantes mudanças na história da percepção. (Schafer 1997, pág. 71)

Vivemos num mundo com tamanho volume e densidade de informações visuais e sonoras, por exemplo, que acabamos tendo os sentidos da visão e audição embotados, passamos a ver e ouvir menos, a ficar mais cegos e surdos.

O exercício e potencialização da escuta também é do silêncio.

A escuta e a fala.

“E quando uma voz invade nossos ouvidos, advínhamos a felicidade de quem fala. Nossos ouvidos leem o tom das vozes.” (Queiroz, 2008, p.10).

Sob o ponto de vista ontogenético, a audição precede a fala. Antes mesmo de compreendermos o sentido das palavras ou sermos capazes de falar, aprendemos a reconhecer e perceber através da audição, somos capazes de reconhecer a voz de nossa mãe ainda enquanto fetos, e percebemos a intencionalidade da fala de uma pessoa muito antes de entendermos seu significado. Wulf acentua esta peculiaridade, que continua por toda vida:

Com o sentido do ouvido, não percebemos apenas as palavras que os homens nos endereçam pela fala e sua significação. Da maneira pela qual as palavras nos são endereçadas, ouvimos mais que sua significação; aprendemos alguma coisa sobre o locutor, que se exprime não em palavras, mas na própria enunciação... Aqui, a voz assemelha-se à grafia, da qual a pertença para uma pessoa não pode mais estar escondida. (Wulf. 2014, pg1)

Por outro lado, no prefácio do curto ensaio “Como ouvir” do filósofo grego Plutarco, datado do ano 100 d.C., o professor de língua e literatura Pierre Maréchaux se refere a uma das questões apontada por Plutarco que continua ainda muito viva na relação escuta/fala “o paradoxo da educação dos gregos provém desta supremacia da eloquência que acaba por obscurecer ou erradicar a menor exigência de escuta interior. Aprender a falar é desaprender a arte de ouvir”. (Plutarco 2003, pg 7).

O exercício e potencialização da escuta também é da fala.

Os sentidos integrados, cultura dos sentidos.

Bartolomeu ressalta poeticamente uma “sinestesia da percepção”, onde as sensações despertam, em inúmeros cruzamentos de outros sentidos, uma integração e unidade perceptiva. O primeiro ponto que queremos destacar na busca pela potencialização dos sentidos, no qual a audição/escuta se insere, é a importância da integração e unidade deles como um todo, quanto mais integrados e unidos estiverem,

mais fluida será a dinâmica da relação interior / exterior e mais fácil se dará a construção do conhecimento e o reconhecimento de nós mesmos no mundo e através do mundo, mais clara será nossa percepção do universo, de nós mesmos, da vida.

Como afirma Merleau-Ponty, a base do conhecimento está na capacidade de perceber o mundo que nos cerca, em dar significado ao que foi captado pelos sentidos, realizando as necessárias conexões com e entre os objetos perceptíveis tornando-os integrados como um todo.

O real é um tecido sólido, ele não espera nossos juízos para anexar a si os fenômenos mais aberrantes, nem para rejeitar nossas imaginações mais verossímeis. A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não "habita" apenas o "homem interior", ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. Quando volto a mim a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseca, mas um sujeito consagrado ao mundo. (Ponty 1999, pag.6)

Ponty destaca a relação e integração mundo/homem permeada pela percepção, fundo sobre o qual o mundo é percebido, ao mesmo tempo que o mundo é o campo de todos os pensamentos e percepções explícitas do homem.

Queremos apontar para a importância de fiar nossas linhas perceptivas (sentidos) num tecido uno e integrado, realizando o resgate e cultivo do papel e potência que cada sentido possui na construção de nosso ser e estar no mundo.

O filósofo e educador indiano Krishnamurti afirma que para compreender e captar a beleza do universo é de extrema importância estarmos “com todos os nossos sentidos completamente vivos e alertas, em um estado de sensação total”, com todos os nossos sentidos envolvidos “não parcialmente com um operando mais do que o outro, mas com todo o organismo” dando total atenção aos nossos sentidos e às sensações advindas, aí estaríamos percebendo “de fato” o mundo à nossa volta.

Essa cultura dos sentidos, é bem sintetizada pelo texto do filósofo pré-socrático Empédocles, retirado do livro “A afinação do mundo”:

Vem agora, com todos os teus poderes, discernir a maneira como cada coisa se manifesta, confiando não mais na visão do que na audição e não mais no ouvido que ecoa do que na língua que saboreia, sem rejeitar nenhuma de

nossas partes do corpo que poderiam ser um meio de conhecimento, mas atentando em cada manifestação particular (apud Schafer 1997, pág. 30)

Há entretanto dois fatores fortemente consolidados no mundo contemporâneo que dificultam o exercício e cultura dos sentidos: A hegemonia da Visão e A hegemonia do pensar, que serão abordados a seguir.

A hegemonia da visão

Vivemos, profundamente, até a última das nossas fibras, dentro de um mundo da visualidade. Que evidentemente não começou agora, mas que foi se desenvolvendo e foi se sofisticando de tal maneira que todos nós podemos suspeitar que estamos nos tornando surdos. O valor do som é tão menor que o da imagem no nosso mundo e no nosso tempo, que este fato pode ser lido em inúmeros momentos da nossa vida e do nosso cotidiano. (Baitello, 1997, p4)

Em sua análise, o professor de comunicação Norval Baitello chama nossa atenção para a *sociedade da imagem* em que vivemos, afirma que a ênfase no visual e na imagem, cultivada por nossa sociedade, ocasiona o embotamento dos outros canais de percepção, a audição, olfato, paladar, tato e mesmo a propriocepção. Por outro lado, esta mesma ênfase leva ao enfraquecimento do próprio sentido da visão, o que o filósofo Dietmar Kamper chama “O padecimento dos olhos”.¹¹²(Baitello, 1997,pg 10)Kamper compreende que estamos vivendo um momento onde o excesso de imagens e ênfase acentuada na visualidade está gerando não a visibilidade, mas a invisibilidade.

Para entender a hierarquia dos sentidos que vivemos, com a dominação e a hegemonia da visão, é importante a sua compreensão como resultado de um processo histórico de civilização. Esse processo se inicia na transição da sociedade oral, eminentemente baseada na audição, para a ênfase na visão e decifração da escritura que caracteriza nossa sociedade visual. À passagem do oral para a escrita, no tempo de Platão, com a extensão da escrita, segue-se a invenção da imprensa e a invenção e

¹¹²Título de um capítulo do livro “Bildstörungen (Distúrbios da Imagem). O livro discute as questões da imagem e sua hipertrofia.

extensão das novas mídias.

O que toda a reflexão sobre a hegemonia da visão reforça é a necessidade de cuidado e cultivo dos próprios limites e potências dos sentidos.

Hegemonia do pensar.

A segunda hegemonia que dificulta a cultura dos sentidos no mundo contemporâneo é ado pensar, a supervalorização do pensar em detrimento do sentir, das construções abstratas do pensamento em detrimento das construções concretas dos sentidos, da mente dissociada do corpo. Essa supervalorização do pensar afeta diretamente a nossa percepção, impedindo que consigamos exercer qualquer de nossos sentidos sem um pensamento subjacente, o que acaba de fato por nos afastar da ação de ver, ouvir, tocar, saborear, cheirar.

Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa, que personificou um poeta-filósofo que defendia a hegemonia dos sentidos na relação homem/mundo, acreditando no mundo do real-sensível ou real-objetivo: em tudo aquilo que existe e que percebemos pelos sentidos, descreve de forma singular este impasse em “O que Nós Vemos” poema do livro *O Guardador de Rebanhos*:

O que nós vemos das cousas são as cousas.
 Por que veríamos nós uma cousa se houvesse outra?
 Por que é que ver e ouvir seria iludirmo-nos
 Se ver e ouvir são ver e ouvir?

O essencial é saber ver,
 Saber ver sem estar a pensar,
 Saber ver quando se vê,
 E nem pensar quando se vê
 Nem ver quando se pensa. (Pessoa, 1980, pág. 64)

Krishnamurti, de forma um pouco diferente, chama atenção para a maneira como exercemos o ato da percepção de uma forma fragmentada, tendemos a criar uma separação entre perceber e pensar. No momento da percepção do fato, entrarmos em contato com as sensações geradas por ele, então nossas sensações são tomadas pelo pensamento, sendo então moldadas ganhando a forma de imagens. “O

fato e a conclusão sobre o fato, o fato e a imagem que criamos do fato, é uma abstração que é a ideia, o que sempre gera conflito e nos afasta do objeto real.” “Afiml, sentir é pensar, não? As duas coisas são inseparáveis... é percepção-sensação-contato...” (O Passo Decisivo, pág. 65). Ele defende uma ação integrada, a percepção plena dos fatos seria advinda de uma dedicação atenta do organismo inteiro, cérebro-corpo no ato de sentir-pensar. Desta forma as imagens seriam criadas a partir do fato sem uma ação de pensar dissociada da ação de perceber.

Esse comportamento é profundamente influenciado pelo modelo cartesiano de construção de conhecimento do mundo, “Penso logo existo” e não “Percebo-sinto logo existo”. Como afirma Damásio, primeiramente existimos e só pensamos na medida em que existimos, visto o pensamento ser, na verdade, causado por estruturas e operações do ser. O afastamento do corpo, ou a separação de corpo e mente, também influências do pensamento cartesiano, acabam ocasionando a redução da importância dos sentidos em nossa cultura.

O que está em jogo aqui é a criação de uma percepção fraca, pouco conectada, pouco focada, que acaba por nos afastar da realidade do mundo a nossa volta. A cultura dos sentidos precisa que, como afirma Caeiro, no momento da percepção, nossos pensamentos sejam todos sensações, que sejamos capazes de pensar com os olhos e com os ouvidos, com as mãos e os pés, e com o nariz e a boca. *“Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la. E comer um fruto é saber-lhe o sentido.”* ((Pessoa, 1980, pág. 49)

Considerações Finais

A perspectiva de desconstrução de uma educação musical pautada no som, que motiveum estado de curiosidade, sensibilidade e excitação para o som, deve estar pautada na potencialização e ampliação da escuta.

Gostaria de justificar o uso recorrente da poesia neste artigo. Acredito que é preciso resgatar uma pureza e intensidade de percepção com a qual nascemos e que é perdida a cada dia, vamos perdendo a poesia da percepção. As reflexões trazidas neste artigo, motivadas pela leitura poética da Audição feita por Bartolomeu Campos, apontam para esta pureza e intensidade, mostrando alguns caminhos para a potencialização da escuta tendo como base a cultura dos sentidos:

A escuta precisa ser compreendida como uma operação corporal, precisamos escutar com o corpo inteiro; O exercício e potencialização da escuta também é exercício e potencialização do silêncio e da fala; A potencialização da escuta está ligada à potencialização dos sentidos integrados como um todo, à cultura dos sentidos; A hegemonia da visão e do pensamento precisam ser trabalhadas, pois são dois grandes entraves para a cultura dos sentidos.

Referências

BAITELLO Jr, Norval, A cultura do ouvir, Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia - <http://revista.cisc.org.br>. 2003.

DAMÁSIO, Antônio R. O erro de Descartes emoção razão e o cérebro humano / Antônio R Damásio tradução portuguesa Dora Vicente e Georgina Segurado — São Paulo: Companhia das Letras 1996.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2ª edição. São Paulo: Unesp, 2008.

KRISHNAMURTI, Jiddu. A suprema realização. Editora: Cultrix, 1985

_____. Palestra You tube

PAYNTER, John. Hear and Now: an introduction to modern music in schools. London: Universal Edition, 1972.

PESSOA, Fernando. Ficções do interlúdio, 1: poemas completos de Alberto Caiero. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.

PLUTARCO. *Como ouvir*. Tradução de João Carlos Cabral Mendonça. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PONTY, Maurice Merleau, Fenomenologia da percepção, [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. - 2- ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

QUEIROZ, Bartolomeu Campos de. Os Cinco Sentidos – São Paulo: Global Gaia, 2009.

RUI, Laura Rita. A Física na audição humana – Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, 2007.

SCHAFER, Murray [1977]. A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

WISNIK, José Miguel. O som e o sentido: uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WULF, Christoph. O Ouvido. **Revista Ghrebh-**, América do Norte, 1, ago. 2011. Disponível em:<http://www.revista.cisc.org.br/ghrebh/index.php?journal=ghrebh&page=article&op=view&path%5B%5D=166>. Acesso em: 20 Jan. 2014.

KAMPER, Dietmar. Fantasia. In: WULF, Christoph; BORSARI, Andrea (Orgs.). Corpo, Cosmo e Cultura. Enciclopedia Antropologica. Milano: Bruno Mondadori, 2002. p. 1031–1038.

ESTRATÉGIAS NARRATIVAS AUDIOVISUAIS NA EDUCAÇÃO MUSICAL

David Tygel

davidtygel@cinemusica.com.br

Brasil

Resumo: O presente trabalho procura demonstrar os benefícios do uso de estratégias narrativas, em especial, do audiovisual, como valioso auxílio pedagógico à educação musical de crianças, jovens e adultos. Ele se destina, portanto, basicamente a licenciados e estudantes em formação nos cursos de Licenciatura em Música e Musicoterapia, como uma ferramenta a mais para um melhor desempenho de suas funções. Por meio da discussão teórica sobre a relação entre a música e a imagem visual, aqui incluindo citações de autores relevantes nestas duas áreas, tentamos estabelecer as razões da força de atração que mantém ligadas estas duas manifestações artísticas desde o começo do cinema. Como relato de experiência, são descritos certos trabalhos práticos em sala de aula, que podem ajudar a fornecer, além de educação musical, uma contribuição para a formação humanística de nossos futuros cidadãos adultos. Temos a certeza de que a música, a imaginação e as nossas histórias podem tocar a profundidade da existência humana e é este o nosso foco.

Palavras chave: Audiovisual. Estratégias narrativas. Relato de experiência.

PRÓLOGO

Há mais de trinta anos, quando dei a minha primeira aula de música, a turma era formada por crianças com idade média de seis anos. Quando perguntei aos alunos sobre sua preferência musical, recebi de um dos garotos uma resposta contundente: “detesto Beethoven e essas paraibadas!”.

De volta à minha casa, preocupado, pensei que afinal de contas, o garoto tinha toda a razão em não fazer nenhuma relação entre o que se podia entender como música de Beethoven, e algo que pudesse ter alguma utilidade ou mesmo algum valor estético em sua vida. Alguma coisa precisava ser feita para que aquele abismo pudesse ser superado e Beethoven pudesse enfim ter a sua segunda chance.

Usando a minha experiência com o Cinema, como compositor de trilhas sonoras, e para responder a esta indagação, formatei uma série de atividades pedagógicas ligando música a narrativas, na tentativa de dar vida às “paraibadas” dos compositores, oferecendo à sua música uma serventia, em primeiro lugar, como suporte a personagens, ações e movimentos descritivos e em segundo lugar, a uma

apreciação estética.

Também permitiram, tais exercícios, uma ajuda importante no estudo da própria música e seus vários elementos sonoros, oferecendo aos alunos uma possibilidade expressiva em vários níveis, seja tocando um instrumento, compondo música ou simplesmente tendo enorme prazer em ouvi-la.

Do garoto, não mais ouvi falar e decerto, ele também não de mim. Pode ter mudado de opinião ou hoje em dia, Beethoven ser apenas o nome do seu cachorro. Mas desse encontro fortuito nasceu uma proposta pedagógica e a possibilidade de realizá-la na prática.

INTRODUÇÃO

Na História do Homem e na história de cada um de nós, contar e ouvir narrativas é algo com que nos acostumamos desde sempre. Esta é também uma diferença importante entre a nossa espécie e a dos outros animais e seres vivos: narrar suas experiências, ouvir e participar de eventos narrativos onde são contadas as experiências de outros seres humanos, comover-se com elas, envolver-se, comunicar-se através destas histórias.

Ao manifestar-se artisticamente, por mais que isso envolva a criação de códigos específicos elaborados individualmente por seus criadores, o homem continua na busca de comunicar-se, envolvendo de forma afetiva a atenção e a emoção de seus espectadores, onde quer que se dê esta interação entre artistas e seu público.

Com a música acontece a mesma coisa e tradicionalmente, seu uso esteve sempre ligado à narrativas épicas desde o berço da civilização, em todas as épocas da história humana.

Mais recentemente, na Ópera e outros eventos coletivos de linguagens artísticas, a música e as outras artes como a literatura, a pintura, o teatro, a escultura, interligaram-se para construir uma totalidade narrativa envolvendo o público de forma total e arrebatadora.

O advento do cinema, a partir do final do século XIX, inicialmente previsto como registro documental, logo reencontrou-se com o caminho da dramaturgia e continuou a narrar as histórias dos homens, com a genial combinação da fotografia em

movimento às várias artes, a música sendo uma das principais delas. Quem sabe Richard Wagner, com sua genial construção musical operística, pudesse ter sido um grande compositor de trilhas para filmes, caso o cinema existisse em sua época?

1. CINEMA NARRATIVO E A EDUCAÇÃO MUSICAL

Cinema e Música, entrelaçados, produzem várias linhas de pensamento a respeito desta enorme força de atração. O compositor e regente Leonard Bernstein assim descreve a música enquanto manifestação artística:

A linguagem verbal vive uma vida dupla; tem uma função comunicativa e também uma função estética. A música só tem a função estética (...) em outras palavras uma sentença em prosa pode ou não ser parte de um trabalho artístico. Mas em música, não existe esse “pode ou não pode”; uma frase musical é uma frase artística. (BERNSTEIN, 1976 *apud* BROWN, 1994, p.19).¹¹³

Com relação ao cinema e a função da música, descreve o crítico musical e pesquisador Royal S. Brown, em seu livro *Overtones and Undertones, Reading Film Music*, uma oposição entre o que o autor denominou como conceito do icônico no cinema e o conceito do não-icônico, na música:

Certamente o cinema divide com a fotografia, a mídia básica da arte do cinema, a qualidade de ser a mais icônica entre as várias linguagens artísticas. Em outras palavras, parece haver uma correspondência de um para um entre o significante – formas, sombras e luzes, gradações de cor ou preto e branco, que nos fazem “ler” a fotografia de uma maçã, como uma maçã – e o significado fotográfico – o conceito “é uma maçã” que o significante nos leva a ver. (BROWN, 1994, p.16).¹¹⁴

Brown percebe ainda, que com a adição do som ao cinema, a esta iconicidade visual se soma um icônico senso de tempo, porque o objeto não mais frisado e

¹¹³ Verbal language leads a double life; it has a communicative function and an aesthetic function. Music has an aesthetic function only (...) in other words, a prose sequence may or may not be part of a work of art. But with music there is no such either-or; a phrase of music is a phrase or art.

¹¹⁴ Certainly, the cinema shares with photography, the basic medium of the cinematic art, the quality of being the most iconic of the various artistic languages. In other words, there appears to be a one-to-one correspondence between the photographic signifier - the forms, shades of light and gradations of color or black and white that make us “read” a photograph of an apple as an apple - and the photographic signified – the concept (such as what an apple “is”) that the signifier leads us to.

congelado no tempo, aparenta ter uma existência no tempo real (BROWN, 1994, p.17).

Seguindo estas linhas de pensamento, portanto, a mais icônica das linguagens artísticas, o cinema, confere imagem à música, que em troca oferece ao cinema um extraordinário poder de emocionar, dando sentido. Essa talvez seja a razão pela qual, ao longo de sua história, música e cinema tenham nos oferecido tantos e tão belos momentos.

Seguindo estas linhas de pensamento, portanto, a mais icônica das linguagens artísticas, o cinema, confere imagem à música, que em troca oferece ao cinema um extraordinário poder de emocionar, dando sentido. Essa talvez seja a razão pela qual, ao longo de sua história, música e cinema tenham nos oferecido tantos e tão belos momentos.

Uma outra linha de pensamento toma por base a aplicação do conceito de metáfora à pedagogia musical, elaborada por Keith Swanwick, que a chamou de A Música como Metáfora:

Quero sustentar que, no entrosamento musical, o processo metafórico funciona em três níveis cumulativos. São eles: quando escutamos “notas” como se fossem “melodias”, soando como formas expressivas; quando escutamos essas formas expressivas assumirem novas relações, como se tivessem “vida própria”; e quando essas novas formas parecem fundir-se com nossas experiências prévias ou, para usar a frase de Suzanne Langer, quando a música “informa a vida do sentimento”.¹¹⁵ (SWANWICK, 1999, p.243).

A partir deste importante conceito, e dando novo impulso à definição de Swanwick, penso que poderia nomear o meu estudo sobre a relação entre música e a imagem visual narrativa como A Música no Cinema como Metáfora.

Um dos caminhos que a música pode assumir em narrativas audiovisuais é o da duplicação do sentido aparente do que está sendo visto, provocando uma catarse no público, que passa a acreditar, sentir e vivenciar aquelas imagens e aquela narrativa como verdadeiras.

Tomemos por exemplo uma cena de guerra que retrata cavaleiros com suas espadas, lanças e cavalos. A batalha segue e a música dá credibilidade ao movimento através do uso de andamento, sentido melódico, tímbrico e harmônico em

¹¹⁵ Suzanne Langer, filósofa americana falecida em 1985, mais conhecida por seu trabalho intitulado *Mind: An Essay on Human Feeling* (1985). (LANGER, S.K. *Philosophy in a new key*. Nova York: Ed. Cambridge, 1942).

sincronização ao som das espadas, relinchar de cavalos feridos, gritos, mortes, etc., retratados na tela. O público vibra, as pipocas são comidas com voracidade à espera de mais espetáculo. Tudo isso sonorizado em *dolby stereo*, com som *surround* e *subwoofers* fazendo o cinema tremer.

Em sentido oposto, no entanto, uma outra música, para as mesmas imagens, pode atuar de forma a criticar o fato de homens terem que guerrear, sofrer e morrer em guerras decididas por seus governantes. A música deste sentido, portanto, será lenta, dessincronizada, extremamente melódica, timbricamente desligada de qualquer duplicação sonora de elementos e objetos cênicos (escudos, espadas, cavalos, etc.), porque estará vinculada à expressão do sentimento dos personagens e não da ação.

A aplicação do conceito metafórico à música no cinema pode acrescentar valor para a pedagogia em educação musical porque permite manipular conscientemente os elementos sonoros em função da narrativa.

1.1 A MÚSICA NO ESPÍRITO DO FILME

Bernard Herrmann, exímio compositor e com uma compreensão dramaturgicamente privilegiada, sempre subverteu o uso tradicional dos elementos musicais em sua criação musical, de modo a favorecer a compreensão da narrativa pelo público espectador.

No caso de sua música para o filme *Psicose* (1960), de Alfred Hitchcock, temos, em consonância com o que se passa na narrativa, um verdadeiro reestudo das funções musicais (melodia, ritmo, harmonia e timbre), agora atuando em sintonia com acontecimentos fílmicos.

No filme em questão, a esquizofrenia de Norman Bates, personagem central na narrativa, faz com que diretor e compositor optem pela diminuição da capacidade visual e auditiva do espectador: o filme será em preto e branco e a música só contará com a seção de cordas da orquestra; o uso melódico, bastante comum no cinema para associação com situações e personagens, será praticamente abolido, criando uma sensação de desconforto na platéia; determinados elementos rítmicos, como o ostinato, serão agora usados para acompanhar personagens psicóticos e *serial killers*; como harmonia, serão abolidos os tons maiores e menores, criando um outro acorde,

menor com sétima maior, que por sua estrutura, não contém tensões nem tende ao relaxamento, esticando, por assim dizer, o suspense musical enquanto o suspense narrativo não for resolvido.

Todas essas novas formas de lidar com os elementos musicais, em contradição com o que aprendemos no nosso tradicional estudo de música, podem ajudar os alunos a ampliar o seu mundo sonoro interno. Murray Schafer, em seu livro *O Ouvido Pensante*, nos conta uma experiência realizada em sala de aula, através de uma pergunta a seus alunos:

A tarefa é a seguinte: vocês foram contratados por Alfred Hitchcock para escrever a música do seu mais recente filme de horror. Na cena em que estamos trabalhando hoje, a vítima está entrando numa casa escura. O assassino se esconde atrás da porta e num certo momento, salta e golpeia a vítima. Como vamos reforçar esta cena dramática com música? (SCHAFER, 1986, p. 15-16).

Todos foram paulatinamente levados a pensar em novas soluções de dissonâncias, timbres e até cantores foram utilizados fora dos padrões (gritando) para obter um resultado que provocou grande confusão na própria escola, como descreve o autor.

A sequência é repetida, dessa vez, com as vozes. O som é tão assustador que algumas meninas tapam os ouvidos e estremeçam. Três pessoas aparecem na porta perguntando “O que aconteceu?”. Todos estão certos de que Hitchcock ficaria encantado (SCHAFER, 1986, p. 17).

Não é preciso dizer que o que levou aqueles alunos a transgredir tão fortemente às regras e condicionamentos que haviam aprendido durante tantos anos, foi exatamente a sua condição humana de querer ouvir e contar histórias, o que os fez dar os passos para além do que seria considerado “adequado”, foi querer que a sua música pudesse tornar-se a contraparte de uma narrativa, neste caso, mais do que envolvente, comunitariamente assustadora.

2. EXPERIÊNCIAS SONORO-MUSICAIS-VISUAIS EM SALA DE AULA

A partir dos conceitos expostos e levando-se em conta a necessidade de responder àquela afirmação bombástica do meu aluno sobre Beethoven, várias

atividades práticas foram propostas e realizadas em sala de aula, durante mais de trinta anos de magistério. Todas levaram em consideração o auxílio importante que narrativas audiovisuais podem oferecer ao estudo da música, sem no entanto, substituir nenhuma das práticas já adotadas nas escolas para a educação musical dos alunos.

No segmento da educação infantil, uma atividade interessante é o reconhecimento, por parte dos alunos, de sons cotidianos gravados em CD (o crepitar do fogo, cachoeira, passos, um refrigerante sendo aberto, um grito, etc.), como num jogo de adivinhação. A partir daí, a proposta é que inventem uma ou mais histórias integrando esses sons, com a ajuda do professor. Ao final, podem desenhar as narrativas criadas e imitar com gestos os sons numa performance.

No segmento do ensino fundamental (I), a música é ponto de partida para a criação das narrativas, preferencialmente música orquestral clássica com uso de seções variadas; professor e alunos criam histórias que são ambientadas pela música. O professor pode contar histórias de reis e rainhas enquanto são ouvidas obras do período medieval e renascentista, etc. Este repertório será adicionado ao que a criança ouve tradicionalmente em programas de televisão, Cds, etc, por isso é preciso que ela sinta envolvimento e não haja preconceitos.

Para estes alunos, seria muito bom o visionamento de filmes e produtos audiovisuais com imagens musicadas ou vice-versa, como no filme Fantasia, de Walt Disney, onde a música determinou a criação das imagens; depois, podem desenhar a música que escutam, criando livres associações, que depois serão fundamentais para as próximas etapas desta proposta.

No segmento do ensino fundamental (II), os alunos criam as suas próprias narrativas incentivados pelo professor, a partir de situações e personagens inventados por eles. O objetivo é que ao criar suas histórias, quaisquer que sejam, elas precisarão de música, qualquer música (Beethoven incluído); nesse momento, os arquivos musicais de pais e parentes podem ser pesquisados à procura da trilha musical ideal, aquela que vai ajudar a contar a história.

Qualquer música serve a qualquer história e não há nenhuma necessidade de se duplicar sentidos, ou seja, música indígena não precisa só ser aplicada a uma narrativa com índios como personagens, ou música indiana não precisa apenas em

histórias passadas na Índia. O que fazemos aqui, é ampliar de forma irrestrita, o gosto musical dos alunos, e o seu contato com o gosto musical dos pais (uma revolução!).

Para estes alunos, o trabalho deverá ser completado com o visionamento de filmes, nacionais e estrangeiros, escolhidos pelos professores com aconselhamento de especialistas e críticos em cinema. Durante essas sessões, o professor chama a atenção para certos tipos de utilização musical, como música nos créditos, música embaixo de diálogos, *leitmotifs* (temas que se repetem para personagens e situações), e a utilização dramatúrgica de sons e ruídos.

No segmento do ensino médio, e também para jovens e adultos fora da escola, os trabalhos são bastante aprofundados através de uma atividade prática que tem tido importantes resultados em sua aplicação, não só no Brasil, mas em vários países da América Central, América do Sul e África, onde tenho trabalhado todos os anos.

A partir da escuta de uma trilha musical dada (*Summer Song*, de Michel Legrand), os alunos (com ou sem estudo em música), depois de familiarizarem-se com o que escutaram, comêço, fim, instrumentação, melodias, são convidados a descreverem certas associações entre música e imagens narrativas. Essas associações não são preestabelecidas, e inclusive podem descrever movimentos de câmera (mesmo intuitivos), e definições de imagem (colorido ou preto e branco, animação, massinha, imagem tradicional, etc.).

Depois de algum tempo acostumando-se à música, e isso pode levar algumas aulas, os alunos precisam “encaixar” o tempo dramático de suas histórias ao tempo musical real, isto é, têm de escrever e ensaiar suas narrativas até acostumarem-se a contá-las no tempo musical, aproveitando também os timbres, ritmos, harmonias e melodias da orquestração.

Ao final, depois que o professor, presente a cada passo no processo e auxiliando os alunos em suas narrativas, estabelece os trabalhos como finalizados, todos preparam-se para contar as suas histórias, com a música ao fundo, microfones para amplificar suas vozes (se quiserem, com figurinos e auxílio dos colegas para partes com diálogo, se houver), num *gran finale*, que mais parece a projeção de um curta metragem (a custo zero), tal a profusão de eventos cinematográficos contidos no exercício.

Costumo sempre convidar e permitir que os alunos convidem parentes e

amigos a essa “projeção” final, onde observamos com grande encantamento, que uma mesma trilha musical possa, na narrativa de tantos alunos, ser tão diversa, situar-se no presente, no passado, no futuro, ser alegre, triste, poética, dramática, cômica, provando o que se discorreu neste trabalho acerca da poderosa relação entre música e imagem, aberta a tantas e tão pessoais interpretações.

Cabe comentar que estes exercícios foram e são inúmeras vezes oferecidos a professores, como base à sua formação de contadores de histórias, para que possam transmitir a experiência aos seus alunos.

No universo de atividades pedagógicas destinadas a músicos e compositores, e diferentemente dos exercícios descritos anteriormente, imagens foram escolhidas como ponto de partida para composições musicais originais. Geralmente são selecionados trechos de animações clássicas canadenses, com conteúdo estimulante e poético que permite interpretações e sentidos diversos.

Os resultados, também realizados aqui e em vários países, são profundamente reveladores; além de fornecerem outros pontos de partida a composições musicais variadas, estimulando arranjos e orquestrações, permitem que os alunos exerçam reflexão antes da prática, um método quase em extinção nos dias de hoje. As aulas finais, também, como no exercício anterior dos “curta metragens”, são verdadeiras comemorações, trazendo os alunos, sua família e amigos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de observações e reflexões sobre a evolução dos alunos no processo de educação musical, gostaria de afirmar o valor da construção narrativa, a criação e a narração de histórias como uma grande ferramenta de ajuda para o ensino e a difusão da música em nossas escolas, universidades e instituições culturais.

Muito além dos estudos sonoros propostos pela pedagogia musical, gostaria de acrescentar que é possível também integrar o estudo das funções narrativas que a música adquire quando em contato com outras linguagens artísticas.

Esta ampliação do escopo da função que música e som exercem sobre a formação de nossa identidade enquanto cidadãos que somos e detentores de nossas próprias histórias, certamente poderá ter eco na busca e obtenção de novas

sonoridades, novos estilos musicais e manipulações sonoras em conformidade com os desafios do mundo moderno; hoje, mais do que nunca, histórias estão sendo contadas, ouvidas, imaginadas, visionadas, musicadas e retransmitidas. Nunca a humanidade viveu esta situação com tamanha abrangência e rapidez. Contemos também as nossas histórias, pois.

Referências

BARENBOIM, Daniel. A música desperta o tempo. Tradução do inglês: Eni Rodrigues; tradução do alemão: Irene Aron. São Paulo: Martins, 2009.

BROWN, Royal S. Overtones and undertones: reading film music. Los Angeles: University of California Press, 1994.

CHION, Michel. Audio-vision, sound on screen. Nova Iorque: Columbia University Press, 1994.

KALINAK, Kathryn. Film music, a very short introduction. Nova Iorque: Oxford University Press, 2010.

SCHAFFER, M. O ouvido pensante. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascol. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

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

“Música e Comunidade: Política Pública para o ensino coletivo de instrumentos musicais e o desafio do trabalho com classes multietárias”

Djenane Vieira dos Santos Silva

nane.vieira@yahoo.com.br

Brasil

Introdução

Em Março de 2009, foi criado o Programa Arte & Movimento oferecendo aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí, interior de São Paulo, atividades gratuitas de Fitness (Jump, Condicionamento Físico, Pilates Solo, Relaxamento e Alongamento, entre outros), Massagem Relaxante Corporal, Artes Visuais (Fotografia e Pintura em Tela) e Música (Canto Coral, Flauta Doce e Teclado). O objetivo do programa é proporcionar qualidade de vida e bem estar a todos os participantes.

Em 2014, outro órgão do governo municipal, o FUNDO SOCIAL DE SOLIDARIEDADE convidou os mesmos professores atuantes do projeto, com exceção da professora de Fitness, para atuarem neste órgão.

Este relato é sobre o trabalho nas aulas de Música, especificadamente Teclado e Flauta Doce. A natureza do Órgão é de promover curso que possam qualificar a população para o mercado de trabalho, porém, os cursos de *música* não possuem esse caráter.



Imagem 1 – Turma 06 do Fundo Social de Solidariedade - Fonte: Djenane Vieira

Expectativa dos alunos

1. Desejo de infância que não foi realizado por falta de condições financeiras;
2. Desejo antigo que não foi realizado antes por falta de tempo;
3. Oportunidade gratuita de aprender uma nova atividade.

Assim como os motivos que levaram esses alunos a estudar música são diversos é percebido que a luta e interesse em estudar música é muito forte, rompendo as barreiras do tempo e espacialidade pois “qualquer pessoa que tenha um interesse muito forte em se construir musicalmente, embora tenha nascido em um meio que não seja propício às suas construções, irá buscar formas para a estruturação deste conhecimento” (KEBACH, 2008, p.25).



Imagem 2 – Turma 04 do Fundo Social de Solidariedade
Fonte: Sandra Alencar Guedes

Desafios no trabalho com classes multietárias

- Os mais velhos acreditam que não conseguirão acompanhar o mais jovens
- O primeiro desafio não é uma regra.
- A memória dos mais velhos às vezes é uma armadilha
- Isso também não é uma regra, embora o mais velhos a considerem como tal.
- O tônus muscular e articulações dos mais velhos já estão um tanto comprometidos
- Esta também não é uma regra.



Imagem 3 – Aluna da turma 02 (teclado)
Fonte: Djenane Vieira

A Perspectiva do Educador Musical frente ao trabalho com classes multietárias

O educador musical como aquele que se relaciona com o fazer e o ensinar a entender a Música, diferentemente do professor de Música, que seria aquele que se relaciona com o ensinar Música (OLIVEIRA, 1991, p.36).

Paralelamente a esta tendência abrangente do ensino musical contemporâneo, verifica-se um movimento em defesa do ensino de piano/teclado em grupo, consolidado nos Estados Unidos, na primeira metade do século XX, em que a aula em grupo era apresentada como a 'solução inovadora' em oposição à aula de piano individual denominada 'tradicional', definida como aquela com o objetivo exclusivo de

formar o concertista e concentrada no desempenho técnico e virtuosístico do aluno (MONTANDON, 1992, p.10).

As aulas em grupo tornam-se uma alternativa contemporânea que atende uma demanda maior de pessoas interessadas em aprender um instrumento musical.



Imagem 4 –

(teclado) do Fundo Social de Solidariedade
Fonte: Djenane Vieira

Turma 02

Metodologia de trabalho

A metodologia aplicada é pensada sempre na totalidade do grupo. No ensino coletivo, o professor deve se dirigir sempre ao grupo, mesmo quando intervindo individualmente a um aluno (BRAGA; TOURINHO, 2013, p. 149).

O processo de musicalização de adultos não ocorre tão diferentemente como ocorre com as crianças, mas, os processos mentais e a maturidade é que diferenciam as atitudes perante os fenômenos musicais e a apreensão do conhecimento.



Imagem 5: Turma 01 (Flauta) do Fundo Social de Solidariedade
Fonte: Djenane Vieira

Para desenvolver essa sensibilidade nos alunos, é desenvolvido um trabalho de vivências rítmicas e melódicas, as quais permitem a esses alunos sentir e viver os fenômenos musicais, principalmente com relação ao ensino da melodia das canções ensinadas, ponto forte que faz os ouvintes (e os próprios alunos) identificarem a canção tocada, pois para Kodály “o ritmo não é ensinado separadamente da melodia, mas conjugado a ela; a experiência de vivenciar a melodia é tão estruturada quanto a do ritmo” (FONTERRADA, 2008, p.157).

Considerações

Embora seja um trabalho direcionado à comunidade de uma maneira geral, ainda não pensamos em setorizar por idade as classes, pois acreditamos nos benefícios que as classes multietárias podem trazer aos alunos, como a aprendizagem da cooperação e do respeito mútuo, principalmente em se tratando de pessoas mais idosas que tenham alguma dificuldade no aprendizado por questões próprias da idade, falha da memória em algumas situações, falta de rigor muscular, cansaço físico e baixa autoestima.

Referências

BASTIAN, H. G. Música na escola. São Paulo: Paulinas, 2009.

BRAGA, Simone; TOURINHO, Cristina. Um por todos ou todos por um: processos avaliativos em música. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013.

FONTEERRADA, M.T.O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2a. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

GAINZA, V. H. Estudos de Psicopedagogia Musical. SP: Summus, 1988.

KEBACH, P. F.C. Musicalização coletiva de adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo. Tese de doutorado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

MONTANDON, Maria Isabel. Aula de piano e ensino de música: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves. Dissertação de Mestrado em Música. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

LA HERENCIA CULTURAL EN LA COMPOSICIÓN MUSICAL ACADÉMICA Y SU INCLUSIÓN COMO TEMA DE ESTUDIO EN LA EDUCACIÓN MUSICAL CONTEMPORÁNEA EN CENTROAMERICA

Edwin Marín Rodríguez
edwinmarin111@gmail.com
Costa Rica

Resumen: La música académica compuesta a partir de elementos de la herencia cultural tradicional nunca ha sido un tema de especial interés para la formación de músicos y educadores musicales en la región centroamericana. Los compositores de música académica de países como Guatemala y Costa Rica históricamente han sido comúnmente invisibilizados y olvidados, frente a otras creaciones del repertorio musical universal. Dar a conocer la riqueza artística de la región a través de su historia musical propicia el entendimiento y la unidad. Este estudio pretende que el tema sea incluido en programas de educación musical no solo en primaria y secundaria, sino también en los programas de formación de educadores musicales en las universidades. En este documento se nombran exclusivamente algunos de los compositores y títulos de las obras más importantes de Guatemala y Costa Rica, a manera de ejemplo, de cómo han sido abordadas las temáticas en virtud de una valoración de elementos representativos pertenecientes a la cultura tradicional y a los pueblos originarios de estos países.

Palabras clave: Composición musical académica, herencia cultural, educación musical contemporánea

Resumo: Música acadêmica composta de elementos do patrimônio cultural tradicional nunca foi, historicamente falando, um tema de interesse especial para a formação de músicos e educadores musicais na América Central. Os compositores de música acadêmica em países como Guatemala e Costa Rica têm sido historicamente invisibilizados e esquecidos, em comparação com outras criações do repertório universal. Espalhando a riqueza da criação artística na região através de sua história musical, bem como os eixos motivadores desta criação fomenta a compreensão e unidade. Este estudo pretende-se que este item seja incluído nos currículos da educação musical, não só no ensino primário e secundário, mas também nos programas de formação de educadores musicais em universidades, porque o que você pode conseguir um professor de uma melhor compreensão da realidade social, econômica e política do país ou região cultural em que vive. Este documento identificado apenas alguns dos compositores e títulos de grandes obras musicais acadêmicas da Guatemala e Costa Rica, por exemplo, a forma como as questões foram abordadas sob uma avaliação representativa dos elementos pertencentes à cultura tradicional e povos desses países.

Palavra-Chaves: Composição musical acadêmica. Patrimônio cultural. Educação da música contemporânea.

En Centroamérica durante la segunda mitad del siglo XX se establecen tres etapas en la creación musical académica. La primera inclinada hacia una valoración de

las manifestaciones musicales de los pueblos originarios del istmo, la segunda hacia una denuncia de hechos histórico-políticos acontecidos y la tercera relacionada con una nueva dirección acerca de la labor del artista, como agente de cambio que ofrece caminos y nuevas formas de entender las relaciones culturales de la región.

Por lo anterior, resulta de gran interés incluir dentro de los programas de estudio de educación musical, aspectos importantes de la historia cultural de la región con el fin de poder alcanzar una mejor comprensión de la realidad social, económica y política de cada país.

Hasta el momento, por ejemplo en Costa Rica, los jóvenes de colegios en secundaria estudian la música tradicional y contemporánea costarricense junto a la música de otros países de América Latina.

Específicamente, los programas de estudio actuales integran temas como:

- Exploración de práctica musical de culturas precolombinas y su contexto social.
- Aprecio y valorización del aporte musical de las principales civilizaciones antiguas de América Latina.
- Audición de música de civilizaciones y etnias americanas.
- Investigación acerca de la música que expresa la propia identidad cultural, lo cual pretende que los jóvenes se reconozcan a sí mismos como herederos de una tradición y cultura musical enraizada en los procesos históricos y sociales del país, donde los rasgos identitarios de la misma están definidos por el aporte y relaciones que se han establecido a partir de la influencia de culturas regionales americanas y mundiales.

Los contenidos de los programas de estudio buscan analizar la práctica musical académica costarricense durante los siglos XX y XXI, sus compositores más destacados y aportes para el desarrollo del país.

Los programas pretenden que los estudiantes comprendan la composición musical como una práctica que es reflejo de un contexto e historia, valorando el arte como una experiencia de expresión de la humanidad, sin dejar de lado su carácter recreativo, comunicador y terapéutico.

A continuación se exponen algunos datos destacados de la composición musical

Centroamérica, los cuales deben verse solo como una muestra de la forma en la que la valoración de la herencia cultural se ha desarrollado, al menos en Guatemala y Costa Rica, con el fin de ser considerarlos parte importante en la construcción de una agenda cultural regional.

El caso de Guatemala

La valorización de la herencias culturales precolombinas en Centroamérica se remonta a finales del siglo XVI, donde surgen compositores como Tomás Pascual, maestro de capilla de San Juan Ixcoy que compone villancicos que emplean lenguas y melodías de pueblos originarios. Similar contexto se observa en muchos países latinoamericanos donde se instauraron los principales centros políticos y religiosos del período colonial. Sin embargo, en el caso de Centroamérica, Guatemala es el país donde este movimiento se puede constatar con mayor propiedad debido a investigaciones realizadas por musicólogos como Dieter Lehnhoff e Igor de Gandarias. Para el resto de los países de la región es necesaria una profunda revisión de archivos y rescate de documentos que puedan ampliar nuestro conocimiento.

Desde los inicios de la colonia en Guatemala otras manifestaciones musicales empleaban elementos de las culturas de sus pueblos originarios. Fundamentalmente surgieron compositores que utilizaron ritmos, melodías, aspectos de la cosmogonía e inclusive los idiomas vernáculos.

Mario Roberto Morales afirma que desde las postrimerías del siglo XVI, los criollos crean lo que se conoce ...

en las coordenadas del episteme moderno eurocéntrico- como “cultura latinoamericana”, en cuanto a la literatura y las artes coloniales y republicanas atañe, siendo estos los que actúan para llevar a cabo las “independencias de España e instauran el liberalismo y los prototipos de la ilustración en el sistema educativo, al tiempo que imponen dictaduras militares y regímenes económicos monoexportadores y semif feudales. (s.f.p.- 9)

Ejemplo de lo anterior en la composición musical, es la vida y obra de José Eulalio Samayoa que muestra el temprano surgimiento de un verdadero lenguaje musical guatemalteco, como forma de demostrar ese espíritu reinante de independencia, frente a las viejas estructuras heredadas de la colonia. De igual forma, podemos interpretar las reformas de Samayoa ante la Sociedad Filarmónica

guatemalteca, tendientes a propiciar en sus colegas la composición de obras propiamente guatemaltecas para los oficios religiosos, como lo hiciera su antecesor Rafael Castellanos.

A finales del siglo XIX, el compositor Jesús Castillo (1877 - 1946), emplea elementos culturales autóctonos y se dedica a investigar estas manifestaciones musicales, que posteriormente inspiran obras como *Quiché Vinak*, primera ópera de perfil nacionalista escrita en Guatemala entre 1917 y 1925. Castillo es considerado como el iniciador del movimiento de valoración de las culturas autóctonas de Guatemala durante el siglo XX, fundando así el nacionalismo junto a su hermano Ricardo.

Ricardo Castillo (1891 - 1966) es el más prolífero compositor nacionalista de la región. Sus obras se suman a la lista de autores que empleó con frecuencia el material melódico del folclor guatemalteco, así como los argumentos literarios de las leyendas y gestas heroicas del pasado Maya – Quiché. Este compositor penetra en el pasado maya-quiché por medio de las leyendas y la tradición oral, las danzas drama del *Popol Vuh* y del *Rabinal Achí*. Un ejemplo de ello son las obras *Xibalbá* (1944), *Ixquic escrita* en 1945, *Cuculcán* y *Quiché Achí* (1947), obras que son consideradas un reflejo de la cultura musical de Guatemala.

Se sumaron a las filas de la corriente nacionalista compositores como José Alberto Mendoza (1889 - 1960), que compuso *Improvisación Sinfónica*, *Marcha Triunfal*, *Quetzatcoátl* y *La princesa Xicotencatl*. Miguel Ángel Sandoval se integró al movimiento tras haber efectuado una carrera a nivel internacional. En la creación de estos autores encontramos obras orquestales, música de cámara y para piano.

Otro compositor destacado fue Benigno Mejía (1911) que muestra una técnica tradicional muy depurada. Investigó el repertorio popular para marimba y lo aprovechó en su creación *Fantasía de sones y barreños*. Compuso el *Concierto para marimba y orquesta*, *Dos rapsodias indígenas*, la *Fantasía guatemalteca* y la *Suite indígena*, obras en las que pone de manifiesto su inclinación por las manifestaciones culturales vernáculas.

Manuel Juárez Toledo (1931 - 1980) compositor y etnomusicólogo creó una compilación de expresiones musicales indígenas contemporáneas, y fundamentó en

ellas sus propias obras, entre las que se estiman el poema sinfónico *Leyendas del volcán* y la *Misa breve regional* para marimba, coro y orquesta.

Asimismo, Rafael Juárez Castellanos (1913 -) se ubica entre los compositores que también se inclinaron por el nacionalismo. Viajó a California en donde difundió sus obras, entre las que se encuentran *Memorias de Tikal*, *Popol Vuh*, *Añoranzas* y *Obertura del recuerdo* para orquesta. Entre los compositores que se suman al movimiento de valoración de lo vernáculo se encuentra Porfirio González Alcántara (1926 - +) y Felipe de Jesús Ortega (1936 - +).

Durante y después de la revolución (1944 a 1954), el nacionalismo musical guatemalteco se centró en el uso reflexivo de contenidos musicales indígenas teniendo gran importancia el tópico literario del pasado maya-quiché con la gradual fusión de formas de expresión contemporáneas.

Jorge Álvaro Sarmientos (1931-2012), por su parte, utilizó elementos originados de la tradición popular con un lenguaje de composición moderno, en el *Concertino para marimba y orquesta*, compuesto en 1957 y el *Concierto para cinco timbales y orquesta* de 1962. *Cinco estampas cakchiqueles* (1953) y los *Tres cuadros corales sinfónicos* (1964) basados en el poema "*Tecún Umán*" de Miguel Ángel Asturias.

Una de las obras más importantes de Sarmientos para orquesta sinfónica, teatro y danza es *Tres Estampas del Popol- Vuh Opus 21, Tomo I* , que posteriormente es ampliada en una versión con *Estampas del Popol Vuh Opus 21 Tomo II*. (1972).

Por otra parte, Joaquín Orellana debió emprender la investigación de fuentes sonoras naturales como instrumentos musicales que producen sonoridades y texturas parecidas a las que se producen con aparatos electroacústicos. De esta manera ideó y construyó instrumentos diferentes materiales como el metal, la madera y el bambú para la ejecución concreta de sus obras. Joaquín Orellana tomó como punto de partida la electroacústica, experimentando con nuevas sonoridades, llegando a construir nuevos instrumentos en forma artesanal, a los que él llama, útiles sonoros, capaces de producir sonoridades muy particulares. Orellana trata de superar de esta forma la falta de un laboratorio de electroacústica. En el año 1974 el Grupo de Experimentación Musical estrenó muchas de sus composiciones. Otra de las características importantes es el uso de las posibilidades de expresión vocales, como las observadas en la *Cantata dialéctica* (1974).

Otras obras de Joaquín Orellana son: *Meteora* (1968), *Humanofonía I y II* (1971-72), e *Imposible a la X, Imágenes de una historia en redondo*, esta última galardonada en Bourges, Francia.

Orellana explora el paisaje sonoro de la ciudad, explotando sonidos del entorno social tradicional de Guatemala, en sus obras pueden escucharse sollozos, pregones callejeros y expresiones en lenguas mayas, el lamento de un indígena pasado de tragos, las melodías del canto gregoriano que en su solemnidad contrastan y se confunden con la cotidianidad.

Otros compositores guatemaltecos destacados son:

David de Gandarias (1952), quien se lanza a la exploración de nuevas posibilidades estéticas en el campo electroacústico. En sus obras encontramos elementos de las culturas étnicas guatemaltecas, como *Ecos ancestrales* (1978-79), *Objetos rituales*, ballet, 1981.

Igor de Gandarias, (1953), muestra un trabajo marcado por su interés en proyectar las esencias culturales de raíz indígena y mestiza guatemalteca, destacan en este sentido, obras como *Mayastral* (1975), *Trópico* (1979) y *Encuadres* (1995). Bajo la perspectiva electroacústica multimedial se encuentran: *Cadenas cromáticas* (1982), *La Feria fantástica* (1998) y *Sinfonías de trópico* (2005). Sobre la temática de las expresiones musicales populares sus obras corresponden a: *Guarimba* (1993) y *Desde la infancia* (1994). Las obras que utilizan fonemas indígenas e instrumentos de tradición indígena son: *Conquista 2* (1988) y *Circunstancial II* (1990).

El caso de Costa Rica

En Costa Rica la creación musical académica que integra las herencias culturales del país se empieza a manifestar especialmente a partir de las primeras décadas del siglo XX. María Clara Vargas sostiene que, “El lapso entre 1927 y 1938 corresponde a un periodo en el cual la idea de una música nacional se constituye. (...) Este despertar del nacionalismo musical no fue casual, sino que estaba inmerso en una corriente de nacionalismo latinoamericano, cuyo principal componente fue el indigenismo.” (María Clara Vargas, 2004: 231)

Sectores constituidos por intelectuales influyen decisivamente hacia la inclusión de elementos de las culturas populares del imaginario costarricense. En este primer

proyecto nacionalista costarricense del siglo XX, son excluidas las culturas de las minorías étnicas del país y la población afrodescendiente.

Después de 1930, varios compositores, apoyados por el Estado, idearon formas para consolidar una música nacional. Dos de los compositores más activos de la década fueron Alejandro Monestel y Julio Fonseca, que variaron su estilo tradicional de composición, escribiendo obras orquestales con temas musicales inspirados en ritmos tradicionales.

Alejandro Monestel compuso varias obras con elementos de la herencia cultural costarricense, entre las cuales se encuentran *Rapsodia Costarricense*, (1935) *Rapsodia Guanacasteca Nº 1*, (1937). Las anteriores obras fueron compuestas para ser interpretadas por las bandas militares del país, las cuales cumplieron desde la segunda mitad del siglo XIX, una importante función como agentes de difusión de los ideales de la nación costarricense.

Julio Fonseca, destacó en el campo de la composición con motivos nacionalistas en sus obras: *Suite Tropical* (1932), obra incompleta que pretendía tener al menos cuatro movimientos, de los cuales solo se conservan “Fiesta campestre” en ritmo de *pasillo* e “Idilio”. Los bosquejos del compositor indican su intención de incluir una tercera pieza llamada “Rapsodia Indígena”.

En la obra *Gran Popurrí de Música Criolla o Aires Ticos Nacionales* (1932), Fonseca incluye temas típicos y folclóricos costarricenses. La *Gran Fantasía Sinfónica* (1937), es un popurrí de temas nacionales para orquesta sinfónica, obra ganadora en el concurso musical realizado paralelamente a la exposición de artes plásticas que organizó un grupo de jóvenes pintores costarricenses en 1937.

Del compositor Julio Mata (1899-1969), se puede considerar la obra escénico-musical *Toyupán* (1938).

Durante la segunda mitad del siglo XX y XXI, gran cantidad de compositores costarricenses han desarrollado su trabajo basándose en elementos de la cultura costarricense y latinoamericana. Los más destacados son:

- Alcides Prado (1900 - 1984) compuso *El palenque indígena* (1953), intermezzo para orquesta sinfónica, premiado en concurso en el año 1933 y la zarzuela *Nuestra tierra*, (1955).

- Carlos Enrique Vargas (1919 – 1998) utiliza al final del tercer movimiento de su *Concierto para piano y orquesta Op.13.* (1944), el ritmo tradicional de *pasacalle*.
- Sanz Rocío (1934-1993) con su *Suite de Palenque* para orquesta de cuerdas (1971).
- Bernal Flores (1937 -) compuso *Variaciones precolombinas* (1974), basada en melodías indígenas costarricenses, obra que se empleó en la película *Punto de Encuentro*.
- Jorge Luis Acevedo (1943 -) es uno de los compositores costarricenses que esencialmente se destaca por su interés en incorporar elementos de las diversas culturas indígenas del país. Su trilogía de cantatas escénicas: *Mamaduka* (1983), *El Sukia* (1986) y *Juan Serrabá* (1987).
- Mario Alfaro Güell (1948 -) en su obra *Otra Sinfonía de despedida* (1998) utiliza la canción del Valle Central “Despedida” recopilada por Emilia Prieto, haciendo de ella un elemento fundamental en la expresión de esta obra, en la cual se provocan una serie de cambios que engloban la cita textual hasta llegar a una total metamorfosis. Sus obras presentan la característica de estar basadas en textos de importantes escritores latinoamericanos.
- Allen Torres (1955 -) en su *Fantasia costarricense*, para orquesta de cuerdas, se basa en temas y ritmos tradicionales costarricenses como el *Pajarillo chichiltote*, *He guardado*, *El indio enamorado* y el *Punto Guanacasteco*.
- Alejandro Cardona (1959) utiliza diversos elementos de culturas étnicas de todo el istmo, incluyendo las de las expresiones mejicanas y de la región caribe. Entre sus composiciones encontramos: *Arena americana (Son Mestizo)*, 1982-83; *Son Mestizo II*, 1984-85; *La Delgadina* (1991-92), *Códices (Son Mestizo III)*, 1995-96; *Rikkita Kongo Yeri Kongo*, 1993; *Moyugba Orisha*, 1997-98; *Xikiyeua in Xochitl*, 1983-89, entre otras.
- Vinicio Meza (1968 -) ha escrito numerosas obras de cámara que incluyen diversos elementos musicales de las culturas latinoamericanas, entre ellas *Chacha-chá*, *Imágenes* para cuarteto de fagotes, *Impresiones* para clarinete, marimba y vibráfono y el exitoso *Concierto para cuarteto de trombones y orquesta* (1998).

La resistencia cultural ofrecida por los compositores centroamericanos durante el siglo XX es evidente, sobresaliendo una marcada tendencia a construir variadas formas de expresar una identidad regional a través de la adopción de técnicas o estéticas diversas. Compositores costarricenses de la segunda mitad del siglo XX y XXI, tales como Jorge Luis Acevedo, Alejandro Cardona y Vinicio Meza han sido tomados en cuenta con el fin de poder brindar una panorámica más amplia acerca de este aspecto medular en la composición musical en Costa Rica.

Se constata la trayectoria histórica que ha tenido la composición musical centroamericana hacia la valoración de la herencia cultural de grupos étnicos que históricamente han sido relegados e invisibilizados.

De acuerdo a los datos aportados se da a conocer el camino trazado por artistas centroamericanos, sus puntos de encuentro y sus particularidades con los cuales se pueden llegar a establecer redes de solidaridad y entendimiento en la región.

Se han nombrado solamente algunas de las obras musicales con las cuales se muestra el oficio del compositor centroamericano en su época, sus intereses y necesidad de encontrar modelos de expresión. Al considerar el arte musical como expresión de la forma en que los hombres nos comunicamos y entendemos el mundo y sus acontecimientos, la música de tradición académica no debe quedar excluida de la educación musical. Investigar acerca de cómo y por qué han sido creadas estas obras musicales es parte importante de la labor del músico intérprete, pero más aún del educador musical como agente de cambio social.

Referencias

Libros:

Lehnhoff, Dieter. Espada y pentagrama: la música polifónica en la Guatemala del siglo XVI. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 1986.

Lehnhoff, Dieter. Rafael Antonio Castellanos: vida y obra de un músico guatemalteco. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Instituto de Musicología, 1994.

Sáenz Poggio, José. Historia de la música guatemalteca desde la monarquía española hasta fines del año de 1877. Guatemala: Imprenta de la Aurora, 1878.

Flores, Bernal. Julio Fonseca: datos sobre su vida y análisis de su obra. San José, C.R:

Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, 1973.

Flores, Bernal. La Música en Costa Rica. Editorial Costa Rica, 1978.

Luján Muñoz, Luis. Las desconocidas memorias de José Eulalio Samayoa: probable primer escrito autobiográfico conservado en Guatemala. Cultura de Guatemala. Segunda época. Año 16, vol.4 (sept.- dic., 1995) p. 151-181

Lehnhoff, Dieter. Creación musical en Guatemala. Guatemala: Universidad Rafael Landívar y Fundación G & T Continental, 2005.

Lehnhoff, Dieter. Música y músicos de Guatemala. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Cultura de Guatemala, 1995.

Ministerio de Educación Pública. Programas de estudio de Educación Musical Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada. Proyecto Ética, Estética y Ciudadanía. San José, 2009.

Disponible en: <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/descargas/programas-de-estudio/musica3cicloydiversificada.pdf>. (Consultado: 7 de abril del 2015).

Morales, Mario Roberto. Modernidad periférica y mestizaje diferencial en América Latina. Coloniality At Large. Mabel Moraña, ed. University of Minnesota Press. En preparación. s.f.p.

Vásquez A., Rafael. Historia de la música en Guatemala. Tipografía Nacional. Guatemala, 1949.

Vargas Cullel, María Clara. De las fanfarrias a las salas de concierto: la música en Costa Rica (1850-1959). San José: Universidad de Costa Rica, 2004.

Acevedo, Jorge. La música de salón dentro del contexto sociopolítico y cultural de la Costa Rica del siglo XIX. En: Música Iberoamericana de salón. Actas del Congreso Iberoamericano de Musicología, 1998. Tomo I. Fundación Vicente Emilio Sojo. Venezuela, 2000. p. 221-268

Anleu Díaz, Enrique. Historia Crítica de la Música en Guatemala. Artemis-Edinter, Guatemala 1991.

Cáceres, German. La música en el Salvador. En: Cultura de Guatemala. Año 19, vol.3 (sept.- dic., 1998) p. 77-92 .

Morales, Mario Roberto. La culpa es de lo criollos. s.f.p.

Morales, Mario Roberto. Negociación de las identidades en espacios mutipluriculturales de la (pre/pos) modernidad, Istmica 3-4, 1997/1998, p. 13-37.

Morales, Mario Roberto. Modernidad periférica y mestizaje diferencial en América

Latina. Para Coloniality At Large. Mabel Moraña, ed. University of Minnesota Press.
En preparación. s.f.p.

Orellana, Joaquín. Recuento de una labor, Guatemala, José de Pineda Ibarra, 1983.

Orellana, Joaquín. Hacia un lenguaje propio de latinoamérica en música actual. En:
Cultura de Guatemala. Año 16, vol.4 (sept.- dic., 1995) p. 69-85.

Casares, Emilio y otros. Diccionario de la música española e hispanoamericana.
Madrid: Sociedad General de Autores y Editores

“Infancias y pedagogía en Latinoamérica hoy”: reflexiones acerca del posicionamiento del educador musical en los distintos contextos: como docente y como formador

Eleonora Orengo
eleorengo@gmail.com
 Argentina

Resumen: Vivimos en tiempos de cambios permanentes, muchas veces vertiginosos, que se dan en las diversas conformaciones familiares, las nuevas tecnologías y a través de los modos y medios de comunicación. A las desigualdades sociales y económicas, las variadas etnias y lugares geográficos, se suman las migraciones; todos estos aspectos se entrecruzan y atraviesan y van dando lugar al surgimiento de “distintas infancias” en Latinoamérica. Frente a este fenómeno, surgen preguntas acerca del lugar en el que nos posicionamos los profesionales de la educación, y de las herramientas con que contamos para analizar, comprender y accionar, debido a que nuestra tarea está ligada a las políticas públicas, la infancia y la educación tanto fuera como dentro de la escuela. Éstas y tantas otras preguntas surgen y nos atraviesan a muchos de los que de alguna u otra forma, en distintos espacios, y niveles educativos trabajamos en relación a la infancia. La educación en general y, puntualmente la educación musical, que es la que nos convoca, no está ajena a todos estos cambios y movimientos de la contemporaneidad, que dan lugar, entre otras cosas, a estas “distintas infancias”. Se encuentra atravesada por estas cuestiones, interpelada, y necesita ser revisada para adecuarse a estos tiempos. Es necesario que nos replanteemos, entre otros aspectos, la formación de los maestros de música, los distintos planes de estudio, los diseños curriculares, las concepciones de enseñanza y de aprendizaje, entre otras. El presente trabajo invita a reflexionar sobre estos temas, y a repensar acerca del rol y la formación del educador musical que despliega su tarea dentro de esta trama compleja que se teje entre los distintos actores y factores, y propone un perfil docente abierto y flexible sobre la base de una formación sólida, competente y continua.

Palabras claves: infancias. Contemporaneidad. Educación Musical-Formación Docente.

Resumo: Vivemos em uma época de constantes e, muitas vezes, rápidas mudanças que se dão nas diversas formações familiares, nas novas tecnologias e através das formas e meios de comunicação. O surgimento das “diferentes infâncias” na América Latina vai-se dando pela interconexão e cruzamento de aspectos tais como a desigualdade social e econômica, variedade de grupos étnicos, localização geográfica e migrações. Diante deste fenômeno, surgem perguntas a respeito da posição dos educadores e das ferramentas que temos para analisar, entender e agir, devido a que nossa tarefa está ligada às políticas públicas, à infância e à educação, tanto dentro quanto fora da escola. Essas e muitas outras perguntas surgem e chegam àqueles que, de uma forma ou outra em diferentes espaços e níveis educativos, trabalham com a infância. A educação em geral e, em particular, a educação musical, que é a que nos convoca, não está alienada dessas mudanças e movimentos da contemporaneidade, que dão lugar, entre outras coisas, a essas “diferentes infâncias”. É atravessada e confrontada por essas questões e precisa ser revisada para se adequar a estes tempos. Precisamos repensar, entre outros aspectos, na formação dos educadores musicais, nos diferentes planos de estudo, na elaboração dos currículos, nas concepções de ensino e de aprendizagem, etc. O presente trabalho nos convida a refletir sobre esses assuntos, e a reconsiderar o papel e a formação do educador musical, que realiza sua tarefa dentro deste complexo relacionamento entre os diferentes atores e fatores, e

propõe uma formação aberta e flexível dos educadores baseada em uma formação sólida, competente e contínua.

Palavras-chave: Infâncias. Contemporaneidade-Educação Musical. Formação do Professor.

Educadores musicales: ¿acompañantes, itinerantes, embajadores, hacedores, mediadores?

En medio de las distintas variables que se atraviesan, entrecruzan y, a la vez conviven en nuestra sociedad actual: las nuevas tecnologías, la vertiginosidad de los cambios en los modos y las formas de vinculación interpersonales, la influencia y el poder de los medios masivos de comunicación, el capitalismo que conlleva al consumo desmedido y a las desigualdades sociales, con el agregado de las distintas composiciones familiares, las variadas etnias y lugares geográficos, que van dando lugar al surgimiento y al “armado” de las distintas infancias en Latinoamérica, surge una gran pregunta: ¿cuál es el lugar en el que nos posicionamos, y con qué herramientas contamos los educadores para: analizar, comprender y accionar, ya que nuestra tarea está ligada a las políticas públicas, la infancia y la educación fuera y dentro de la escuela? Ésta y tantas otras preguntas surgen y nos atraviesan a muchos de los que de alguna u otra forma, desde distintos ámbitos, espacios, y niveles educativos trabajamos en relación a la infancia.

Una de los primeros interrogantes que nos hacemos tiene que ver con la infancia actual: ¿qué entendemos por infancia hoy?; ¿son los niños en la actualidad iguales a quienes fuimos nosotros cuando niños?; ¿por qué es tan “difícil” hablar de infancia, y nos resulta más claro pensar en infancias?; ¿qué factores determinan esas distintas infancias?; ¿qué características, similitudes y diferencias, hay en cada una de ellas, y cuán justas e injustas son esas diferencias?; ¿cuán deseable o agradable es “pertenecer” a alguna de ellas? (si pensáramos, que fuera posible elegir a cual “pertenecer”); ¿hay posibilidades de salida, de movimiento, o el lugar en el que se ha nacido es ya un destino marcado sin opción al cambio?

“...El recorrido de la concepción de infancia durante el siglo XX nos ha dejado conquistas en diferentes terrenos de las ciencias, aunque también ha significado la consideración de otras miradas hasta ese momento escondidas o, simplemente, obviadas. Esas miradas suponen construcciones diversas en torno a la concepción moderna de la infancia. La propia transformación social y económica de la familia, pero también del sentido actual de la escolarización y de la educación, supone la emergencia de un contrapunto a la consideración generalizada de “la” infancia. La actualidad nos convoca a pensar que “la

infancia es un tiempo que los niños recorren de manera cada vez más diversa y desigual en una sociedad atravesada por los procesos de globalización social y cultural y las políticas neoliberales” (Carli, 1999: 9). Esta diversificación de recorridos supone una suerte de mutación de “la” infancia en “las” infancias...” (Moyano S).

Cada una de las diferentes ciencias y disciplinas, la medicina, la antropología, la psicología, la pedagogía, etc., aporta, desde su mirada y enfoque específicos, distintos saberes y conceptos respecto de lo que es un niño, y por ende, la infancia. En el terreno de lo pedagógico surgen también distintos enfoques respecto de la infancia, distintas maneras de “pensar” al niño y se desprenden de allí formas de concebir la enseñanza y los aprendizajes, lo cual implica, también, pensar distintos tipos de escuelas y proyectos educativos.

Para los que diariamente nos encontramos en nuestras distintas tareas con los “niños y adolescentes reales”, muchas veces en situaciones que resultan un cotidiano desafío y en relación a estas posibles miradas sobre las infancias, surge una nueva pregunta acerca del lugar en donde nos posicionamos respecto a los niños y adolescentes, sobre todo quienes los tenemos en relación al cuidado, y/ o a su educación, entendiendo que *“educación no es sinónimo de escolaridad”* (Santillán L,)

Retomando la idea del posicionamiento de los adultos en función de cada uno de los niños y adolescentes, en su individualidad y en función de los diversos contextos donde se despliegan las tareas, comparto la idea del educador como Embajador, aportada por Leandro de Lajoquiere. Él plantea la idea de la figura de los adultos, (padres, abuelos, maestros, profesores), como embajadores, que están en un país tercero representando al suyo, en este caso, el adulto que ya vivió la infancia, y que debe ayudar al niño que hará su pasaje, de la infancia a la vida adulta. El embajador, habla ambas “lenguas”, intercambia distintas costumbres, tiene experiencias y conocimientos de ambos lugares. Esta figura metafórica nos aporta una mirada renovadora acerca del maestro, si tenemos en cuenta que hay una parte de la población latinoamericana que se caracteriza por poseer pluralidades étnicas y culturales, y la diversidad de población con la que conviven en relación a la migración, entre otras cuestiones : *“la presencia en las escuelas de población indígena, campesina, migrante con nuevas y diversas posiciones y marcaciones relacionadas con la lengua, con sus saberes, cosmovisiones, experiencias cotidianas, familiares, comunales, regionales, constituye un fenómeno cada vez más significativo”*. (Martínez María, E.)

Estos temas atraviesan también a la pedagogíamusical, a la hora de plantear contenidos,

estrategias didácticas, actividades, selección de repertorio etc. y por ende la formación de los maestros de música, para lo cual rescato estas palabras de Violeta H de Gainza.:

“...Para programar intervenciones educativas orientadas a valorizar el lenguaje y las actividades musicales en la educación pública se necesitan profesores expertos, con una sólida preparación musical y pedagógica. Que sepan seleccionar, con sensibilidad e inteligencia, el repertorio musical y las actividades que ofrecerán a sus alumnos y, a la vez, procedan de una manera abierta, compartiendo con los estudiantes no sólo los materiales de enseñanza (las músicas, las canciones, los juegos, etc.), sino además sus propias experiencias, talentos y capacidades. (...) Al mismo tiempo para asegurar la personalización y humanización de la pedagogía musical, hacen falta maestros flexibles y creativos (sensibles/inteligentes), formados en libertad...” (Hemsey de Gainza, 2013)

Retomando la idea del embajador, y pensando en la formación docente, comparo a la misma como un capital simbólico que irá convirtiéndose, cambiando, adaptando y acrecentando en la travesía de su camino docente, pasando, como tantos viajeros por distintas experiencias, desafíos, peripecias, compañeros derutadiversos ,y por qué no, un anecdotario, como encontramos en cada bitácora de viaje. Cada uno escribirá su propia historia única, personal, irrepetible, que podrá servir para compartir y enriquecer a otros.

Finalmente, no se puede dejar de lado el lugar de las instituciones y las responsabilidades gubernamentales al respecto para garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y brindar, entre otras cosas, todo lo necesario para su cuidado, y educación. En este caso, se espera que cada uno de los actores de este complejo proceso se haga cargo de sus responsabilidades.

“...Una de las tareas principales para pensar la escuela hoy en el contexto latinoamericano es salir al encuentro de los imaginarios de sus educadores, de sus alumnos, alumnas y comunidades, y tejer los hilos pedagógicos con aquellas experiencias que en otros momentos históricos otros maestros pudieron poner en acto para alterar las realidades con las cuales trabajaban. El destino de las escuelas y sus educadores está en el plano cultural y político, en el terreno de los imaginarios y en la posibilidad de la proyección de nuestros propios deseos y compromisos en un diálogo con el tiempo del porvenir y la justicia...”. (Redondo P.)

Luego de ir pensando y repreguntando, estas cuestiones y el posicionamiento de los adultos, y los educadores a los que nos compete el cuidado y la educación de los niños, niñas y adolescentes, y pensando más puntualmente en la tarea docente, que es la que nos compete,

que incluye el trabajo directo con los niños, niñas y adolescentes en las aulas y también la formación de futuros docentes, concluyo con la importancia de tener una mirada abierta hacia lo nuevo, lo diferente, lo cambiante, despojada de omnipotencia, preconceptos y prejuicios, sin por eso desechar ni tirar por la borda aquellas ideas y prácticas “más tradicionales” que resulten acertadas, sumando la reflexión, la pregunta, el intercambio con los pares y la formación continua. Sabiendo que, cuando el rol docente, en este caso, se ejerce desde un lugar de conciencia y responsabilidad, es probable que sintamos en algún momento lo que tan bien describe María Zambrano: “...El verdadero maestro cuando se encuentra con sus discípulos siente un instante de soledad inconmensurable. No hay saber suficiente para dar el salto...”.

Pensemos que, según las circunstancias, contextos y momentos que tengamos que transitar en el camino podemos hacerlo desde los distintos roles: guías, acompañantes, mediadores, embajadores, sin perder nunca la mirada y la confianza en el otro: el niño, el alumno.

Bibliografía

- De Lajoquiere L. (dic. 2013) Extraído de la entrevista realizada por Estanislao Antelo. Diploma Superior “Infancia educación y pedagogía”. 1° Cohorte Flacso.
- Hemsy de Gainza, V (2013) “El rescate de la Pedagogía Musical”, Bs, As Lumen.
- Martínez María E. (año 2013). Clase XII” Educación Intercultural: Debates, reflexiones y experiencias desde la vida de niños y niñas campesinos-as indígenas y migrantes.” Diploma Superior “Infancia, educación y pedagogía” 1° Cohorte, Flacso.
- Moyano S. (año2013) Clase IX” Los bordes de la educación, debates acerca de pedagogía social en el S. XXI”. Diploma Superior “Infancia, educación y pedagogía” 1° Cohorte, Flacso.
- Redondo P. (año2013) Clase XXI” Infancia(s) Latinoamericana(s), una deuda interna, un debate pendiente:” Diploma Superior “Infancia, educación y pedagogía” 1° Cohorte, Flacso.
- Zambrano M (Oct. 2013) Extraído de la entrevista realizada por Patricia Redondo a Violeta Núñez. Diploma Superior “Infancia, educación y pedagogía” 1° Cohorte, Flacso.

CHORO. GÊNERO MUSICAL POPULAR COM POSSIBILIDADES EDUCATIVO-MUSICAIS.

ElzaLancman Greif
elzalanman@gmail.com
Brasil

Resumo: O artigo trata do ensino e aprendizado do Choro em dois momentos: quando surgem gêneros musicais novos em meados do século XIX, como a polca e outras danças europeias apresentadas no Rio de Janeiro e tocados em pianos no interior das casas ou por músicos populares nos mais diversos instrumentos musicais nas ruas, festas das igrejas etc. Em outro momento é estudado como principal objeto de disciplinas na Escola Portátil de Música e tocado por um coletivo de estudantes dos mais diferentes instrumentos musicais reunidos na atividade denominada Bandão. São citadas as disciplinas incluídas nessa Escola e os depoimentos de professores e alunos sobre o aprendizado do Choro.

Resumen: El artículo trata de la enseñanza y el aprendizaje del Choro en dos etapas: cuando surgen nuevos géneros en los mediados del siglo XIX, como la polka y otros bailes europeos presentados nos teatros de Rio de Janeiro y tocados en los pianos dentro de las casas o por músicos populares en diversos instrumentos musicales en las calles, las fiestas de las iglesias etc. En otro momento se estudia el Choro como el objeto principal de los sujetos en la Escola Portátil de Música reunidos en la actividad de nombre Bandão. Son citados en el artículo las disciplinas incluídas en la Escola y los depoimentos de los maestros y de los estudiantes sobre el aprendizaje del Choro.

Este artigo é parte da pesquisa realizada durante o curso de doutorado em Música na Universidade Federal do Rio de Janeiro em que procurei compreender como se dá o ensino e a aprendizagem de Música enquanto realização de prática coletiva. O título da tese resultante dessa pesquisa é *Ensinar e aprender Música: o Bandão no caso Escola Portátil de Música*.

Entre os autores estudados durante a pesquisa, os filósofos Deleuze e Guattari foram os que ajudaram na compreensão da relação indivíduo/grupo/cultura e dos significados de termos tais como caos, expressão rítmica e sonora, matérias de expressão, afetividade, formação de território e outros, imprescindíveis ao pensamento sobre criação musical e produção musical de um sujeito em processo de aprendizagem musical.

O choro é um gênero musical popular originário do Rio de Janeiro. Várias são as versões de sua origem, o que tem instigado alguns autores a pesquisarem sobre a sua

proveniência, o seu nome e a provável data de seu surgimento. Para Cascudo (1954) choro podia significar o conjunto instrumental ou um baile ou festa, ou ainda música ouvida em serenatas à noite na rua. Tinhorão (In Cazes, 2005) vincula a denominação de choro à "impressão de melancolia gerada pelas baixarias do violão". Sandroni (2001) aponta para uma proveniência urbana do choro, os seus diferentes significados, a sua formação instrumental e relação com as danças europeias.

À época em que surge o choro, o Rio de Janeiro era a sede da Monarquia Portuguesa, vinda ao Brasil em 1808 e, por esta razão, havia na cidade uma vida artístico-cultural intensa. Instrumentistas e cantores brasileiros e europeus realizavam concertos, companhias de ópera e de dança realizavam temporadas na cidade. Uma dessas companhias, em 1845, apresenta a polca. Esta dança, vinda da Europa, causou um enorme sucesso pelo fato de a polca ser dançada em pares porque até então, as danças de salão eram, em sua maioria, de forma coletiva como o minueto e a quadrilha.

A família real prestigiava os espetáculos musicais apresentados nos teatros e, as famílias moradoras na cidade procuravam se apropriar do gosto cultural da nobreza. Na maioria das casas dessas famílias havia piano, instrumento trazido ao Brasil primeiramente pela família real portuguesa. Ouvia-se pelas ruas da cidade os sons dos pianos das casas mais abastadas, e o que se tocava era o que se ouvia nos teatros: a polca, a valsa, o *schottish*, o tango e a *habanera*.

Enquanto as danças europeias eram tocadas ao piano nas casas de pessoas de maior poder econômico, também eram ouvidas pelos escravos e povo da cidade. Muitos desses escravos, ex-escravos e populares tocavam instrumentos musicais como rabeca, trombone, trompete, clarinete, flauta, cavaquinho, violão e, nas horas vagas se reuniam para tocar. Tocavam o que ouviam através das janelas das casas da cidade, mas não conseguiam se enquadrar ao ritmo das músicas europeias, especialmente os músicos descendentes de africanos. Especificamente a polca passa a ser tocada com o ritmo mais sincopado. Para ganhar algum dinheiro extra tocavam nas festas das igrejas. Não havia um professor que orientasse esses músicos. Pode-se dizer que era um aprendizado em grupo, todos ensinavam e todos aprendiam, cada um com o seu ouvido e seu instrumento. Uma comunidade de mestres-aprendizes.

O choro se caracteriza por ser música instrumental em grupo até hoje. A partir

das três últimas décadas do século XIX os conjuntos de choro vão se constituindo na formação atual de violões, cavaquinho, pandeiro e um instrumento solista, especialmente a flauta ou o clarinete ou o bandolim, que toca a melodia.

Esse agrupamento de músicos tocando é denominado “roda de choro” e é a afinidade com a música que faz acontecerem as rodas. Ninguém forma as rodas de choro, elas se formam, se dão a partir do encontro, vão acontecendo, é uma oportunidade de se tocar com músicos que não se conhece. Esta é uma característica da roda de choro: aceitar um jovem músico que queira participar da roda com os mestres do choro. O jovem que se sente apto a participar entra na roda e os músicos mais experientes aceitam e observam e, muitas vezes, corrigem algum erro e atuam como mestres, ensinando ao jovem músico. É este viés educativo-musical que torna a roda tão interessante¹¹⁶.

Desde o início da formação da roda de choro existe essa intenção educativa-musical e os espaços onde aconteciam essas trocas entre mestres e aprendizes sempre foram, desde o início até agora, os mais variados: o átrio da igreja, o quintal, a varanda, o jardim, o botequim e outros.

O contato do jovem aprendiz com um músico mais experiente: dá o conhecimento do "feeling" do choro quanto à expressão sonora de cada instrumento, à elaboração melódica, à criação de improvisos e ao jeito de tocar o choro. É pela afetividade que se forma o coletivo entre os sujeitos. Um significado torna-se comum aos membros do grupo.

A aprendizagem do choro se dá pela observação, por estar junto fazendo e observando o outro que toca choro, ouvindo e vendo o outro, frequentando saraus, entrando nas rodas.

Mais recentemente, no início do século XXI, em 2000, um grupo de renomados músicos profissionais, Maurício Carrilho, Luciana Rabello, Álvaro Carrilho, Celso Silva e Pedro Amorim criaram a Escola Portátil de Música. Inicialmente denominada Oficina de Choro funcionou na FUNARTE (Fundação Nacional de ARTE) no centro da cidade, com uma carga de três horas semanais para violão, cavaquinho, bandolim, flauta e pandeiro. Posteriormente, com o nome de O Choro na Escola passou a funcionar em

¹¹⁶Dados obtidos em entrevista com o Prof. José Maria Braga, fundador do grupo de choro Galo Preto, na Escola de Música Villa-Lobos, em novembro de 2006.

espaço da Escola de Música da UFRJ na Lapa com cerca de setenta alunos. Em 2004 a oficina O Choro na Escola passa a funcionar em um casarão da Glória, com cerca de 400 alunos então já denominada Oficina de Choro - Escola Portátil de Música. Em 2005 inicia suas atividades como projeto de Extensão Universitária no Instituto Villa-Lobos (IVL) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, onde permanece atualmente.

A Escola Portátil de Música atende à comunidade nos níveis iniciais e intermediários de aprendizado musical. O currículo da Escola foi elaborado pelos professores e todas as experiências curriculares giram em torno do choro, que é o elemento predominante de sua organização. Todo material didático, como apostilas, CDs, partituras e arranjos, é produzido pelos professores.

As aulas ocorrem aos sábados em horário integral. No turno da manhã são oferecidas aulas de canto ou instrumento, de disciplina teórica e de prática de conjunto. Os instrumentos são os seguintes: Acordeão, Bandolim, Cavaquinho, Clarinete, Contrabaixo acústico, Flauta, Pandeiro, Percussão (bateria), Piano, Saxofone, Trombone, Trompete e Violão). As disciplinas teóricas são: Arranjo e Composição, Harmonia(I e II) e Percepção Musical(I e II), História do Choro, Harmonia Prática, Rítmica do Choro. A Prática Instrumental se dá nos conjuntos: Batucada Portátil, Curiosa Portátil e Prática Livre do Choro.

Quando terminam as aulas do turno da manhã, em torno das 13 horas, os alunos se reúnem para a grande prática de conjunto denominada de Bandão da Escola Portátil de Música ao ar livre, em uma pequena praça junto a um paredão de pedra no jardim da Universidade. A frequência ao Bandão é obrigatória mesmo aos iniciantes. Os professores de cada naipe participam acompanhando o desempenho dos alunos.

O Bandão lembra as rodas de choro. O corpo docente é constituído de professores músicos profissionais que elaboram o currículo e produzem o material didático. Se as rodas de choro são o lugar de aprender o “sotaque” do choro, o “jeito de tocar”, por outro lado elas se dão hoje, segundo consideração dos entrevistados (professores da Escola Portátil), mais por fatores profissionais e relações de trabalho e obrigação (grupos profissionais), restringindo as oportunidades aos jovens aprendizes de integrarem as rodas e assim aprenderem a tocar em grupo, ouvindo o outro, os

instrumentos e conhecerem o repertório¹¹⁷.

A aula-performance no Bandão se caracteriza por se conectar com todas as outras disciplinas presentes na Escola Portátil de Música. O aprendizado do choro é o núcleo gerador de todo trabalho que se realiza nessa escola. O choro é focalizado nas aulas de percepção, leitura rítmica, harmonia, composição, história e nas aulas de prática de instrumento e de canto. Os alunos adquirem saberes conceituais, técnicos, procedimentais e comportamentais nas diversas disciplinas e estes saberes são atualizados na aula performance.

Todos os participantes do Bandão tocam seguindo a partitura. Ter uma partitura à frente é importante nesse contexto porque faz com que o aluno se concentre em vários aspectos determinantes a uma boa performance. Um aspecto é a atenção à leitura, se possível, porque há muitos alunos ainda em início de aprendizagem. Outros pontos positivos desta prática, como a aquisição de um melhor domínio da leitura vai permitir uma internalização das diversas partes de modo a realizar uma leitura antecipada das passagens por “vir” e uma atenção às indicações das dinâmicas e dos andamentos.

Os estudantes valorizam a oportunidade de tocar em conjunto, porque “também é aula, mais prática”, dizem, um aprendizado de como tocar em grupo, um suporte para depois tocar mais certo individualmente. São citadas referências à percepção e aceitação do erro que ocorre durante a performance, como forma de aprendizagem.¹¹⁸

Nesse grande conjunto que congrega centenas de alunos, desde os iniciantes até os mais adiantados, se ensina e se aprende a tocar o choro observando e ouvindo o outro, olhando e imitando os gestos rítmico-sonoros dos colegas, “colando” do outro, enfim, aprendendo uns com os outros.¹¹⁹

Ao ingressarem na Escola Portátil de Música, os alunos querem aprender a tocar o choro para tocar outros gêneros, aprofundar os conhecimentos musicais, conhecer a técnica do instrumento e adquirir um melhor desempenho em performance. Pretendem adquirir saberes tais como afinar o instrumento, tocar com certa brasilidade e emitir o som correto do instrumento. Valorizam certas qualidades do

2. Dados obtidos em entrevistas com professores da Escola Portátil de Música na UNIRIO, em 2006.

118. Dados obtidos em entrevista com alunos na Escola Portátil de Música (UNIRIO), em 2006.

119. Idem

"chorão": a aprendizagem do choro; a competência técnica na emissão do som de seu instrumento, no contraponto, na facilidade para o improviso, na expressão do "sotaque" do choro, no conhecimento de um vasto repertório¹²⁰.

Tocar em grupo é constituir um território, no caso do Bandão, com a música como matéria expressiva. Com sons, gestos, palavras que se repetem, se retornam, criam a morada, o lugar seguro protegido do caos (todos os sons e ritmos) que o solista ou cada um desses alunos enfrentaria por si só. (Deleuze; Guttari, 1997). No entanto, o movimento que leva à constituição de território é o mesmo movimento de desterritorialização também, em que a morada deixa de ser o lugar seguro, como exemplifica Ferraz (2005):

(...) Criar lugares é também criar locais de instabilidade, criar zonas de turbulência; terrenos que muitas vezes podem ser a interseção de dois ou mais terrenos; momentos em que o ouvinte e o compositor, por que não, também o intérprete, se vê atraído por mais de uma força, por mais de um eixo: harmonia vagante.(...). (Ferraz, 2005, p.42)

As aulas no Bandão são valorizadas pelos alunos. Criam um território onde cada gesto, cada som, cada silêncio, cada movimento torna-se expressivo. Direcionam a audição para uma profusão de sons dos diferentes instrumentos. Os alunos tocam juntos, têm uma impressão de organização: sons e ritmos que organizam o caos. (Deleuze; Guttari, 1997). Percebem quando ocorre algum erro – um som diferente, uma variação – é uma saída desse lugar tranquilo, seguro em direção ao caos, que pode ser interpretado como uma desterritorialização. Mas, o aluno que erra, tenta voltar, não se sabe quantas vezes até que, de repente, consegue voltar novamente para o território, centro estável, quando consegue tocar o som certo.

O Bandão é um espaço de confraternização e de afetividade numa experiência coletiva. Os estudantes e os professores constituem um território. A música que tocam torna-se o “esboço de um centro estável e calmo, estabilizador e calmante no meio do caos”. (Deleuze; Guattari, 1997, p.116).

Referências

120. Depoimentos de alunos da Escola Portátil de Música em entrevistas realizadas durante o ano de 2006 na UNIRIO.

CAZES, Henrique. Choro: do quintal ao Municipal. São Paulo: Editora 34, 2005 (1998).

CHORO. IN: CÂMARA CASCUDO. Dicionário do Folclore Brasileiro. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional do Livro, 1954, p.174.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. Mil Platôs, Volume 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

FERRAZ, Silvio. Livro das sonoridades. Notas dispersas sobre composição. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2005.

GREIF, Elza Lancman. Ensinar e aprender música: o Bandão no caso Escola Portátil de Música. Tese. 2007. Doutorado em Música. Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

SANDRONI, Carlos. Feitiço decente. Transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/UFRJ, 2001.

Música na Educação Especial – Reflexão Teórica sobre Experiência em Segmento Especial da FAETEC e Classe Especial em Escola Municipal do Rio de Janeiro

Érica Campos de Paula¹²¹

ericadepaula.comunicacao@gmail.com

Brasil

Procesos pedagógicos musicales en distintos contextos. Recursos, abordajes y reflexiones

Resumo: O Texto apresenta a relação entre a reflexão teórica e a prática docente, no campo da Educação Musical Especial na perspectiva da Inclusão. Levanta a discussão sobre alguns pontos de tensão advindos da aplicação de políticas públicas em Educação Musical e Educação Especial, como a extinção das Escolas Especiais, a relação entre a musicoterapia e a abordagem médico-clínica da Educação Especial, além da influência da medicalização da educação e da sociedade no processo educativo. Fala sobre a música como espaço de inclusão, bem como a abordagem educacional por potencialidades através de relatos de experiência.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva. Educação Musical . Experiências.

Resumen: El texto presenta la relación entre la reflexión teórica y la práctica docente, en el campo de la educación musical especial en la perspectiva de la inclusión. Plantea la discusión sobre algunos puntos de tensión provenientes de la aplicación de políticas públicas en Educación Musical Especial, como la extinción de las Escuelas Especiales, la relación entre la musicoterapia y el planteamiento médico-clínico de la Educación Especial, además de la influencia de la medicalización de la educación y de la sociedad en el proceso educativo. Habla sobre la música como espacio de la inclusión, así como un enfoque educacional por las potencialidades a través de relatos de experiencia.

Palabras-clave: Educación Especial e Inclusiva. Educación Musical. Experiencias

¹²¹ Érica Campos de Paula é licenciada em Música pela UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) e pós graduada em Educação Musical pelo CBM-CEU (Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário). Docente em música desde 2002 e professora concursada na rede Municipal do Rio de Janeiro e na FAETEC, onde atua nos segmentos de Educação Especial, além de Regente do Coral Orfeão Carlos Gomes, regente do Coral do Colégio Militar do Rio de Janeiro, Diretora Musical do grupo vocal Cine em Canto e Coordenadora e Regente do Coral Palavra Cantada RJ.

Introdução

Começar a trabalhar ao mesmo tempo em que cursava a faculdade me possibilitou aprender, no início de minha formação profissional, a relacionar teoria e prática. Essa experiência se repetiu na pós-graduação em Educação Musical e ao cursar como aluna especial a disciplina Políticas Públicas em Educação Especial e Inclusiva, na UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), enquanto trabalhava como docente no Espaço de Educação Especial do ISERJ (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro) – FAETEC (Fundação de Apoio a Escola Técnica) e na Classe Especial de uma Escola Municipal do Rio de Janeiro.

Trabalhar durante três anos neste contexto me levou ao tema da monografia de conclusão do Curso de Pós Graduação em Educação Musical, que apresento em parte no presente artigo. Esse período coincide com o momento de implementação de duas leis que influenciam diretamente a realidade em questão.

Políticas Públicas e Realidade

Ao relacionar o contexto da implementação no Rio de Janeiro das leis 11.769, que torna obrigatório o ensino da música na educação básica, e 10.172, que apresenta a perspectiva de inclusão total para os alunos com deficiências e superdotação nas escolas regulares de ensino, não é difícil encontrar similaridades. Questões relativas à aplicação das leis, como formação profissional, recursos materiais e compreensão por parte da comunidade escolar, aparecem na aplicação de ambas e principalmente na interseção das duas.

Um dos tópicos atravessados por essas duas leis é a formação dos profissionais que trabalham com Educação Musical no contexto da Educação Especial. Considerando que o licenciado em música é habilitado para lecionar na educação básica, conseqüentemente ele estaria apto a atuar no contexto da Educação Especial. No entanto é mais comum encontrar pessoas com formação em Musicoterapia atuando e escrevendo sobre o assunto.

Apesar de representar uma grande contribuição para a compreensão da relação entre a música e o ser humano, como aponta Viviane Louro em seu livro

Educação musical e deficiência (2006), compreendo a Musicoterapia como uma técnica específica de tratamento, acompanhamento terapêutico, um trabalho que se relaciona com a educação, mas que está muito mais vinculado à saúde de um paciente. Do mesmo modo, o trabalho do educador se aproxima e se apoia na área da saúde, mas se propõe a auxiliar nos processos de aprendizagem de um aluno.

Após três anos de inserção nesse universo, penso que trabalhar a partir das potencialidades de cada aluno seja a melhor forma de abandonar a perspectiva fatalista que ronda a Educação Especial. “(...) *De fato, a doença apaga, mas sublinha; abole de um lado, mas é para exaltar do outro; a essência da doença não está somente no vazio criado, mas também na plenitude positiva das atividades de substituição que vem preenche-lo.*” (Focault, 1975, p.17). Seguindo essa lógica, a pessoa com deficiência ou superdotação não deveria, quando no ambiente escolar, ser tratada como um paciente e menos ainda como uma pessoa que não é capaz de aprender.

No modelo de inclusão total, que predomina nas escolas públicas do Rio de Janeiro, observamos a tentativa de normalização das deficiências, mas não da forma idealizada por Focault. Encontra-se com frequência a negligência das necessidades específicas de cada indivíduo e a conseqüente desistência do processo de desenvolvimento possível para cada um. Além disso, esta política de inclusão se mistura ao processo de medicalização da educação e da sociedade. Vivemos atualmente a tendência de transformar em doença todas as dificuldades humanas naturais, como discutido no *Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade*, a citar Souza Patto, em *Sob o signo do descaso*:

Uma ideologia privilegiada de explicação do fracasso escolar de um número considerável de usuários da escola é precisamente a patologização destes - ideologia porque localiza no indivíduo a dificuldade que lhe é praticamente imposta por uma política educacional que insiste em não vê-lo como cidadão e, assim, justifica o existente. (GT Educação e Saúde – Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade)

Compreendo por deficiência a privação de alguns indivíduos em participar plenamente da vida social, a partir de uma condição física ou mental específica que não é considerada normal em determinada sociedade. A condição de cada indivíduo, no entanto, não é uma deficiência em si. A deficiência surge na relação entre o

indivíduo e o espaço em que está inserido, como defende Lev Vigotsky (1989) em *Fundamentos da defectologia*. Uma cidade que tenha mobilidade e acessibilidade, que considere todos os cidadãos como cidadãos, propicia meios para circulação de todos. Um sistema educacional que veja todos os alunos como alunos, permite e dá subsídios para que se faça quantas adaptações sejam necessárias para estimular o aprendizado de cada indivíduo. A deficiência não estaria portanto no indivíduo e sim na sociedade.

Com este olhar é possível compreender a aceitação da diversidade como condição social natural. Desse modo, como defendem Glat e Fernandes (2008) na *Revista da Educação Especial* e ainda Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia*, praticar a inclusão seria apenas permitir, viabilizar o acesso de cada indivíduo às possibilidades de uma vida social plena e ativa.

Pesquisando a realidade da Inclusão dos alunos com deficiência e superdotação no ensino regular em outros países, como a Nova Zelândia e a Espanha, encontrei alguns exemplos que apontam para perspectivas interessantes. Manter as Escolas Especiais como uma opção de escolha para alunos com deficiência e superdotação e seus responsáveis, além de transformar estes centros em pontos de referência e treinamento profissional. Outro exemplo interessante nesses países está na formação de equipes interdisciplinates, conforme Violeta de Gainza indica em *Estudos de psicopedagogia musical*: “participação de uma equipe interdisciplinar, na qual devem colaborar, lado a lado, educadores, musicoterapeutas, terapeutas ocupacionais, médicos, psicólogos, sociólogos e demais especialistas” . (GAINZA 1988, p.89).

No entanto, no Rio de Janeiro, observamos a quase extinção das Escolas Especiais, com algumas excessões de resistência, como o INES (Instituto Nacional de Surdos) e o IBC (Instituto Benjamin Constant) e a redução considerável das Classes Especiais nas escolas públicas. Apesar de vivermos nesse contexto, tenho o privilégio de atuar como professora de música nesses dois modelos e ainda no formato de “inclusão em sala regular de ensino”.

Neste cenário, surgem algumas observações interessantes de serem compartilhadas.

Segmento de Educação Especial – CAP ISERJ/ FAETEC

O Segmento de Educação Especial, parte do CAP do ISERJ é constituído por pouco mais de 100 alunos com diagnósticos múltiplos, especificidades por acometimentos, diferenciação em diversos níveis patológicos e com necessidades educacionais especiais. Acometimentos envolvidos: deficiência auditiva, cegueira, dislexia, psicoseencefalopatia crônica, traumatismos, transtornos globais, como Asperger e Autismo e Síndromes como “X Frágil”, Down, e Giles de la Tourette. Alguns alunos também apresentam comprometimentos motores, em virtude de disfunções neurológicas.

Neste segmento de EJA Especial (Fundamental I Segmento) os alunos contam hoje com aulas de informática, música, teatro, artes visuais, dança e educação física. Pude observar na prática, que um dos principais objetivos dessa unidade de ensino é trabalhar as individualidades do aluno, respeitando suas limitações, em contribuição com seu processo de aquisição da autonomia. Nesse contexto, estão incluídos o trabalho com as atividades de vida diária, reeducação comportamental, construção de novos valores e letramento.

O trabalho de música realizado desde minha entrada no segmento sofreu alterações no decorrer do processo, a partir da avaliação do próprio trabalho, aliado às reflexões trazidas pela pesquisa. A abordagem inicial foi baseada principalmente na Técnica de Alexander, em adaptações ao Método *O Passo* e na avaliação de valências físicas, trazida pelos profissionais de Educação Física da equipe.

O contato inicial com esse campo de trabalho me levou a buscar alternativas que viessem a “resolver” algumas dificuldades dos alunos na prática musical, como por exemplo, projeção vocal e articulação. Tive ainda a oportunidade de desenvolver, junto à equipe de educação física, adaptações metodológicas e materiais que possibilitaram trabalhar questões como a percepção do pulso e a execução instrumental, paralelamente ao desenvolvimento da percepção corporal, noção espacial e lateralidade. Ao final do primeiro ano de trabalho, avaliamos o todo do trabalho e foi realizada uma revisão.

O segundo ano daria sequência ao trabalho de estímulo ao desenvolvimento dos alunos, mas o foco principal mudaria então para as habilidades individuais e não

mais para as faltas ou deficiências. Ainda neste ano, começamos o processo de inclusão a partir das potencialidades. Um aluno cego e dois com deficiência intelectual passaram a integrar o Coral da escola regular, levantando questionamentos e provocando certa resistência, mas ao fim da experiência o caminho natural foi a ampliação desta realidade. Como ilustração do processo, segue parte do diálogo com uma das mães, ao ter seu filho convidado para o Coral:

- Mãe: *“Meu filho em um coral? Você por acaso já o ouviu cantar?”*

- Prof.^a: *Sim, por isso é que o estou convidando.*

- Mãe: *Bom, se é assim, quem sabe ele dá pra alguma coisa, afinal até hoje nunca deu pra nada.”*

No terceiro ano de trabalho, agora não mais em parceria com a Educação Física, cheguei ao momento de colocar a experiência estética e a tomada de espaço no instituição no centro do meu planejamento. Neste ano os alunos visitaram o Teatro Municipal e passaram a fazer aulas no teatro da escola e não mais nas salas de aula do Segmento Especial. O trajeto de um prédio ao outro, ouvir os outros alunos, serem ouvidos por eles, tocar juntos; essas mudanças trouxeram ganhos significativos no processo de inclusão através da música.

Classe Especial e sistema de Inclusão – Escola Municipal Rodrigo Melo Franco

Trabalhar com Música no Primeiro Segmento da Rede Municipal de Ensino tem sido um desafio. Não é simples desconstruir as expectativas dos demais professores a respeito do papel da música na educação. Também não é simples administrar a falta de interesse e respeito a limites por parte de um número considerável de alunos. Existe também uma enorme lacuna em relação ao respeito às diferenças, além de uma conduta da violência entre as crianças e um profundo e chocante racismo. Os conteúdos especificamente musicais são constantemente invadidos por discussões políticas e reflexões sobre cidadania, cultura e ancestralidade.

O contato com projetos especiais, como o REALFA (projeto de realfabetização), o Sexto Ano Experimental (sexto ano como parte do I Segmento) e o “Nenhuma Criança a Menos” (projeto de alfabetização) me fizeram relativizar a presença da Classe Especial dentro da Escola Regular.

A realidade da Classe Especial é bastante diferenciada. A turma é formada por 11 alunos com deficiência intelectual, entre eles 5 com Síndrome de Down. Os outros 6 não possuem laudo. Além do número reduzido, a faixa etária dos alunos influencia o perfil da turma, que é formada por dois alunos de 12 anos, sete entre 14 e 18 anos, e duas alunas de 25 anos. A maioria da turma já está na escola há vários anos, sendo que o mais antigo ingressou no ensino fundamental há 13 anos. Apenas um aluno da Classe Especial saiu da instituição para o PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) em outra escola. Dentro deste grupo há dois alunos que já foram incluídos na classe regular, mas retornaram para a classe especial a pedido dos responsáveis. Nessa mesma instituição temos alguns alunos em sistema de inclusão em turma regular.

Na rede municipal do Rio de Janeiro, o professor que trabalha na Classe Especial é um professor II (formação geral). Não é necessário ter especialização ou formação específica para assumir a Classe Especial. Os professores recebem apenas algum treinamento no Instituto Helena Antipoff. É também este instituto que realiza a avaliação dos alunos, a fim de definir se eles devem ser incluídos nas classes regulares ou permanecer na classe especial. No entanto, o responsável pode solicitar o retorno do filho à classe especial, caso julgue necessário.

Nesse espaço observo uma realidade bastante conflituosa: alunos, entre adolescentes e adultos, frequentando a classe especial em uma escola de I Segmento. Falta habilitação, experiência, apoio da família. Faltam recursos. Mas falta principalmente a revisão de conceitos e atitudes. Sua infantilização é vista com normalidade pela maioria. Na tentativa de fazê-los me chamar pelo nome, por exemplo, esbarro diariamente com a fala da professora regente na minha chegada à sala, onde normalmente os encontro realizando atividades como colorir desenhos infantis ou dormir: “Agora vocês vão com a tia Érica”.

A faixa etária desses alunos enfatiza ainda mais a diferença. São adultos frequentando uma escola de crianças, o que dificulta a construção da noção de pertencimento. Eles formam um grupo à parte dentro da escola e mesmo convivendo no mesmo espaço, a troca efetiva com os demais alunos não ocorre.

Nas aulas de música, tenho buscado o desenvolvimento dos potenciais individuais, o que engloba o canto, a prática instrumental percussiva e a iniciação ao violão, além do estímulo ao domínio do corpo com foco na apreensão da música como

linguagem expressiva.

Considerações Finais

A partir da minha experiência pessoal, concluo que a aplicação prática baseada em estudos acadêmicos possibilita uma experiência de aprendizado real e profunda. A teoria é frágil, quando não encontra reverberação na prática. Se o aluno tem a oportunidade de retornar suas experiências à academia, discuti-las, refletir sobre elas e ressignificá-las terá uma experiência muito mais efetiva e verdadeira e poderá dar um passo adiante em sua vida profissional.

De forma geral, sinto falta de uma equipe interdisciplinar e de treinamento com especialistas em Educação Especial, acompanhamento pedagógico, além de tempo para mais interação entre a equipe de profissionais como um todo, como parte do cotidiano escolar.

Compreendo hoje que essa necessidade apontada para o trabalho com alunos com deficiência se aplica também às crianças sem deficiências diagnosticadas, mas que apresentam lacunas no desenvolvimento cognitivo, afetivo ou comportamental permanentes ou momentâneas. Sem minimizar as especificidades das síndromes, transtornos e deficiências físicas, não vejo o papel do educador musical diferente em salas regulares, classes especiais ou escolas especiais, se pressupõe seus alunos enquanto indivíduos e está disposto a dialogar com as informações trazidas por eles para a sala de aula.

Observo que o campo da música pode ser um espaço rico de socialização e crescimento individual, mas pode, por outro lado, ser um espaço de exclusão. O que determina estarmos em uma ou outra prática é a abordagem pedagógica e a clareza dos objetivos do trabalho em questão.

Um aluno não gosta de ser subestimado em nenhuma atividade que participe. Independente da condição especial em que ele se encontre, tem o direito a passar pelos desafios que caracterizam o processo de aprendizagem do ser humano. Quando falamos de jovens e adultos essa é uma questão ainda mais delicada.

Pude observar que a música, quando apreendida como linguagem, é muitas

vezes o melhor, ou, para alguns o único canal de comunicação expressiva com o mundo. Por isso, a docência nesse campo deve ser tratada com muita seriedade.

Isso pressupõe muita pesquisa, adaptações de currículo, adaptações materiais e estudo, mas sobretudo a percepção de que o aluno com deficiência ou superdotação não traz em si mais peculiaridades do que a própria condição humana.

Referências

ALEXANDER, F. M. Ressurreição do corpo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

BRENNAN, Richard. The Alexander Technique. Traducción para español Catarina Girard Ferón. Barcelona: Plural de Ediciones, 1992.

CIAVATTA, Lucas. O passo: um passo sobre as bases de ritmo e som. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009.

DEFICIÊNCIA, Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) • VIVER SEM LIMITE – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência : SDH-PR/SNPD, 2013.

FERNANDES, Edicleia Mascarenhas. A escola regular e a escola especial. Revista Pestalozzi.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Maladie Mentale et Psychologie*. Tradução para português Lilian Rose Shalders. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1975.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de psicopedagogia musical. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde. São Paulo, 1. Edição Revista, Julho/2013.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão*. Revista da Educação Especial – Out/2005.

LOURO, Viviane dos Santos. Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas. São José dos Campos, SP: Ed. do Autor, 2006.

MAGALHÃES, Rita de Cassia Barbosa Paiva (org.). Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MCMENAMIN, Trish. The tenacity of special schools in an inclusive policy environment: the New Zealand situation 1996–2010. *Support for Learning*, vol. 26. N.3. British Journal of Learning Support, 2011.

NEVES, Rita de Araujo e DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. UNIrevista – vol. 1, nº2. Abril, 2006.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

_____. Sob o signo do descaso. In: PATTO, M. H. S. (org). A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 181-188.

SANTOS, Claudia Eboli C. dos. A educação musical especial: aspectos históricos, legais e metodológicos. Rio de Janeiro: UNIRIO, PPGM, 2008

Special needs education within the education system – Spain. Special Needs Education within the Education System. The European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/country-information/spain/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. Obras completas: fundamentos da defectología. Tomo V. Trad. Lic. Ma. del Carmen Ponce Fernández. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

AVALIAÇÃO COMPARATIVA EM EDUCAÇÃO E MÚSICA ENTRE CRIANÇAS PRECOSES COM COMPORTAMENTO DE SUPERDOTAÇÃO E CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO

Fabiana Oliveira Koga¹²²

fabianapsicopedagogiamusical@gmail.com

Brasil

Miguel C. M. Chacon¹²³

miguelchacon@unesp.marilia.br

Brasil

Resumo: O presente artigo é parte de uma pesquisa maior, cujo intuito foi identificar o nível de aptidão musical e as diferenças na superdotação para a música, nos estudantes que frequentaram o Programa de Atenção a alunos Precoces com Comportamento de Superdotação (PAPCS), da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, Campus de Marília/SP - Brasil, em 2013. Para alcançar tais objetivos foi necessário a criação de três grupos G1, G2 e G3 pareados por gênero, ano escolar e idade, totalizando 51 participantes distribuídos entre os três grupos somando 17 para cada agrupamento. Ressalta-se que G1 foi composto por crianças precoces com comportamentos de superdotação participantes do PAPCS, G2 por crianças não precoces e/ou superdotadas e sem experiência em Educação Musical e G3 também não precoces e/ou superdotadas, mas com experiência em Educação Musical. Tanto G2 quanto G3 foram grupos de controle para G1. Para a coleta de dados foi utilizada a “Ficha Orientadora para Observação da Conduta musical” de Gainza (1988), além de registros de áudio e vídeo que possibilitaram o preenchimento da ficha mediante a observação do nível de desempenho musical dos participantes. Para garantir maior confiabilidade científica, a pesquisa contou com a análise de juízes qualificados das áreas de música e pedagogia para selecionar as atividades disparadoras de acordo com a cultura brasileira e local, além de utilizar como parâmetro, para a análise da ficha, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, ciclos I e II, que compuseram os procedimentos de análise da ficha de Gainza (1988).

Palavra-chave: Educação musical. Altas habilidades/superdotação Musical. Aptidão musical. Educação Especial

Resumen: El presente artículo es parte de una pesquisa mayor, cuyo intuito fue identificar lo nivel de aptitud musical y las diferencias en la superdotación por la música, em los estudiantes que frecuentaran el Programa de Atención a los estudiantes Temprano con Comportamiento de Superdotación (PATCS), de la Facultad de Filosofía y Ciencias - UNESP, Campus de Marília/SP - Brasil, em 2013. Para alcanzar tales objetivos fue necesario la creación de tres grupos G1, G2 y G3 pareados por género, año escolar e edad, totalizando 51 participantes distribuidos entre los tres grupos sumando 17 para cada agrupamiento. Resalta-sé que G1 fue compuesto por niños temprano con comportamiento de superdotación participantes de lo PATCS, G2 por niños no tempranos y/o dotadas y sin experiencia en la Educación Musical y G3 también no tempranos y/o dotadas, pero con experiencia en la Educación Musical. Tanto G2

¹²²Fabiana Oliveira Koga – Graduada em instrumento piano pela USC/Bauru; Graduação em Educação Musical em andamento; Psicopedagoga clínica; Mestrado na área de Educação pela UNESP – Campus de Marília;

¹²³ Miguel C. M. Chacon – Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília; Graduado em psicologia pela UNESP/Assis; Mestre em Educação pela UNICAMP/Campinas; Doutor em Educação pela UNESP/Marília, foi bolsista na Sorbonne – Paris/França, na área de Educação, e pós-doutorado em Altas habilidades/Superdotação pela Universidade Federal de Santa Maria – RS;

cuanto G3 fueron grupos de control para G1. Para la recopilación de datos fue utilizada la “Ficha Orientadora para Observación de la Conducta musical” de Gainza (1988), además de registros de audio y vídeo que posibilitaran lo llenar de la ficha mediante la observación de lo nivel de desempeño musical de los participantes. Para asegurar mayor fiabilidad científica, la pesquisa contó con la análisis de jueces calificados de las áreas de la música y pedagogía para seleccionar las actividades disparadoras de acordó con la cultura brasileña y local, además de emplear cómo parámetro, para la analize de la ficha, lo Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil y los Parámetros Curriculares Nacionales para lo Enseñanza Básica, I y II, que compusieran los procedimientos de analize de la ficha de Gainza (1988).

Palabra-clave: Educación musical. Altas habilidades/superdotación Musical. Aptitud musical. Educación Especial

INTRODUÇÃO

Dentre os programas que atuam na área da superdotação está o Programa de Atenção a Alunos Precoces com Comportamento de Superdotação (PAPCS) da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Marília/SP, iniciado em 2011 sob a coordenação do professor Dr Miguel Cláudio Moriel Chacon. O PAPCS é um programa de extensão e pesquisa, que tem por objetivo identificar crianças precoces com comportamento de superdotação e oferecer atenção educacional especializada às crianças identificadas e seus respectivos responsáveis legais.

Após a triagem, incluindo a avaliação musical, os estudantes são organizados em três grupos (Educação Infantil e Ciclos do Ensino Fundamental I e II), a partir dos quais inicia-se o processo de enriquecimento baseado no modelo de Renzulli e Reis (1985). O autor assim defini os tipos de enriquecimento: *Tipo I* - que configura-se como experiências exploratórias gerais ou atividades de sondagem de interesses; *Tipo II* - consiste em atividades que exploram e acessam técnicas variadas e materiais instrucionais; *Tipo III* - configura-se por uma atenção mais individualizada, cujo objetivo trata-se de investigar problemas reais. Adicionalmente é desenvolvido o *Tipo IV*, de Freitas e Pérez (2012) que se caracteriza pela pesquisa de produtos reais individuais ou em pequenos grupos.

Não é de hoje que as potencialidades humanas são alvo de interesse de estudiosos, como ocorre, por exemplo, com Vygotsky e Lúria (1996). No entanto, é preciso salientar que ambos não estudaram a precocidade e o comportamento de

superdotação, mas algumas de suas menções e postulados se fazem de suma importância, porque Vygotsky e Lúria (1996) chamam a atenção para aquilo que o indivíduo é capaz de operar com os recursos disponíveis na cultura mediante a mediação. Os autores comentam que há na espécie humana (Filogênese) um fator comum presente em potencial, que se manifesta no nível de desenvolvimento real, por meio de técnicas internas e externas, com estruturas simples e complexas, que se apresentam a cada um (Ontogênese). Porém, resultam diferenças entre os sujeitos a ponto de evidenciar que existem indivíduos capazes de determinadas atividades, ao passo que outros ainda não. O mediador pode até ser o mesmo para todos, mas, ainda assim, haveria diferenças consideráveis (Sociogênese). Embora haja compensação, a gradação da capacidade do sujeito seria determinante nessa relação.

Além de existir aspectos intrínsecos ao sujeito, em âmbito geral, compõe esse mesmo quadro os aspectos específicos, como os musicais, configurando-se na precocidade musical e no comportamento de superdotação em música. Para Alencar e Fleith (2001), tais aspectos específicos são: percepção (habilidade de distinguir entre sons musicais); memória (habilidade de resgatar ritmos e sons ouvidos); reprodução (habilidade de recriar); gosto (habilidade individual de escolha por meio do senso de estética musical) e aptidão artística (habilidade de expressão emocional e criativa na música realizada pelo próprio indivíduo).

Para Winner (1998), as crianças superdotadas musicais apresentam memória musical, habilidade para improvisar e fascínio pela teoria musical (tipos de notações e técnicas). Também, podem apresentar habilidade precisa para cantar, compor e executar (performers), além de resolver problemas intuitivamente (idiossincrasicamente).

A habilidade musical, conforme cita Kirnarskaya (2004) se define por mecanismos psicológicos cuja base se volta apenas para os aspectos perceptivos que compõem o chamado ouvido expressivo, quais sejam: timbre, dinâmicas, articulação e acentuação, bases para a habilidade musical. Por outro lado, a superdotação define-se como uma habilidade produtivo-criativa que produz e controla níveis hierárquicos de elementos musicais, combinando-os e manipulando-os por meio de um ouvido arquitetônico e senso estético (KIRNARSKAYA, 2004).

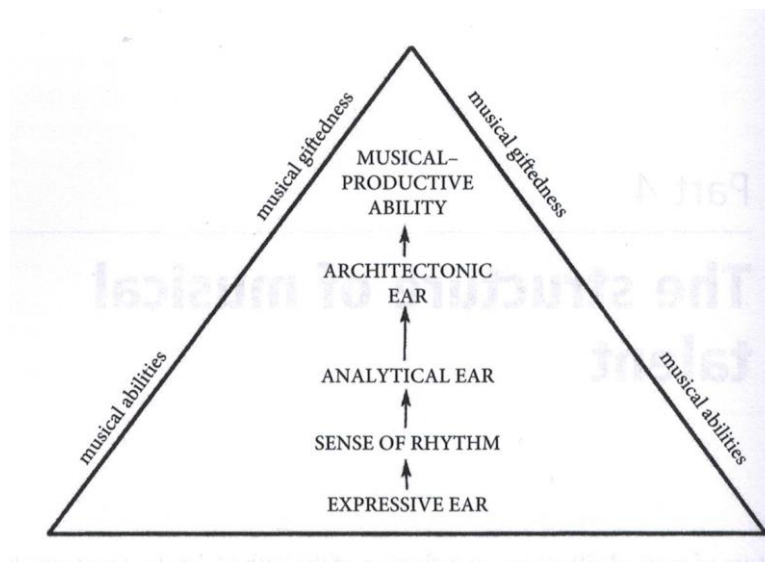


Figura 1 –Percurso hierárquico da Superdotação Musical

Fonte: Kirnarskaya (2004, p. 284).

Diante das habilidades deste público alvo da Educação Especial, observa-se a necessidade de avaliá-los e propor o enriquecimento, inclusive o musical, como maneira de compensar educacionalmente estes estudantes superdotados, tanto em projetos especializados, quanto por meio da própria escola. Isso, pode se tornar possível, em virtude da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tornou obrigatório o ensino de música no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2008).

Para compor o processo de avaliação, encontrou-se na literatura internacional a autora Violeta Hemsy de Gainza (1930)¹²⁴ que criou a Ficha Orientadora para a Observação da Conduta Musical (FOOCM) (GAINZA, 1988). Em virtude da FOOCM não conter parâmetros base esperados para a realidade brasileira, salienta-se a existência dos conteúdos musicais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), os quais, descrevem e contemplam de maneira sistemática tais conteúdos, conforme a faixa etária de cada criança, afim de possibilitar a relação entre o encontrado e o esperado quanto ao desenvolvimento musical (BRASIL, 2008).

¹²⁴ Violeta Hemsy de Gainza - <<http://www.violetadegainza.com.ar/>>.

MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram da pesquisa 51 estudantes com idade entre cinco e doze anos. Sendo eles: G1 – grupo de estudantes que frequentaram, em 2013, o PAPCS, sediado no Centro de Educação e da Saúde (CEES), da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, Campus de Marília - SP; G2 – grupo de estudantes indicados por professores de escolas públicas estaduais, municipais e particulares, sem experiência em Educação Musical, sem identificação de precocidade; G3 – grupo de estudantes sem identificação de precocidade, indicados por professores autônomos no ensino da música, professores especializados de conservatórios e por projetos de ensino musical. G2 e G3 foram grupo de controle para G1.

2.1 Instrumento

A FOOCM possui várias etapas, iniciando-se com uma espécie de anamnese, na qual o participante deixa registrado os seus dados pessoais.

1º passo: logo em seguida inicia-se a etapa de Recepção Musical. Fase essa que se constitui pela observação da *estimulação* e *motivação* do participante por meio de atividades musicais que despertem interesse, atenção, concentração e memória.

2º passo: nesta fase o pesquisador observa os aspectos ou traços musicais que o sujeito capta preferencialmente como: timbre, ritmo, melodia, harmonia, estrutura formal, estilo, obra estética ou traços não dominantes (integração), mas também são observados aspectos que estão comprometidos no momento da recepção musical como: sensibilidade para discriminação de qualidades sonoras, motricidade, afetividade por meio de apreciação e escolhas musicais, inteligência por meio da compreensão e relação com as estruturas musicais ou ausência de traços dominantes (integração).

3º passo: nesta etapa a observação é feita por meio da expressão musical, e os itens considerados são: externalização manifesta e latente (condutas reprimidas, não expressas) e via de externalização como voz, corpo ou instrumento. Também,

maneira pela qual o indivíduo se expressa preferencialmente, como: sentido timbrístico, rítmico, melódico etc.

4º passo: se constitui pela caracterização de aspectos gerais do indivíduo como: sensibilidade, imaginação, criatividade, estereotipia, capacidade de jogo, integração de campos expressivos e comunicação.

5º passo: apresenta aspectos como o equilíbrio do processo de recepção-expressão, que é a capacidade do indivíduo de processar as informações musicais e convertê-las em aprendizado e capacidade de aprendizado por si mesmo.

6º passo: é a observação das capacidades manifestas como: imitar, interpretar, aprender por si mesmo, progredir, superar erros, transmitir experiências, verbalizar processos e dificuldades, compreensão global e de detalhes e capacidade de relacionar-se.

7º passo: é a observação de como o indivíduo compreende aspectos ligados à estrutura musical e se esse se dá com rapidez e eficácia.

8º passo: observar gostos e preferências com relação a autores, estilos, épocas, gêneros e países, além de outras observações relevantes para o pesquisador.

9º passo: se caracteriza pela observação da relação pessoal com a música, com o instrumento, com o professor (no caso com a pesquisadora) e com os companheiros (se houver).

10º passo: contém dados referentes à observação da personalidade do indivíduo, que se constitui por condições gerais (habilidade, sensibilidade e inteligência), além de capacidade de seguir, guiar e adaptar-se. Mas também, prestígio no grupo e vocação (aptidão musical).

Para que o preenchimento da ficha, tornou-se necessário o uso de atividades disparadoras escolhidas com o auxílio de juízes das áreas de Música e Educação. Foram selecionadas aquelas que atingiram índice de concordância entre juízes de 80% para mais.

Quadro 1 – Atividades disparadoras selecionadas

ATIVIDADE DISPARADORA	OBJETIVO
Desenhando os ritmos (PÉREZ; TATI, 2010)	Observar a memória musical, concentração, atenção;
Orquestra (variação da brincadeira de	Observar a criatividade e imitação;

domínio público <i>O mestre manda</i>)	
Baú Mágico (FERNANDES, 2011)	Observar a criatividade, imaginação, interpretação, contextualização e sensibilidade;
Bingo Sonoro (FERNANDES, 2011)	Observar discernimento timbrístico;
Brincar de Rádio (ANNUNZIATO, 2003)	Observar o ouvido interno, a capacidade de seguir e guiar-se.
Bandinha Rítmica (instrumentos musicais)	Observar a <i>performance</i> ou habilidade, envolvimento com a tarefa e criatividade.
Amarelinha Musical (FERNANDES, 2011)	Observar o solfejo, memória musical, atenção, habilidade e envolvimento com a tarefa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como a FOOCM de Gainza (1988), está voltada para a observação individual de determinadas condutas musicais que podem ser externalizadas pelos participantes, o uso de gravação e transcrição se fez imprescindível. Para tanto, como referenciais metodológicos, foram utilizados Kreppner (2011) e Marconi e Lakatos (2011).

2.2 Procedimentos

Inicialmente foi solicitada autorização para a coleta de dados no CEES e posteriormente ao Comitê de Ética da FFC/UNESP, Campus de Marília/SP, com aprovação (0649/2013), para a realização da pesquisa.

O primeiro grupo constituído foi G1, composto por crianças do PAPCS, cujo funcionamento ocorria todas as sextas-feiras (matutino e vespertino) no CEES. O grupo G2 foi composto por 17 crianças advindas de escolas públicas municipais e estaduais (educação infantil, fundamental I e II) e particulares (educação infantil e fundamental I e II) que aceitaram participar da pesquisa. Por fim, G3 foi composto por 17 crianças, estudantes de música advindos de conservatórios, projetos de música e indicações de professores autônomos.

Primeiramente a pesquisadora estabelecia contato com as escolas. Por meio delas, conseguia estabelecer contato com os responsáveis das crianças passíveis de participação na pesquisa. Ao estabelecer tal comunicação, a pesquisadora realizava o agendamento do participante. Para a realização desse teste, a sala sempre era

preparada com antecedência de uma hora e meia. Como essa pesquisa é um recorte de uma pesquisa maior, a aplicação das atividades disparadoras era realizada entre as aplicações de outros dois testes.

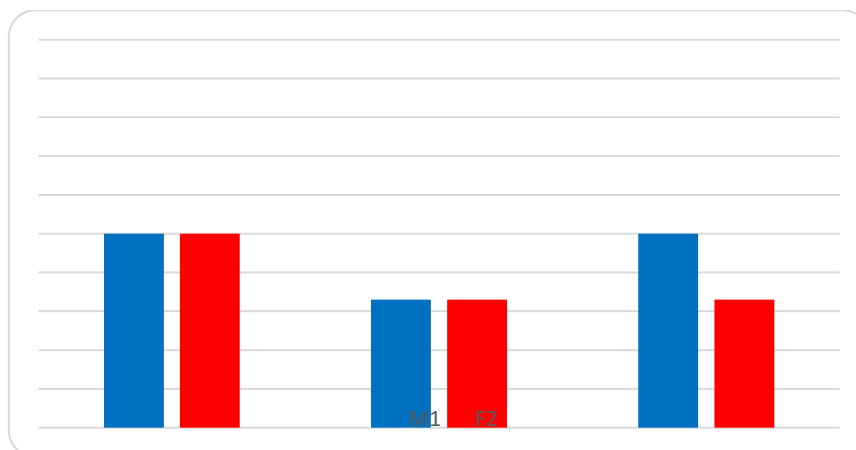
Ao adentrarem a sala do teste, a pesquisadora pedia para que os participantes se sentassem, e então ela realizava uma apresentação entre todos. Após esse momento, era realizada a atividade de socialização selecionada para descontrair os participantes. Em seguida, era dada a explicação do teste fornecendo informações gerais referentes a tudo que iria acontecer, o tempo de duração de cada atividade e a duração geral de todas as atividades juntas, além do material a ser utilizado que compreendia: jogos, instrumentos musicais e outros. Ao perceber que os participantes já estavam tranquilos, familiarizados e que haviam esquecido as câmeras, cada atividade era iniciada uma após a outra.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do preenchimento da FOOCM, se fez necessário identificar, com base no cruzamento dos dados da ficha com as expectativas educacionais nacionais prevista pelo RCNEI e PCNs, os estudantes que se destacaram na Educação Musical.

Inicialmente, foram analisados os estudantes de G1, G2 e G3 que se encontravam matriculados na Educação Infantil. No Gráfico 1 é possível observar o desempenho representativo de G1, quando comparados a G2 e a G3.

Gráfico 1 – Objetivos estabelecidos nos RCNEI



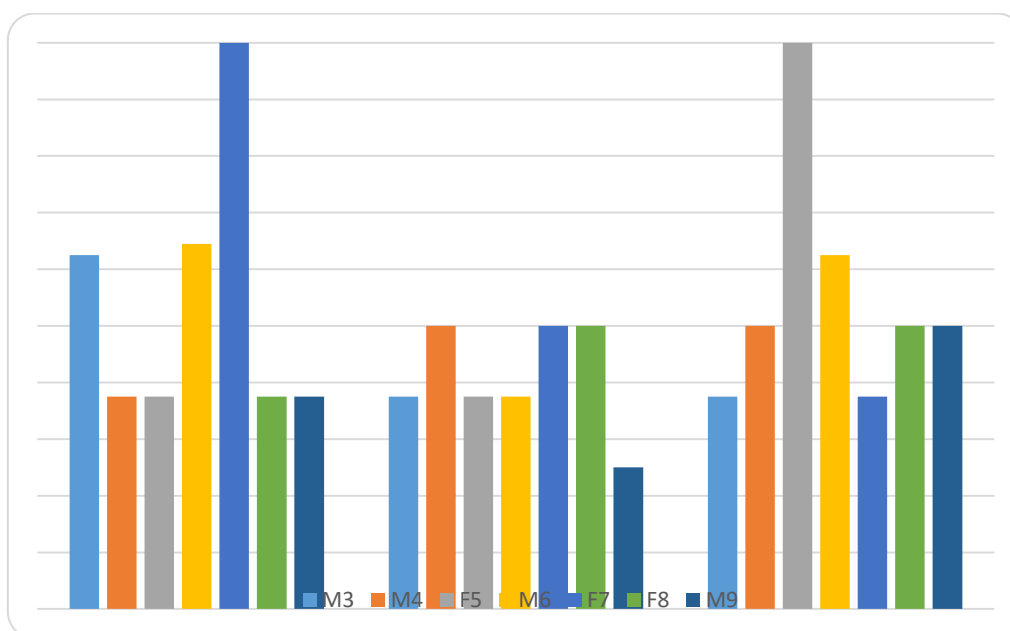
Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: M1 (masculino) e F2 (feminino). M1 e F2 estão presentes em G1, G2 e G3.

Diante dos resultados da FOOCM ao observar M1 e F2 de G1, por meio do alcance percentual, percebeu-se que eles, mesmo sem estudar formalmente a música, conseguiram atingir 50% dos objetivos estabelecidos nos RCNEI, semelhantemente a M1 de G3, o que segundo Gainza (1988) infere uma conduta musical que está refletindo certo grau de musicalização, sendo que os participantes de G1 não possuem estudo formal de música, enquanto que o participante do sexo masculino (M1) do G3 possui. Este dado pode sugerir que a precocidade dos participantes de G1 contribuiu para que atinjam esse grau de musicalização, ao mesmo tempo que pode sugerir também precocidade de M1 do G3, ou mesmo que está sendo bem trabalhado em sua Educação Musical.

Por meio do cruzamento dos dados da FOOCM com o PCN, destinado ao Ensino Fundamental ciclo I, encontrou-se, no gráfico 2, duas estudantes (F7/G1 e F5/G3) que alcançaram 100% dos objetivos. Ademais, os estudantes que apresentaram o segundo melhor nível, foram M3 e M6 de G, e M6 de G3.

Gráfico 2 -Objetivos do PCN para o Ensino Fundamental I



Fonte: Elaborado pela autora.

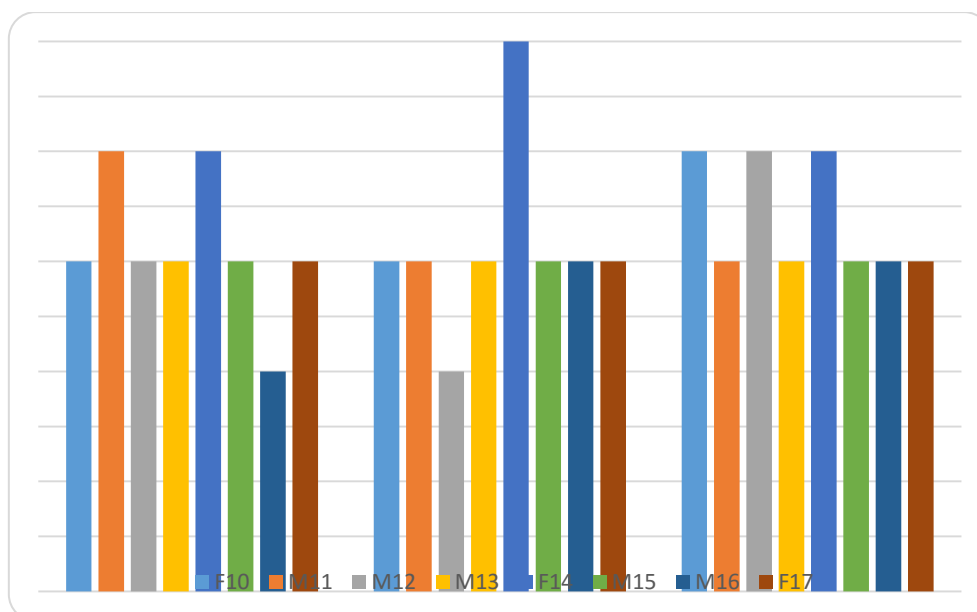
Legenda: Participantes M (masculino) e F (feminino); há participantes M3, M4, F5, M6, F7, F8 e M9 em G1, G2 e G3.

Ao analisar o Gráfico 2, de acordo com as contribuições de Gainza (1988),

estudantes dessa faixa etária (6 a 9 anos), costumam não gritar ao cantar e tampouco batem no instrumento ao invés de tocá-los, eles preferem não cantar. Geralmente, abordam os instrumentos com timidez e os executam com determinada inibição interferindo em sua performance. Às vezes explicitavam descontrole motor ao tocar um instrumento como o triângulo, o agogô, o tambor e outros e, até mesmo, durante alguma brincadeira mais corporal. No entanto, tais aspectos esperados por Gainza (1988), se manifestaram de maneira diferente nesta pesquisa. Haja vista que as participantes F7/G1 e F5/ G3 superaram tais expectativas em virtude de suas condutas musicais se apresentarem sobressalientes em relação a seus pares. Além de outros participantes que obtiveram a segunda melhor marca, eles foram: M3 e M6 de G1 e M6 de G3, que atingiram um pouco acima de 60% dos objetivos do PCN.

Ao avaliar os estudantes do ciclo II do ensino fundamental, conforme a FOOCM, foi possível encontrar, no Gráfico 3, a participante F14 de G2 que alcançou 100% dos objetivos. Sucedendo a participante, com 80% dos objetivos encontram-se: M11 e F14 de G1 e F10, M12 e F14 de G3. Com exceção de M16 de G1 e M12 de G2, que atingiram 40% dos objetivos, os demais atingiram todos 60%.

Gráfico 3 - Objetivos do PCN para o Ensino Fundamental II



Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: Há participantes F10, M11, M12, M13, F14, M15, M16 e F17 em G1, G2 e G3.

O gráfico 3 demonstra que a conduta musical (observada por meio do desempenho) expressa diretamente o nível de musicalização individual (Educação Musical), ou seja, um determinado grau de sensibilidade, compreensão, treinamento e cultura em relação a música, o que está de acordo com as observações de Gainza (1988). Diante disto, a estudante F14 de G2 está demonstrando precocemente esse nível de musicalização por ser aquela que atingiu todos os objetivos previstos pelo PCN sem ser estudante regular de música. Também é preciso destacar M11 e F14 de G1 que se equipararam a F14, M12 e M16 de G3 ao demonstrar precocidade musical, tendo em vista que também não estudam regularmente música.

Diante dos dados arrolados com relação à FOOCM, RCNEI e PCN, foi possível observar que os grupos se mantiveram próximos com relação aos valores alcançados. Porém, é preciso destacar o desempenho de sete estudantes do G1 (M11, F14, M3, M6, F7, M1e F2), uma estudante do G2 (F14), e seis estudantes do G3, que apresentaram desempenho considerável, ao ponto de poder ser indicador de precocidade e comportamento de superdotação em música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os participantes manifestaram ansiedade e euforia ao se deparar com os jogos e os instrumentos musicais, principalmente. No entanto, isto não foi tudo, durante a análise dos dados identificou-se F7, F5, F14, estudantes de escola pública, como as participantes com os melhores resultados.

Diante dos dados coletados, somados ao que aborda a literatura, é que para muitas crianças à escola acaba se tornando o único berço de oportunidades e desenvolvimento das potencialidades de cada uma delas. É preciso lembrar que, assim como a escola, projetos sociais, igrejas e outros têm gerado oportunidades valiosas de aprimoramento e compartilhamento de conhecimento, inclusive os musicais. Dentre todos eles, encontram-se os programas como o PAPCS, o PIT, Naahs¹²⁵ e o CEDET¹²⁶,

¹²⁵ Naahs – Núcleo de atividades de altas habilidades/superdotação
<<http://www.ldanaahs.seed.pr.gov.br/modules/noticias/>>.

¹²⁶ CEDET – Centro para o desenvolvimento do potencial e do talento – Responsável: Prof.ª Dra. Zenita Guenther
<http://www.lavras.mg.gov.br/?page_id=121>.

além de projetos como o GURI¹²⁷ que proporciona o estudo musical em específico e até o Conservatório Dramático Carlos de Campos¹²⁸, da cidade de Tatuí/ SP, e a Escola Municipal de Música de Ourinhos¹²⁹ e outros, os quais são totalmente subsidiadas pelo Estado e pelo Município.

No entanto, sabe-se que tais projetos, igrejas, instituições ou programas ainda atendem pouquíssimas crianças com interesse musical ao passo que a escola consegue, mesmo diante das dificuldades, atender a um número muito maior.

Sabe-se que o indivíduo que possui condições financeiras boas obterá oportunidades por meio de seus próprios recursos, mas aquele que está em situação financeira e social desprivilegiada terá somente a escola e a educação básica como oportunidade real de desenvolvimento e de almejar uma vida melhor.

Como tudo no Brasil exige força de lei, espera-se que com a Educação Musical, exigida como parte integrada do currículo escolar, e a legislação que garante forçadamente a atenção aos estudantes superdotados possam viabilizar que todas as crianças tenham um futuro melhor, que as valorizem mediante seus diferenciais e, sobretudo permitam que suas potencialidades se desenvolvam plenamente, e ao máximo.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ANNUNZIATO, V. R. Jogando com os sons e brincando com a música II: interagindo com a arte musical. São Paulo: Paulinas, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino de música será obrigatório. Brasília, 25 ago. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=11100&option=com_content&task=view>. Acesso em: 12 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Música. In: _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 6.

¹²⁷ GURI – Projeto idealizado pelo governo do Estado de São Paulo para o ensino musical geral <<http://www.cultura.sp.gov.br>>.

¹²⁸ Conservatório Dramático Carlos de Campos de Tatuí <<http://www.conservatoriodetatu.org.br/>>

¹²⁹ Escola Municipal de Ourinhos <<http://escolamunicipaldemusicaourinhos.blogspot.com.br/>>.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014. p. 75-82.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Música. In: _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 7. p. 78-87. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Presença de música na educação infantil. In: _____. Referência curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 3. p. 45-79. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

CHACON, M. C. M.; PEDRO, K. M.; KOGA, F. O. Programa de Atenção ao aluno Precoce com Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação (PAPAHS). **La NouvelleRevue de l'Adaptation et de la Scolarisation**, Paris, v. 65, p. 13-29, 2014.

FERNANDES, I. M. B. A. Brincando e aprendendo: um novo olhar para o ensino da música. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, 2011.

FREITAS, S. N.; PEREZ, S. G. P. B. Altas habilidades/superdotação:atendimento especializado. 2. ed. Marília: ABPEE, 2012.

GAMA, M. C. S. S. Educação de superdotados: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

GAINZA, V. H. Estudos de psicopedagogia musical. Trad. de Beatriz A. Cannabrava. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

KIRNARSKAYA, D. The natural musician: on abilities, giftedness and talent. Trad. dorussopor Mark H Teeter. New York: Oxford, 2004.

KREPPNER, K. Aplicando a metodologia de observação em psicologia do desenvolvimento e da família. Tradução de Maria Auxiliadora Dessen. Curitiba: Juruá, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2011.

PEREZ, S.; TATI, P. Livro de brincadeiras musicais da palavra cantada. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for education excellence. Connecticut: Creative Learning Press, 1985.

SABATELLA, M. L. P. Expandirhorizontes para compreenderalunossuperdotados. In:

MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 113-128.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WINNER, E. Crianças superdotadas: mitos e realidades. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Educação e currículo: reflexões sobre o repertório musical no ensino de música

Fábio Amaral da Silva Sá¹³⁰
amaralmusic@hotmail.com

Brasil

Eliane Leão¹³¹

elianewi2001@gmail.com

Brasil

Resumo: O objetivo deste texto é refletir sobre o conceito de currículo a fim de buscar compreender como a luta de interesses e as relações de poder interferem na sua construção, sobretudo, na área de música. Elaborou-se uma breve discussão das contribuições de teóricos da sociologia e da educação visando abordar a educação e conteúdos a serem contemplados no sistema de ensino. Por fim, realizou-se uma reflexão sobre as contribuições teóricas desses temas para analisar o repertório musical, com o objetivo de valorizar o ensino de música no Brasil.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Repertório musical.

Abstract: El objetivo de este artículo es reflexionar sobre el concepto de plan de estudios con el fin de tratar de comprender cómo la lucha de intereses y relaciones de poder interfiere en su construcción, especialmente en el área de música. Hemos preparado una breve discusión de las aportaciones teóricas de la sociología y la educación con el fin de abordar la educación y los contenidos que se incluirán en el sistema educativo. Por último, hubo una reflexión sobre las aportaciones teóricas de estos temas para analizar repertorio musical, con el fin de mejorar la enseñanza de la música en Brasil.

Palabras clave: Educación. Currículo. Directorio de Música.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre o conceito de currículo a fim de buscar compreender como a luta de interesses e as relações de poder interferem na sua construção, sobretudo, na área da música, a partir da escolha do repertório musical. Parte-se da análise teórica de autores da sociologia clássica e contemporânea, com o objetivo de refletir sobre suas possíveis contribuições para o ensino da música na contemporaneidade. É importante dizer que embora os autores da sociologia

¹³⁰ Fábio Amaral da Silva Sá, Graduado em Educação Musical pela UFG. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Sociedade Brasileira de Educação e Cultura. Aluno bolsista (CNPq) no Programa de Mestrado em Música da UFG, com pesquisa na área de Ensino Coletivo de Violão. Professor de Música e Ensino Coletivo de Violão na Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás.

¹³¹ Dra. Eliane Leão, doutora pela UNICAMP. Mestre pela Purdue University. Pós-doutora pela Auburn University/CNPq. Editora de música do Art Research Journal, representante da ANPPOM. Professora no Mestrado em Música da EMAC/UFG. Pesquisadora na área de Desenvolvimento Cognitivo Musical, Metodologias de Ensino da Música, Criatividade, Ensino Coletivo e Interdisciplinaridade. Autora do livro Pesquisa em Música: apresentação de metodologias, exemplos e resultados, da Editora CRV.

clássica não utilizem o termo currículo, apontam discussões importantes sobre conteúdos e objetivos da educação, o que configura parte integrante da construção do currículo escolar.

O texto¹³² se justifica pela importância da escolha do repertório musical para o processo metodológico a ser utilizado nas aulas de músicas, pois que muitos currículos são construídos a partir da escolha do repertório musical. É importante salientar que em certos casos, o repertório musical pode estar diretamente atrelado ao nível de interesse e desempenho dos alunos.

Foi utilizada a revisão bibliográfica como Metodologia de pesquisa. “[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, teses etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122).

A primeira parte deste texto é dedicada a uma breve discussão sobre as contribuições de teóricos clássicos da sociologia, especificamente, os autores Émile Durkheim (1965), Karl Marx e Friedrich Engels (2004), a fim de entender como a educação e o conteúdo é contemplado no sistema de ensino. Além disso, realiza-se uma reflexão da influência tanto da sociedade como da comunidade na formação do indivíduo por meio de contribuições de Karl Mannheim (1974), considerado um contemporâneo clássico.

A segunda parte é destinada a pensar a relação entre o desempenho escolar e a meritocracia, a partir das reflexões de Pierre Bourdieu (1998) e François Dubet (2004). Em seguida, busca-se realizar uma análise do conceito de currículo a partir de Silva (2007), Sacristan (2000) e Young (2007, 2014), bem como a relação do jogo de poder e de interesses na sociedade e no sistema educacional. Por fim, realiza-se uma reflexão sobre as contribuições teóricas na educação e no currículo, numa tentativa de analisar o repertório musical valorizado no ensino de música no Brasil.

MARX, ENGELS, DURKHEIM E MANNHEIM: CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES CLÁSSICOS PARA PENSAR O CURRÍCULO NO ENSINO DE MÚSICA

Para Durkheim (1965), a existência da sociedade está atrelada a uma certa homogeneidade entre os membros que a integram. Para ele, a educação seria a

¹³²Esse texto integra uma pesquisa de mestrado em música em andamento na UFG, que visa estudar a aprendizagem musical, a partir de um proposta metodológica por meio de aulas coletivas de violão.

maneira de permitir o funcionamento de toda estrutura da sociedade através da preparação das crianças pelas gerações adultas, criando as condições necessárias para administrar sua própria existência e para exercer a vida social. Assim, o sujeito aprendiz é visto como um agente passivo receptor do conhecimento do professor.

Portanto, a educação social se torna uma forma de manter a estrutura da sociedade em funcionamento e de tentar prevenir as anomalias que podem ocorrer causadas pelo seu mau funcionamento. Sua visão de educação não é a de uma educação emancipadora, mas sim, de uma educação tradicional que busca conservar uma estrutura vigente.

A educação é vista pelo teórico como função social, cabendo ao Estado, a obrigação de gerir o sistema educacional, fiscalizando a esfera privada. A análise dessa perspectiva, permite compreender que a discussão sobre os objetivos da educação a serem trabalhados nas instituições de ensino, leva à discussão do conteúdo a ser ensinado, remetendo-nos à reflexões sobre o currículo escolar.

Para Karl Marx, o indivíduo que passa horas com a mesma ocupação, perde a oportunidade de desenvolver sua inteligência. Em seu pensamento "a subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo." (MARX; ENGELS, 2004, p. 32). Por esse motivo, o indivíduo deveria se dedicar a várias ocupações para evitar o seu *embrutecimento* e, assim, alcançar o desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais, físicas e técnicas. Na área educacional percebe-se que o conteúdo a ser ensinado deveria ser igual para todas as camadas da sociedade, tanto operárias como burguesas, para ser considerada universal. Segundo estes pressupostos, a educação das crianças deveria contemplar, em sua estrutura, conteúdos que garantissem o desenvolvimento corporal, intelectual e tecnológico.

- A aprovação da Lei n. 11.769/2008, que implementa a música como conteúdo obrigatório nas escolas de ensino regular no Brasil, vem contribuir com esse pensamento. Com a lei, o ensino da música não deve ser relegado apenas à conservatórios e cursos técnicos ou ainda àqueles indivíduos que possuem condições de pagar uma aula particular. Com a aprovação da lei, há a possibilidade de oportunizar o acesso ao ensino da música a todas as crianças do país, estudantes de escolas públicas e particulares.

- Para Marx e Engels (2004), o processo educativo está relacionado à formação

da sociedade e ao preparo da mão de obra, aspectos que permeiam o currículo escolar. É a partir da definição dos conteúdos ensinados nas unidades escolares que seria possível, inclusive, contemplar a formação para o mercado de trabalho.

- Outro ponto a ser mencionado, se refere a importância que a comunidade pode exercer no processo educativo. Se para Durkheim (1965) a sociedade era a responsável por exercer a maior influência sobre o indivíduo, para Mannheim e Stewart (1974) a comunidade executava esse papel. Para este, a educação é fruto da sociedade e o indivíduo é modelado visando atender a um determinado grupo. Dessa forma, a comunidade é apresentada como um "agente educativo" central, em que o processo educativo é operado de acordo com as ideias e os padrões dominantes no interior da comunidade em que o indivíduo vive. Portanto, é possível perceber que a escola não tem o poder exclusivo da educação, pois o convívio na comunidade contribui de forma direta com todo o processo educacional.

Mannheim e Stewart (1974) destacam a centralidade da comunidade, da democracia e do meio social para pensar a educação. Enfatiza a necessidade de pensá-la inserida em um contexto social, político e comunitário. Dessa forma, no caso do ensino da música, não é possível pensar o currículo a ser ministrado sem refletir sobre os interesses que permeiam a comunidade em que a escola está inserida. Para os autores, a criança sofre influências em certas conjunturas muito mais profundas do meio em que vive, em contato com seus pais e amigos, do que participando de uma formação educacional institucionalizada.

Os teóricos discutidos acima trouxeram contribuições quanto aos objetivos da educação e da importância da seleção de conteúdos, que conseqüentemente, reproduzem e/ou transformam a sociedade. Também foi possível observar a importância da sociedade e da comunidade para o processo educativo/socializador dos indivíduos. Segue-se a reflexão sobre a relação entre desigualdade e educação, com Bourdieu (1998) e Dubet (2004).

BOURDIEU E DUBET: UMA REFLEXÃO SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR

Para Bourdieu (1998), a escola é um fator de conservação social, ela exige consciente e inconscientemente dos alunos uma vivência cultural anterior que se

aproxima muito mais dos alunos originários da elite do que dos alunos provenientes das camadas da pequena burguesia, operárias e camponesas. Nesse aspecto, alunos provenientes de famílias cultas já chegam à escola com vantagens em relação aos demais, pois já aprenderam de maneira *osmótica* no seio familiar o gosto pelo *bom gosto*, bem como, os códigos linguísticos, culturais e até mesmo atitudes e posturas que são valorizadas pelo sistema de ensino e pela sociedade. Esses valores implícitos transmitidos pela família de forma indireta acabam por permanecer de forma interiorizada, guiando a conduta dos alunos, o que configura a formação de um *ethos* como denomina Pierre Bourdieu (1998). Tudo isso vem desmistificar a crença no *dom* ou nas qualidades naturais, ao revelar todos esses mecanismos que estão por detrás do êxito escolar dos alunos provenientes das famílias das classes cultas.

Para o autor, tanto o *capital cultural*¹³³ como o *ethos*, colaboram para determinar os comportamentos dos alunos diante da escola. As vantagens ou desvantagens sociais irão favorecer a longo prazo as vantagens e desvantagens escolares. Assim, a escola não é uma instituição neutra, que transmite seus valores de modo universal e igual. Os estilos e gêneros musicais valorizados no sistema de ensino, bem como as disciplinas consideradas de maior valor, são muitas vezes reflexo do gosto da cultura dominante. Constata-se nessa perspectiva que a construção do "[...] currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante." (SILVA, 2004, p. 35).

Desse modo, é possível afirmar que a escola é um agente reprodutor de desigualdades "[...] na medida em que os alunos que já trazem da família o capital cultural exigido na escola terminam por ter melhor desempenho escolar, pois, aprendem com maior facilidade os códigos que lhe são ensinados". (SÁ; LEÃO, 2014, p. 137)

Fraçois Dubet (2004), assim como Bourdieu (1998), realiza análise sobre a desigualdade no sistema de ensino, no entanto, não a faz a partir do conceito de capital cultural, mas sim a partir da perspectiva de justiça escolar em sociedades democráticas, onde a meritocracia é eleita como uma competição justa entre os

¹³³ Capital cultural é uma expressão cunhada e utilizada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade. De uma certa forma o capital cultural serve para caracterizar subculturas de classe ou de setores de classe.

desiguais e considerada "[...] um princípio essencial de justiça." (DUBET, 2004, p. 541).

Para o autor a simples existência de "[...] um espaço de competição escolar objetiva não elimina as desigualdades." (Ibid., p. 542). Nos mostra, como Pierre Bourdieu, que as desigualdades sociais acabam tendo uma grande influência no desempenho escolar e conseqüentemente também nas desigualdades escolares. Dessa forma, o modelo meritocrático acaba legitimando os resultados. Os alunos que não conseguiram êxito mediante todas as chances oferecidas pelo sistema de ensino, acabam tendo que arcar sozinhos com a responsabilidade do seu próprio fracasso.

Ao mesmo tempo que o autor parte da concepção de meritocracia como uma forma de justiça, apresenta também suas limitações. Assim, Dubet (2004) propõe formas compensatórias pois a escola está longe de alcançar esse ideal meritocrático. Ciente das limitações de modificar as desigualdades escolares com ações distributivas, bem como a resistência gerada entre os que são beneficiados pelo modelo meritocrático puro, revela que a meritocracia utilizada como modelo de justiça escolar deve ser repensada. Tal discussão aponta para a necessidade da busca de outros princípios de justiça a serem aplicados no sistema de ensino.

Esses autores destacam a necessidade de se pensar a educação como um sistema que pode ser reprodutor de desigualdades. Faz-se, a seguir, uma análise do conceito de currículo, dado que é importante o entendimento do currículo para a compreensão do processo educacional; tendo como base teórica os autores Silva (2007), Sacristán (2000) e Young (2007, 2014).

SILVA, SACRISTÁN E YOUNG: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO

Para Silva (2007), o currículo define o que será ensinado a partir da seleção de um universo amplo de conhecimentos. Essa seleção acaba por influenciar diretamente a construção da identidade daqueles que estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Assim, o currículo pode ser considerado um elemento de poder a partir de um jogo de interesses, definindo o que será e o que não será contemplado dentro da sala de aula. Ou seja, toda teoria do currículo, se esbarra na escolha de quais conhecimentos e conteúdos ensinar e conseqüentemente no dilema de que perfil de identidades se quer construir.

Para Sacristán (2000), o conceito de currículo é recente em nosso meio, no entanto, no que se refere à teorização, o termo não está adequadamente sistematizado. Diante das várias definições de currículo existentes o autor salienta que:

não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que atribui à educação escolarizada [...] As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais e intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas" (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Através do currículo realiza-se os fins da educação no sistema de ensino; desse modo, compreender o objetivo da instituição de ensino passa pelo exame do currículo, por meio da análise dos conteúdos, pois o currículo acaba refletindo os valores que vigoram na instituição de ensino e também os conflitos de interesses existentes. Nessa perspectiva, currículo

aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações" (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Já Young (2007) acredita que a comunidade não possui a centralidade da educação como acreditava Mannheim (1974). Pois para o autor, as escolas "[...] podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade [...]" (Ibid., p. 1294).

O autor ao buscar responder a pergunta 'Para que servem as escolas?' , nos apresenta a diferenciação entre dois tipos de conhecimento. O primeiro, dito *conhecimento dos poderosos*, pertencente aos indivíduos detentores de maior poder na sociedade e, conseqüentemente, com privilégio de acesso a certos tipos de conhecimento. O segundo, *conhecimento poderoso*, sendo um conhecimento especializado, geralmente não disponível em casa, mas sim transmitido pelas escolas por meio de conteúdos pré-selecionados através de um currículo escolar.

Young (2007) nos alerta que "não há nenhuma utilidade para os alunos em se

construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição." (Ibid., p. 1297). Nesta perspectiva Canen (2010) nos mostra ainda os perigos da *guetização cultural*, quando professores consideram apenas a cultura do aluno e não apresentam novas possibilidades culturais. Para a autora "a *guetização* curricular implica uma perspectiva em que grupos ou identidades étnico-culturais optam (ou são levadas a optar) por propostas curriculares que se voltam exclusivamente ao estudo de seus padrões culturais específicos." (CANEN, 2010, p. 185).

Um currículo que se comporta dessa maneira, não oferece a oportunidade do aluno ter acesso ao dito *conhecimento poderoso* e assim acaba por prendê-lo no *gueto* de sua particularidade, isolando-o. Neste ponto da discussão, é preciso ressaltar a tendência dos professores de música de somente ensinar a música de interesse dos alunos, aquela a que estão expostos no ambiente em que estão inseridos. Não é oferecido ao aluno a chance de aprender novos conteúdos ou mesmo, os elementos da complexidade musical; ampliando o seu conhecimento musical. Dando a eles a oportunidade de sair dos contextos deste *guetocultural*.

A partir do pensamento de Young (2014) se entende currículo como uma forma especializada de saberes que podem ser desenvolvidos de forma a expandir as oportunidades para o aprendizado. O currículo tem um *papel normativo*, essa afirmação possui dois significados distintos. O primeiro faz referência às regras ou normas que norteiam a construção do currículo. O segundo "[...] refere-se ao fato de que a educação sempre implica valores morais sobre uma boa pessoa e uma "boa sociedade". (ibid., p. 194).

Entende-se a partir das reflexões realizadas, que um professor de música não deve impor seu conhecimento ensinando somente os conteúdos musicais que os alunos já apreciam. Tem que ir mais além; não esquecendo de partir do gosto musical dos alunos para avançar e ensinar gêneros e temas novos. Deve-se considerar como valor os conhecimentos trazidos pelos alunos, mas somente como ponto de partida para dar a eles oportunidade de conhecer, criar e aprender mais. Assim eles alcançam avanços em sociedade. Nessa perspectiva, um professor de música poderá construir um currículo para grupos específicos de alunos, levando "[...] em consideração o conhecimento anterior de que estes dispõem." (YOUNG, 2014, p.

199).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na reflexão realizada acima, foi possível constatar que é fundamental pensar o sistema educacional como um espaço constituído a partir de relações de poder, sendo parte integrante da construção social dos indivíduos. No entanto observa-se que a constituição do currículo escolar envolve o atendimento de interesses de diferentes grupos. No entanto, é preciso *empoderar* o aluno, pois que conhecer é poder.

Ao estudar e identificar a educação e o currículo como uma construção social permeada por relações de poder presente nas diversas áreas do conhecimento, constata-se que a construção do currículo no campo da música, deve ser realizada com consciência de que a seleção de gêneros e estilos musicais a serem contemplados no currículo, perpassa também por essas relações de poder. E que ao aluno deve-se dar a oportunidade de conhecer mais do que o regular, comum e familiar. A ele é devido o ensino do que é novo, criativo e desconhecido.

As teorias em torno do currículo, permitem perceber que as relações de poder podem estar presentes na escolha de um repertório musical, como parte integrante das aulas de música. Ao pensar na seleção do repertório musical, é possível observar que o professor poderá selecioná-lo objetivando reproduzir um determinado tipo de cultura ou valorizar a diversidade cultural que existe na sociedade.

Identifica-se a necessidade da escola contribuir com a ampliação de visão de mundo dos alunos, oferecendo-lhes novas perspectivas, possibilitando-lhes entrar em contato com novos gêneros e estilos musicais que não fazem parte do meio em que vivem.

Ao observarmos como ocorre essa seleção de repertório musical nas aulas de músicas nas escolas, é possível notar que existe uma disputa de poder em relação ao tipo de repertório que deve ser ensinado.

Em uma parcela de instituições há a valorização, de forma quase exclusiva, de um repertório de músicas eruditas de origem europeia. Em outras, há a busca da definição do gosto musical dos alunos; mas uma parcela de professores, muitas vezes

trabalham quase que exclusivamente com o repertório musical predominante na comunidade e deixam de oferecer aos alunos novas possibilidades culturais, praticadas em outros contextos.

Observa-se em algumas escolas que a questão da escolha do repertório é secundária. Visam somente atender às necessidades referentes às datas comemorativas tais como a seleção das músicas para o dia das mães, para a páscoa, para as festas juninas e para o natal. É o que definimos como ensino de música para o palco. Ou seja, a música é utilizada como adorno para ser um pano de fundo para os trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas referidas datas, cumprindo uma função meramente cívica, depreciando sua importância como conteúdo sério na formação integral dos estudantes.

Assim, observa-se que o currículo pode ser construído com diferentes objetivos a partir do jogo de interesses e de poder. Da mesma forma que práticas pedagógicas de ensino de música, que se fundamentam em princípios do desenvolvimento do talento e do “dom”, podem contribuir para o privilégio de poucos, menosprezando o fato de que aprender música é um direito de todos. Acredita-se que a educação musical deve considerar o que os alunos trazem para dentro da sala de aula, contemplando a diversidade cultural existente no país; mas que também há o compromisso dos educadores musicais de ensinarem e alfabetizarem musicalmente. O currículo não deve ser somente teórico e a vivência musical deve ser o objetivo principal do professor de música.

Desse modo, concorda-se com Swanwick (2003) e Queiroz (2004) que a educação musical deve proporcionar novas experiências musicais, sem nunca deixar de considerar o discurso musical dos próprios alunos. Acredita-se, como Fernandes (2003), que o cotidiano que o adolescente vive, como as músicas populares e da mídia, devem fazer parte da prática musical.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Eds.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o

novo milênio. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Org.). Currículo: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 174-195.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FERNANDES, José Nunes. Educação Musical: temas selecionados. Curitiba: CRV, 2013.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. Tradução do Francês: Lourenço Filho. 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

MANNHEIM, Karl; STEWART, W.A.C. Introdução à Sociologia da Educação. Tradução do Inglês: Octaviano Mendes Cajado. 3.ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. Textos sobre educação e ensino. Tradução do Alemão: Critique de L'education et de L'enseignement. 2.ed. São Paulo: Editora Centauro, 2004.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, 2004. p. 99–107.

SÁ, Fábio Amaral da Silva; LEÃO, Eliane. A construção do repertório musical para o ensino coletivo de violão: uma análise das teorias do currículo. In Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG. 2014. Goiânia. Anais... Goiânia: UFG, 2014, p. 133-140.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomás Tadeu da. Documentos de identidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas? Educ. Soc. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 151, 2014. p. 190–202.

Diseño de una Interfaz gráfica de usuario sustentada en Estrategias de Instrucción para el aprendizaje de la Armonía diatónica¹³⁴

Fernando Alberto Villalobos Moreno¹³⁵

ferplus2@yahoo.com

Colombia

Juan Carlos Ramírez Hurtado¹³⁶

Colombia

Multimedios, Tecnologías e Innovaciones en la educación musical recursos, abordajes y reflexiones

Resumen: El propósito de este proyecto inscrito dentro de una metodología de investigación de corte descriptivo, fue el de evaluar los resultados de implementación de una propuesta pedagógica de tipo B-learning, que sustentada en la combinación de un diseño de interfaz gráfica de usuario y un modelo de estrategias de instrucción con enfoque pedagógico constructivista, pretende apoyar el proceso de aprendizaje de la armonización a cuatro voces de las tríadas I-IV-V del sistema tonal. La investigación estuvo dirigida a un grupo de 10 estudiantes de 3^{er} semestre de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional. Inicialmente, para evidenciar la necesidad detectada en la Institución se realizó una encuesta de 10 preguntas, posteriormente, luego de aplicado el ambiente virtual a la población seleccionada, se realizó otra encuesta compuesta por 30 preguntas. Para la construcción de éstos instrumentos, se empleó una escala de valoración descriptiva de actitudes tipo Likert. En sus resultados indica que los distintos vacíos de conocimiento a nivel teórico-práctico dada la diversidad de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, en términos generales logran ser resueltos de manera satisfactoria teniendo en cuenta que el curso B-learning desde su componente virtual, pretendía apoyar los conocimientos adquiridos en la clase presencial.

Palabras clave: Ambiente virtual de aprendizaje. Estrategias de instrucción. B-learning. Realidad aumentada. Códigos QR. ABP.

Resumo: O objetivo do presente projeto, inscrito em uma metodologia de investigação descritiva, foi o de avaliar os resultados da implementação de uma proposta pedagógica do tipo B-learning que, sustentada pela combinação de um projeto de interface gráfica do usuário e um modelo de estratégias instrucionais com abordagem pedagógica construtivista, visa a apoiar o processo de aprendizagem da harmonização em quatro vozes das tríades I-IV-V do sistema tonal. A investigação foi dirigida a um grupo de 10 estudantes de 3^o semestre da Licenciatura em Música da Universidad Pedagógica Nacional. Inicialmente, para destacar a necessidade identificada na instituição, foi realizada uma pesquisa de 10 perguntas; posteriormente, depois de aplicado o ambiente virtual à população-alvo, foi realizada outra

¹³⁴ Este artículo es derivado del proyecto de grado “Diseño de una interfaz gráfica de usuario sustentada en Estrategias de Instrucción para el aprendizaje de la Armonía diatónica”, Universidad Pedagógica Nacional. Iniciado en Enero de 2014 y finalizado en Noviembre de 2014.

¹³⁵ Magíster y Especialista en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación. Docente de la Facultad de Bellas Artes, Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: fvillalobos@pedagogica.edu.co

¹³⁶ Magíster y Especialista en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación. Docente de la Facultad de Comunicación, Fundación Universitaria Unipanamericana. E-mail: juancramirez@unipanamericana.edu.co

pesquisa composta de 30 questões. Para a construção desses instrumentos, foi utilizada uma escala de avaliação descritiva das atitudes de Likert. Seus resultados indicam que diferentes lacunas de conhecimento em nível teórico-prático, dada a diversidade dos ritmos de aprendizagem dos alunos, em geral conseguem ser resolvidas de forma satisfatória, considerando que o curso de tipo B-learning do seu componente virtual pretendia apoiar os conhecimentos adquiridos na sala de aula presencial.

Palavras-chave: Ambiente virtual de aprendizagem. Estratégias de instrução. B-learning. Realidade aumentada. Códigos QR. ABP.

El proyecto de modalidad B-learning, dirigido a estudiantes de la Licenciatura en Música, perteneciente a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional - UPN, consiste en el desarrollo de un curso de Armonía musical diatónica que comprende la armonización de las tríadas I-IV-V del sistema tonal en estado fundamental, aplicado en un formato a cuatro voces. La parte presencial como modelo establecido por la universidad, a través del presente proyecto, se apoya en la interacción con un ambiente virtual de aprendizaje, el cual centra su desarrollo en el diseño de una interfaz gráfica de usuario sustentada por lineamientos propios del diseño instruccional, el cual de acuerdo a (*CHAN, 2006*) comprende elementos conceptuales relacionados con aspectos motivacionales, de planeación, diseño y organización tanto de los materiales de estudio como de las actividades a desarrollar, de retroalimentación por parte del docente, de herramientas de comunicación y finalmente, de procesos evaluativos.

De manera complementaria al ambiente virtual, se diseña un libro interactivo de carácter impreso apoyado en los conceptos de una herramienta tecnológica como la Realidad Aumentada, en adelante (RA), con el cual se pretenden afianzar algunos conceptos teóricos, a través de ejercicios práctico-aplicados que integran códigos QR con información auditiva. En concordancia, es necesario enfatizar que la educación y los procesos de formación virtual generalmente parten de la evolución del conocimiento y la sociedad con sus diversas necesidades, cambios y exigencias, al respecto, (*DELGADO, et al., 2013, p. 74-82*) mencionan la importancia del uso de (RA) en ambientes virtuales para la enseñanza de los principios básicos de la música, en donde existe la posibilidad de interactuar con los contenidos tanto de forma visual como auditiva.

La presente propuesta busca facilitar la comprensión de los contenidos e incentivar el trabajo autónomo, reflexivo y de desarrollo de habilidades, en donde el estudiante tenga la posibilidad de reforzar los conceptos vistos en la clase presencial, avanzando a su propio ritmo de aprendizaje. De acuerdo a lo anterior, la idea es propender porque el estudiante de la institución, logre tener un proceso de formación mucho más completo y constructivo en términos de educar profesionales que puedan llegar a dominar competencias musicales básicas, como la claridad en conceptos y procedimientos armónicos, el manejo adecuado del formato a cuatro voces y la solución de problemas práctico-aplicados en la armonización de las tríadas I-IV-V del sistema tonal en estado fundamental.

Planteamiento del problema.

Dentro de los parámetros que se establecen en el espacio académico de Armonía I, perteneciente a la Licenciatura en Música de la UPN, dada la rigurosidad de esta disciplina, se exigen algunos conocimientos previos que tienen que ver con el desarrollo de habilidades de lectura y escritura musical en las claves de sol en segunda línea y fa en cuarta línea, y la construcción de acordes de tres sonidos “tríadas”, que permiten la ubicación y el reconocimiento de los grados I, IV y V del sistema tonal en su estado fundamental. Los diversos estilos de aprendizaje de cada estudiante, las capacidades, y los conocimientos previos, pueden dar cuenta del ritmo en que éstos interiorizan los saberes. Siendo este, un espacio académico de tipo grupal, existe la tendencia a que los estudiantes más avanzados lideren los procesos de aprendizaje, por tanto, y como suele ser común en un aula que se encuentra limitada por circunstancias espacio-temporales, es probable que se presenten algunos vacíos de conocimiento. De acuerdo a lo anterior, este trabajo se propuso determinar de qué manera el diseño de una interfaz gráfica de usuario sustentada en Estrategias de Instrucción, permite apoyar los procesos de aprendizaje de la armonización a 4 voces de las tríadas I-IV-V del sistema tonal.

Marco Teórico

Inicialmente se abordan temáticas referidas a los aspectos tecnológicos de la educación virtual, luego se enuncian aspectos pedagógicos y por último, se realiza una apropiación de conceptos metodológicos contemplando términos característicos y propios de la comunicación visual.

Tecnologías de Información y Comunicación. Desde la aproximación que realiza (ROSARIO, 2005, p. 1-3), se puede concluir que las TIC son un conjunto de recursos y procedimientos pensados y estructurados para facilitar el procesamiento, almacenamiento y transmisión de información. Por otro lado, el autor resalta como vistas desde el contexto educativo actual, se han venido convirtiendo en herramientas clave para el apoyo en el aula teniendo en cuenta su amplia gama de posibilidades para la creación de nuevos espacios en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ambiente virtual de aprendizaje. De acuerdo a la definición realizada por (ZAMBRANO; MEDINA, 2012, p. 21-36), puede considerarse como un escenario de enseñanza-aprendizaje propicio para la concepción y el desarrollo de una sociedad que construye su conocimiento a partir del autoaprendizaje, la recursividad y la creatividad.

Diseño Instruccional - DI. Según la definición expuesta por (ZARCO, 2009, p. 638-640), es en sí una estrategia metodológica que propone el análisis de todas las necesidades de un contexto educativo para poder llegar a instaurar soluciones que apoyen el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando al docente la enseñanza “instrucción” a partir de una serie de herramientas estructuradas que logren dinamizar el proceso educativo, incentivando la interacción entre tecnología-pedagogía y estudiante, permitiendo el cumplimiento de las metas y objetivos propuestos por el docente en función de demostrar el conocimiento de un tema o área específica.

El modelo ASSURE. Con el objetivo de planificar el proceso educativo del curso de Armonía se toma como referente metodológico el modelo instruccional ASSURE, creado en 1993 por Heinich, quien se basa en los eventos de instrucción planteados por Robert Gagné, diferenciándose por asumir una postura constructivista. El acrónimo ASSURE (en inglés) corresponde a las siguientes fases: A: AnalyzeLearners - S: StateObjectives - S. Select media and materials - U: Utilize media and materials - R: Requiere learnerparticipation - E: Evaluate and revise.

Estrategias de Instrucción. Autores como (MONTROYA, 1997, p. 1-4) y (CHIAPPE, 2008) consideran que dentro del amplio contexto del acto educativo, los estudiantes, el docente, los materiales didácticos, las estrategias y la evaluación, son una serie de componentes fundamentales que se interrelacionan y forman parte de todo un sistema. En correspondencia, las estrategias de instrucción constituyen tanto la forma en la que es realizado el proceso como las herramientas utilizadas para ello, de acuerdo a esto, (MONTROYA, 1997, p. 1-4) observa cómo sería una visión restringida considerar que la estrategia son solo los métodos de enseñanza, o las técnicas instruccionales, o la posibilidad de señalar que son los recursos o momentos de instrucción, cuando en realidad, desde una visión amplia e integradora, son todo el conjunto de acciones metodológicas que se pueden planificar para una situación instruccional con el fin de alcanzar una serie de objetivos preestablecidos.

Interfaz Gráfica. Definida por (LUJÁN, 2011, p. 1-18) como GUI - GraphicalUser Interface - el término traduce un tipo específico de interfaz teniendo en cuenta que usa metáforas visuales y signos gráficos como paradigma de interacción entre una persona y el computador. En tal sentido, esta interfaz permite al usuario informático la posibilidad de elegir comandos, iniciar programas u otras acciones, mediante representaciones visuales denominadas "iconos". Además de los iconos, también se encuentran elementos como las ventanas y menús que se convierten en recursos de interactividad propios de la interfaz gráfica de usuario.

Usabilidad. En términos generales, el concepto hace referencia a la capacidad que puede llegar a tener un determinado sistema interactivo para ser "fácil de utilizar y de aprender" por parte del usuario que interactúa con su interfaz gráfica. De manera semejante, (NIELSEN; LORANGER, 2006, p. 1) definen la usabilidad como la cualidad que verifica la facilidad de uso de una interfaz gráfica para la web.

Realidad Aumentada. De manera general, puede ser definida como una herramienta interactiva que permite incorporar información digital a manera de recursos virtuales tales como imagen, sonido, animación y video, los cuales se superponen en un entorno físico determinado del mundo real a partir del reconocimiento de patrones "marcas" creando una nueva realidad en tiempo real. Además de las consideraciones anteriores, (LEE, 2012, p. 13) expone que la (RA) ofrece

la posibilidad de generar una gran variedad de formas de interacción y puede proporcionar a cada estudiante un camino de descubrimiento único.

Códigos QR. Según la definición expuesta por (MOYA, 2009) los códigos QR son “un sistema para almacenar información en una matriz de puntos o un código de barras bidimensional. Definiéndolos de una forma simplificada, son un sistema que permite el almacenamiento de información codificada dentro de una imagen. En concordancia, la sigla denominada QR, corresponde al acrónimo “Quick Response” - Respuesta Rápida, el cual hace referencia a la inmediatez de su respuesta una vez que es consultado a partir de cualquier dispositivo móvil (teléfonos inteligentes y tabletas por ejemplo) que disponga del software necesario para su lectura.

Aprendizaje basado en problemas - ABP. Teniendo en cuenta la perspectiva planteada por (MOYA; CAMPANARIO, 1999, p. 172-192), el ABP se define como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. Es importante agregar que el ABP se fundamenta en el desarrollo de habilidades del pensamiento y la activación de procesos cognitivos, por cuanto son los estudiantes quienes deben tomar responsabilidad de sus conocimientos y ritmo de aprendizaje.

B-learning. Un elemento importante utilizado en el desarrollo de las clases del presente proyecto es el modelo educativo bimodal B-learning, el cual es concebido como la combinación o mezcla de los componentes de las clases presenciales con los de las clases virtuales (E-learning), tomando lo mejor de ambos, para lograr que los procesos educativos sean óptimos y eficientes. Algunos autores como (SALINAS, 2002, p. 1-3) lo denominan "educación flexible" y otros como (BARTOLOMÉ, 2002) lo llaman "semipresencial". (ALEMANY 2009, p. 2) señala que las tutorías del orientador pueden darse de forma presencial y a distancia, y las retroalimentaciones pueden ser sincrónicas o asincrónicas.

La Armonía musical. es definida por el diccionario de la música (AKAL/GROOVE, 2000, p. 81) como "la combinación de notas que han de sonar simultáneamente para producir acordes y el uso sucesivo de los mismos para producir progresiones de acordes". Concepto concordante con el que ofrece (SCHOENBERG, 2002, p. 7) quién añade que en éstas progresiones o encadenamientos se deben tener en cuenta los valores arquitectónicos, melódicos, rítmicos, y sus relaciones de equilibrio. En una

definición más detallada ofrecida por los maestros (*SKRIAGINA; PINEDA, 2003, p. 42*), "La Armonía es concebida como la disciplina teórico - práctica que tiene como fin la percepción simultánea y representación interna de los acordes, su estructura y enlaces entre ellos, como la capacidad de complementar la voz melódica de la sonoridad armónica con estructuras interválicas simultáneas".

Antecedentes del proyecto

Al respecto del Diseño instruccional (DI), (*MERGEL, 1998, p. 28*) plantea que el éxito de un diseñador parte de su conocimiento sobre las debilidades y fortalezas que poseen las distintas teorías del aprendizaje, para lograr de esta forma seleccionar las estrategias adecuadas, que permitan estructurar de manera clara y eficiente el diseño de un ambiente virtual de aprendizaje. (*CHIAPPE, 2008*) argumenta en su investigación que los modelos de instrucción se centran en la organización de un proceso compuesto por fases, dentro de las cuales se desarrollan actividades o conjuntos de las mismas, que conforman procesos más específicos. El diseño instruccional contemporáneo concibe el propósito de la instrucción como "procurar los medios y los diálogos necesarios para traducir la experiencia en sistemas más eficaces de notación y ordenación".

Un componente importante en el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje, además del ya mencionado diseño instruccional, hace referencia al diseño de interfaces gráficas de usuario. Desde esta perspectiva, (*MARRERO, 2006, p. 1-2*) define la interfaz gráfica de usuario como un "método de interacción". Por otra parte, aclara que al utilizar la expresión: interfaz gráfica de usuario, se es más específico que cuando se utiliza simplemente el término "interfaz", ya que tiene una localización determinada y definida, supone un tipo específico de interfaz que usa metáforas visuales y signos gráficos como paradigma interactivo entre la persona y el computador.

En referencia a uno de los aspectos de usabilidad de la interfaz, es importante mencionar que a la hora de estructurar menús, comandos y elementos de navegación, debe existir un orden común y coherente. Por otra parte, un elemento determinante de este mismo aspecto de usabilidad, es que el usuario solo debe tener que aprender una vez donde localizar las acciones en los menús, por consiguiente, el proceso

interactivo requiere de una serie de requisitos cognitivos básicos por parte del sujeto, tales como percibir, decodificar, memorizar, decidir y navegar a través de la interfaz gráfica. (HERRERA, 2006, p. 3-4) realiza una serie de consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje, dentro de las cuales define el término interfaz como un objeto o recurso que permite la interacción entre el usuario y el escenario sobre el que se actúa.

En relación a la aplicación de nuevas tecnologías en el área de la educación musical, (GALERA; MENDOZA, 2011, p. 25) señala que la inclusión de la tecnología en el campo musical promueve y facilita un aprendizaje que permite desarrollar la capacidad creativa, compositiva y la relación de la música con otras artes. Por medio de la composición, los alumnos pueden ver las relaciones que se establecen entre los distintos elementos musicales ofreciendo una visión holística del fenómeno (BUSH, 2007, p. 10-18). En esta misma línea temática, (GUIRÁLDEZ, 2007) plantea la importancia de incluir las TIC dentro del aula de música, como una forma de enriquecer los procesos educativos. Se analiza el desarrollo cada vez mayor de las distintas herramientas tecnológicas y su incorporación en el mundo de la música.

Continuando, (LAPIDUS, 2000) realiza una propuesta para el aprendizaje de la disciplina armónica, la cual incorpora los tipos de feedback actuales como alternativas para la implementación de modelos pedagógicos apoyados en ambientes computarizados. Desarrolla un software que contiene melodías ornamentadas, que pueden ser armonizadas desde un teclado MIDI, con un feedback que suministra información sobre los aciertos o errores cometidos. Básicamente, en el software o aplicaciones interactivas se presentan dos tipos de feedback, el espontáneo, como un aviso de error que genera el programa cuando el usuario se equivoca, y el solicitado, que muestra las evaluaciones puntuales convocadas por el usuario después de colocar una respuesta, en el caso de éste trabajo, un acorde. La tesis realiza una comparación experimental entre los dos tipos de feedback, en donde finalmente se demuestra un mayor aprovechamiento del feedback solicitado.

A partir de las consideraciones anteriores en donde se contempla la implementación de algunas herramientas propias de las TIC en el campo musical, emerge un concepto tecnológico de reciente aplicación conocido como Realidad Aumentada, el cual ha venido incursionando paulatinamente en diferentes ámbitos del

conocimiento humano. En su investigación (GONZÁLEZ, *et al.*, 2012) mencionan como características generales de la (RA), la combinación del mundo real y virtual, la interactividad en tiempo real y la alineación 3D. Por su parte, (LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS & LÓPEZ-BARAJAS PEREA, 2011) hacen referencia a la (RA) como herramientas digitales que se basan en el aprendizaje significativo para configurar conocimientos, experiencias, aptitudes, competencias, entre otros.

En relación a la (RA) aplicada al sector educativo, (WASKO, 2013, p. 18-19) señala que los ambientes de aprendizaje que se están estructurando actualmente con esta tecnología, pretenden que los estudiantes se involucren en prácticas auténticas, en situaciones reales y contextualizadas, permitiendo que se conviertan en estudiantes más creativos e innovadores. Por su parte, (FIGUEROA, 2012,) expone que uno de los usos más difundidos de la (RA) en el campo de la educación es el de los libros aumentados, éstos por su parte, son aplicaciones donde la cámara del computador enfoca el contenido del libro y consecuentemente, en la pantalla se muestra dicho contenido agregando información adicional que previamente ha sido albergada en la plataforma de desarrollo de la aplicación aumentada. , (DELGADO, *et al.*, 2013, p. 74-92) realizan un libro de texto interactivo que en las páginas de la izquierda muestra la información del instrumento y su uso, mientras que a la derecha, aparecen las marcas para la presentación del modelo 3D. Posteriormente se muestra una marca con el símbolo de "Play" y se reproduce el sonido representativo del instrumento.

Metodología

- Sujetos. Participaron en esta investigación un grupo de 10 estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional, con edades entre los 19 y 24 años, provenientes de los estratos 2, 3 y 4, quienes ya tenían algunos conocimientos previos para el abordaje de la armonía entre los que se destacan: tipos de acordes, las formaciones triádicas en tonalidades mayores y menores, el manejo respectivo en cuanto a la lectura y escritura de la clave de sol en segunda línea y la clave de fa en cuarta línea.

- Procedimientos. El presente proyecto cuenta con una metodología de investigación de corte descriptivo, dentro de un marco de estudio de caso que visto como una

estrategia de orden metodológico, permite comprender las situaciones que se presentan dentro del proceso de aprendizaje de la Armonía desde el modelo B-learning, por medio de la observación y el análisis realizado a los individuos que interactúan en ese contexto educativo. Inicialmente, para evidenciar la necesidad detectada en la Institución se realizó una encuesta de 10 preguntas dirigida a los docentes del área de teoría musical y posteriormente, luego de aplicado el ambiente virtual a la población seleccionada, se realizó otra encuesta constituida por 30 preguntas. Para la construcción de éstos instrumentos, se empleó una escala de valoración descriptiva de actitudes tipo Likert.

- Instrumentos. Para la recolección de la información uno de los instrumentos que se utilizó fue la encuesta, la cual fue estructurada a partir de la generación de treinta preguntas con las que se pretendía que los estudiantes logran expresar de manera amplia sus opiniones y reflexiones frente a la experiencia vivida durante la implementación del ambiente y posteriormente, a través de la información obtenida se pudieran evidenciar distintos aspectos para su análisis. Se usaron también foros, a través de los cuales se realizaba un proceso de observación y reflexión en relación a la calidad de las E-actividades presentadas por los estudiantes, proporcionando una valoración de características cualitativas. Por último, se utilizó el registro de calificaciones dispuesto desde la plataforma virtual Moodle, con el objetivo de realizar una valoración cuantitativa a manera de apoyo o complemento de los resultados obtenidos desde el componente cualitativo.

La propuesta didáctica.

La propuesta pedagógica B-learning sustentada en estrategias de instrucción, se fundamenta tanto en la teoría del aprendizaje por descubrimiento y el ABP en relación a la estructuración de las E-actividades dispuestas en el ambiente virtual, como en la implementación y manejo de las TIC desde todo lo que significa aprender e interactuar con el apoyo de este tipo de herramientas tecnológicas.

Modelo Instruccional.

De acuerdo a las consideraciones anteriores y contemplando la estructura propuesta por el modelo ASSURE, a partir de las distintas fases que lo componen se definen las estrategias de instrucción planificadas para el caso del curso de Armonía. Véase Figura 1.

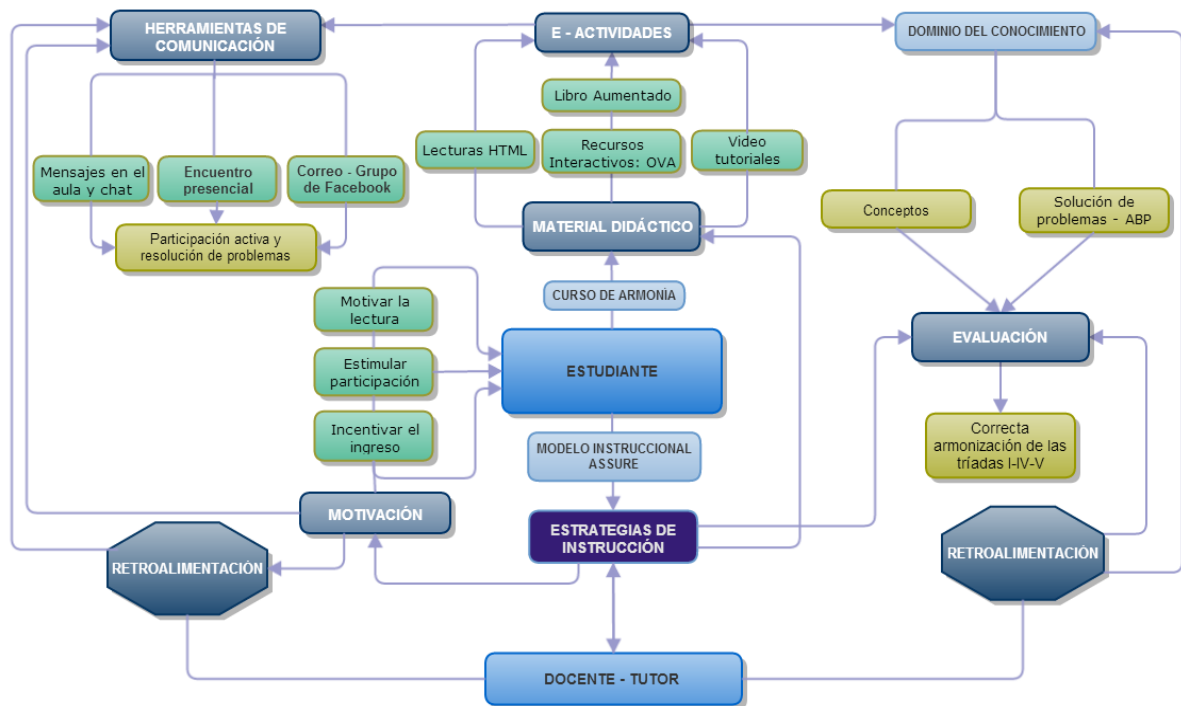


Figura 1: modelo pedagógicos

Análisis de los estudiantes. Los estudiantes deben contar con una serie de conocimientos previos para su abordaje, como los mencionados en la metodología.

Establecimiento de objetivos de aprendizaje. se establecieron los siguientes objetivos de aprendizaje: Identificar las tríadas I-IV y V en diferentes tonalidades, desde su construcción y sonoridad; desarrollar las competencias básicas para relacionar las tríadas I, IV y V a través de ejercicios que permitan el dominio de las reglas armónicas, y desarrollar la capacidad creativa necesaria para componer fragmentos musicales a

cuatro partes, teniendo en cuenta algunos procedimientos armónicos derivados del período clásico - romántico.

Selección de estrategias, medios y materiales. las estrategias de instrucción propuestas tienen que ver con la adecuada elección del tipo o tipos de material didáctico, junto con el diseño y la forma de disponerlo dentro del ambiente virtual.

Tipos de material - Lecturas HTML. Se estructuran y diseñan documentos de lectura en éste tipo de formato a manera de libro digital interactivo, con la posibilidad de ofrecer funcionalidades prácticas de hipertexto de tal manera que se le brinde al estudiante la posibilidad de explorar con mayor facilidad los contenidos y de hacerlo en el orden que considere más pertinente de acuerdo a sus propias preferencias, necesidades y objetivos de aprendizaje.

Video tutoriales. se construyen algunos video tutoriales a través de los cuales se pretenden ejemplificar algunas reglas y procedimientos propios de la práctica armónica clásica. Estos videos se crean inicialmente en formato de archivo AVI y luego son embebidos en documentos de tipo HTML.

Recursos interactivos. Se disponen tanto en formato de película Flash (.swf) como en formato html. Su propósito es el de dinamizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, partiendo de la posibilidad de interactuar con una serie de ejercicios con los que se pretende que desarrollen algunas habilidades y destrezas para la resolución de problemas práctico - aplicados.

Libro Aumentado. presenta los distintos módulos temáticos del curso de manera semejante a como lo hace el ambiente virtual. Se caracteriza por la implementación de una serie de actividades apoyadas con distintos referentes sonoros, éstos últimos, contruidos a través de códigos de información almacenada como QR.

Utilización de medios y materiales. Las E-actividades incluidas tanto en la plataforma virtual como en el libro aumentado son planteadas desde el método del aprendizaje basado en problemas – ABP. En relación a la forma de entrega de las actividades

desarrolladas por los estudiantes, se disponen dos alternativas, la publicación en foros, o en el grupo de la red social Facebook.

Participación de los estudiantes. Dentro de la comunicación de tipo sincrónica se plantea el uso del chat de la plataforma virtual y del grupo de Facebook. Adicionalmente, se integra la herramienta de videollamadas Skype. Por su parte, para la comunicación asincrónica, se disponen el e-mail y el foro.

Evaluación y revisión de resultados del aprendizaje. En esta última fase del modelo, se incluyen dos estrategias de instrucción, la de retroalimentación y la de evaluación. En este sentido los recursos interactivos por ejemplo, ofrecen las dos posibilidades de retroalimentación o feedback, el espontáneo, la retroalimentación desde el punto de vista docente, se lleva a cabo dentro de la plataforma virtual Moodle o en el grupo de Facebook, a partir de la elaboración y publicación de un concepto sobre cada actividad entregada. Por otro lado, la metodología de evaluación en coherencia con los planteamientos pedagógicos propuestos, se basa en una valoración continua que permita comprobar el manejo de los conocimientos estudiados

Análisis de resultados

Una vez contestadas las preguntas de la encuesta, se dio inicio al proceso de análisis general de los datos con el software científico SPSS 15.0. Para comenzar, se calculó la fiabilidad del instrumento a través del coeficiente denominado Alfa de Cronbach, el cual lo evaluó con un promedio de ,718 - indicando un alto grado de confiabilidad:

Estadísticos de Fiabilidad

Alfa de Cronbach	No. de elementos
,718	26

Tabla 2. Interpretación de coeficientes de alfa de Cronbach.

En referencia a los resultados obtenidos en cada pregunta que evalúa el ambiente virtual de aprendizaje, se puede observar que fueron muy satisfactorios. Para el análisis se tienen en cuenta las categorías que surgen de las dimensiones pedagógica, tecnológica y disciplinar.

Dimensión Pedagógica - Concepto de Estrategias de Instrucción. En el análisis de los resultados de las preguntas se logra observar que todos los estudiantes se vieron motivados por el tutor y las distintas herramientas del curso. Aseguran que las lecturas y los video tutoriales del curso virtual sirvieron para reforzar los conocimientos adquiridos en la clase presencial y los OVA presentados como recursos interactivos aportaron en su proceso de aprendizaje, manifestando estar de acuerdo con la forma en que se organizaron estos componentes. Señalan que los mecanismos de retroalimentación ofrecidos por el tutor, producto de las actividades desarrolladas por ellos fueron excelentes y el acompañamiento realizado fue constante, también la mayoría ve importante el hecho de visualizar las actividades entregadas por sus compañeros a través de los foros, ya que les permitió comprender aspectos que se dificultaban y les ayudo a ser más conscientes de sus fallas para tenerlas en cuenta en la evaluación. Para finalizar, en referencia a las herramientas de comunicación dispuestas en el curso, no solo consideran que la implementación de la red social Facebook como mecanismo para la socialización de las actividades del libro interactivo es acertada, sino que fue la herramienta más utilizada y efectiva durante el proceso de implementación.

Dimensión Tecnológica - Concepto de Usabilidad. En relación a la facilidad para la navegación e interacción dentro del curso, los estudiantes reconocen haber tenido una gran experiencia, admiten que el diseño de la interfaz se encuentra en el rango de excelente y muy bueno, destacando sus aspectos visuales y de organización. Tanto en los documentos de lectura (calaméo) y los video tutoriales de refuerzo y ampliación de los conocimientos como en los recursos interactivos para el desarrollo de destrezas, consideran que su calidad visual y diseño es excelente resaltando la claridad, buena redacción y facilidad en su comprensión. En relación al libro interactivo, estuvieron de

acuerdo en que además de poseer un diseño excelente, también logró complementar o apoyar su proceso de aprendizaje proporcionando un referente auditivo vital para contextualizar los ejercicios y procedimientos armónicos por medio de los códigos QR, de ésta forma, a la gran mayoría les resultó favorable la inmediatez, la innovación, la eficacia y la practicidad de éste tipo de códigos para acceder desde cualquier lugar a los enlaces del curso y las herramientas de comunicación.

Dimensión Disciplinar - Conceptos y procedimientos armónicos. En lo referente a la dimensión disciplinar, los estudiantes manifestaron que el hecho de que las E-actividades estuvieran basadas en la resolución de problemas, contribuyó ampliamente en el desarrollo de habilidades y aplicación de conceptos en los procedimientos de armonización, también reconocieron que el curso les permitió agilizar su proceso de identificación y construcción de los acordes que pertenecen a las tríadas I-IV-V en diferentes tonalidades, por el constante ejercicio mental relacionado con la lectura de acordes. Por otra parte, la mayoría estuvo totalmente de acuerdo en que el desarrollo del curso les permitió afianzar conocimientos teórico-prácticos en relación con la escritura a cuatro voces y facilitó el aprendizaje de los diferentes procedimientos de armonización de las tríadas I-IV-V en estado fundamental. Por último, manifiestan que el curso favoreció la asimilación de conocimientos para solucionar problemas práctico-aplicados en la armonización de fragmentos musicales gracias a las diferentes herramientas brindadas en la plataforma y el libro interactivo, considerando los ejemplos ofrecidos, al nivel de detalle del curso, al carácter secuencial de sus contenidos y las estrategias de retroalimentación.

Los Foros. En este aspecto, una constante a resaltar fue el alto grado de interés del grupo de estudiantes por aprender y realizar E-Actividades de calidad, por esta razón, las observaciones realizadas continuamente en los foros muestran expresiones como “excelente trabajo” o “muy buen trabajo” ya que al revisar las respuestas publicadas se evidencia a nivel general la apropiación de los conceptos y el manejo de los procedimientos armónicos.

El Registro de calificaciones. Es importante resaltar que la valoración dada a las actividades fue alta considerando que dentro del modelo pedagógico seleccionado, la nota funciona como un mecanismo de motivación para que el estudiante avance por

los diferentes temas del curso. Comparando las observaciones realizadas hasta el momento con el Registro de calificaciones dispuesto en la plataforma, se evidenció un alto sentido de compromiso en relación a las entregas ya que solo dos personas dejaron de cumplir con una de las actividades propuestas.

Discusión

Se evidencia cómo los estudiantes de Armonía I, logran reforzar los contenidos vistos en la clase presencial a partir de la interacción con el ambiente virtual de aprendizaje diseñado, siendo importante destacar, que las distintas estrategias de instrucción planificadas para el desarrollo del curso – de tipo motivacional, diseño de material didáctico, herramientas de comunicación, retroalimentación y evaluación – lograron contribuir en la obtención de dicho resultado.

Desde la dimensión pedagógica, en la categoría referente a estrategias de instrucción se logró evidenciar un concepto ampliamente favorable relacionado con las lecturas, video tutoriales, recursos interactivos y libro aumentado, desde el punto de vista de su funcionalidad, diseño, calidad visual y aporte significativo al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En consideración a las distintas posibilidades de uso de la (RA) dentro del libro aumentado, los códigos QR utilizados para la construcción de referentes sonoros como complemento de percepción auditiva para las actividades propuestas, resultaron de gran importancia durante el desarrollo de todo el proceso académico.

Desde otro elemento relacionado con la categoría de estrategias de instrucción, un aspecto importante es el que tiene que ver con el método didáctico para estructurar las E-actividades, en tal sentido, el hecho de que éstas estuvieran basadas en la resolución de problemas, permitió observar un alto nivel de receptividad frente a su contribución en el desarrollo de habilidades y aplicación de conceptos en los procedimientos de armonización.

Seguidamente, dentro de esta misma categoría de análisis se hace mención a la estrategia motivacional para la participación e interacción del estudiante con el

ambiente virtual de aprendizaje. En relación a ésta estrategia, se encontró que tanto el rol del tutor, las distintas herramientas didácticas y de comunicación dispuestas dentro del curso, junto con los procesos de retroalimentación, se convirtieron en un complemento importante para llevar a cabo un proceso más fructífero y didáctico de aprendizaje. En este sentido, también jugó un papel significativo el recurrir a la socialización de trabajos por parte de los estudiantes a través del grupo creado en la red social Facebook, experiencia que también es resaltada por (IVALA Y GACHAGO, 2012, p. 152-167) quienes a partir de su trabajo de investigación relacionado con el uso de las redes sociales como herramientas para la adquisición de competencias en la universidad, consideran que herramientas tecnológicas como Facebook resultan eficaces para mejorar los niveles de compromiso de los estudiantes frente a su aprendizaje, hecho que consecuentemente termina impactando de manera positiva en sus niveles de participación.

En lo referente a las herramientas de comunicación como otra de las estrategias de instrucción propuestas dentro del curso, se logró evidenciar que las más utilizadas y efectivas fueron en su orden, la del grupo de Facebook, el correo electrónico y el foro dispuesto para resolver inquietudes o preguntas, todas ellas, preferidas ampliamente sobre otras como el chat y Skype. Con respecto a la inmediatez de los códigos QR en su función de herramienta para la comunicación y enlace a las distintas secciones del curso, en términos generales resultó aceptable, teniendo en cuenta que un factor como el acceso a los dispositivos móviles que permiten su lectura, logra tener una incidencia importante en los resultados que se esperaban.

Considerando los procesos de retroalimentación y evaluación llevados a cabo por el tutor del curso a través de las distintas herramientas de comunicación ya mencionadas con anterioridad, se concluye que existió claramente un alto nivel de calidad. Una vez discutidos todos los aspectos propios de la categoría referida a las estrategias de instrucción, es necesario abordar ahora desde la dimensión tecnológica, una siguiente categoría de análisis, el concepto de Usabilidad. Al respecto, se logra encontrar que la forma como están organizados los distintos componentes del curso, tales como tutoriales, materiales de apoyo, actividades y herramientas de

comunicación, en términos generales satisfacen ampliamente las expectativas con las cuales fue diseñado el ambiente virtual de aprendizaje.

Seguidamente, se concluye que el diseño de la interfaz gráfica de usuario, desde aspectos como la facilidad para la interacción, para el acceso a los contenidos y de igual forma para el ingreso sencillo y rápido al ambiente virtual de aprendizaje, fue suficientemente apropiado y permitió evidenciar como lo exponen (*NIELSEN; LORANGER, 2006*) que el sistema interactivo visto desde la interfaz gráfica, debe ser fácil de utilizar y de aprender por parte del usuario. Por otro lado, abordando algunos componentes propios de la dimensión disciplinar relacionados con el proceso de identificación y construcción de los acordes que pertenecen a las tríadas I-IV-V en diferentes tonalidades y el manejo adecuado del formato a cuatro voces, se demuestra que el desarrollo del curso logra complementar eficientemente los contenidos expuestos desde la clase presencial. Se comprueba además, que el curso facilitó considerablemente tanto el aprendizaje de los diferentes procedimientos propios de la disciplina, como la asimilación de conocimientos para solucionar problemas práctico-aplicados en la armonización de fragmentos musicales.

En relación a los foros para la publicación de sus E-actividades, se hizo evidente en el grupo de estudiantes un alto grado de interés por aprender y realizar E-actividades de notable calidad. Un factor influyente en este resultado, podría sustentarse directamente con un aspecto motivacional relacionado con el alto grado de responsabilidad mostrado por el tutor en los procesos de retroalimentación, afirmación que puede ser constatada en las observaciones recopiladas a través de la encuesta. Se puede inferir además, que dado el nivel de efectividad de las distintas estrategias de instrucción, ésto se convierte en un factor de gran incidencia sobre los resultados obtenidos.

Comparando las observaciones realizadas hasta el momento con el registro de calificaciones dispuesto en la plataforma del curso, aunque se muestra una valoración cuantitativa de cada una de las actividades realizadas por los estudiantes, a partir de las cuales se puede evidenciar su buen desempeño, es necesario recordar a (*MERGEL, 1998*) cuando afirma que la medición de los resultados en un enfoque pedagógico constructivista, se caracteriza por promover una naturaleza abierta y por tanto los

métodos y resultados de aprendizaje no son tan fácilmente medibles, considera más importante una revisión constante del proceso y no solo del producto final.

Conclusiones.

Los resultados obtenidos al final de la investigación del estudio de caso llevado a cabo en la UPN, permiten observar que los distintos vacíos de conocimiento a nivel teórico-práctico dada la diversidad de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, en términos generales, logran ser resueltos de manera satisfactoria teniendo en cuenta que el curso B-learning desde su componente virtual, pretendía apoyar los conocimientos adquiridos en la clase presencial. Sobre las distintas estrategias de instrucción, se concluye que la forma de exposición de los contenidos y la verificación de aprendizajes, logran contribuir ampliamente en el alcance de los objetivos planteados como apoyo al proceso de aprendizaje del curso de armonía. Con respecto a la interfaz gráfica, (*HERRERA, 2006, p. 3-4*) menciona la importancia de tener en cuenta las características visuales y de navegación en su diseño, lo cual se reafirma en los resultados obtenidos, ya que su estructura y sistema de funcionamiento “la interacción”, contribuyeron ampliamente en que los materiales previos, actividades y recursos fueran más sencillos de encontrar y recordar facilitando en gran medida el proceso académico del estudiante, características que (*NIELSEN; LORANGER, 2006*) señalan como fundamentales al momento de verificar el grado de usabilidad de un sistema interactivo.

En relación a los materiales, las lecturas y video tutoriales dispuestos en el AVA logran apoyar y reforzar los aspectos teórico-prácticos vistos en la clase presencial y permiten que se respeten los ritmos de aprendizaje, en la medida en que sean realizados de forma consciente, comprendiendo lo que allí se encuentra expuesto. Los recursos interactivos por su parte, se configuran como herramientas prácticas de motivación, dinamismo y diversión, importantes para continuar desarrollando habilidades que permitan dominar los procedimientos aplicados en la armonización de fragmentos musicales. Desde esta perspectiva, el libro aumentado como material de aprendizaje complementario al ambiente virtual, logró convertirse en un recurso de apoyo favorable para continuar desarrollando algunas habilidades prácticas a partir de

los componentes visuales de la parte impresa y de los auditivos inmersos en los códigos QR.

Con respecto a las E-Actividades, se logró contextualizar a los estudiantes de manera satisfactoria dentro de un proceso de formación basado en situaciones de aprendizaje particulares de la disciplina armónica. Estas actividades, como menciona (HERRERA, 2006) en su definición del ABP, son focalizadas en el desarrollo de habilidades específicas. Se potencializa entonces la capacidad para crear soluciones interesantes y creativas como producto del análisis de problemas reales. Se evidencia además que las E-actividades se convirtieron en un componente de apoyo para que los estudiantes continuaran desarrollando habilidades motoras, intelectuales, cognoscitivas y actitudinales dentro de la materia de Armonía I. En relación a las distintas herramientas de comunicación propuestas como una de las estrategias de instrucción para el desarrollo del curso, el grupo de Facebook se destacó sobre las demás dado su uso habitual por parte de los estudiantes. En relación a lo anterior, ésta red social de acuerdo a (IVALA Y GACHAGO, 2012) termina impactando de manera positiva en sus niveles de participación.

Referências

ABUD, María Figueroa. Modelo de objetos de aprendizaje con Realidad Aumentada. *Revista Internacional de Educación en Ingeniería*, 5(1), 2012. p. 1-7.

BATISTA, Miguel Herrera. Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: Propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación - Universidad Autónoma Metropolitana*, (38), 1-19. 2006. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>

BEDOYA, Andrés Pineda. Características del actual discurso docente de armonía en la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. 2009.

BUSH, Jeffrey. Importance of various professional development opportunities and workshop topics as determined by in-service music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 16(2), 2007. p. 10-18.

CASADO, Pedro González. *Diccionario técnico Akal de términos musicales (Vol. 1)*. Ediciones AKAL. 2000.

DELGADO, Roberto Gallego, PARRA, Nerea & Trujillo, Pedro Nuñez. AR-Learning: libro interactivo basado en realidad aumentada con aplicación a la enseñanza. Tejuelo, 74. 2012.

GUIRÁLDEZ, Andrea. Creación de contextos educativos integrando las TIC en el aula de música. Graó. 2007.

IVALA, Eunice Ndetó., GACHAGO, Daniela. Social media for enhancing student engagement: the use of Facebook and blogs at a university of technology. *South African Journal of Higher Education*, 26(1), 2012. p. 152-167.

LAPIDUS, Horacio. Aprendizaje de la armonización de melodías asistido por computador. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. 2000.

LEE, Kangdon. (). *Augmented Reality in Education and Training*. Techtrends: Linking Research & Practice To Improve Learning, 56(2), 13-21. doi:10.1007/s11528-012-0559-3. 2012.

MARRERO, Carlos. Interfaz gráfica de usuario: Aproximación semiótica y cognitiva. Tenerife, España. 2006. Recuperado de:
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=37206059&lang=es&site=ehost-live&scope=site>

MARTÍNEZ, Dolores Alemany. Blended learning: modelo virtual de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos. I congreso internacional escuela y TIC. IV ForumNovadors, Más allá del Software Libre. Facultad de educación, Departamento de comunicación y Psicología social, Universidad de Alicante. 2009. Recuperado de:
http://www.dgde.ua.es/congresotic/public_doc/pdf/31972.pdf

MERGEL, Brenda. Diseño Instruccional y Teoría del Aprendizaje. Universidad de Saskatchewan - Canadá, 1-35. 1998. Recuperado de:
<http://cursoampliacion.una.edu.ve/disenho/paginas/mergel1998.pdf>

MONTOYA, Eli. Estrategias de Instrucción. 1-15. 1997. Recuperado de:
<http://es.scribd.com/doc/50451813/estrategias-de-instruccion>

MORCILLO, Carlos González, FERNÁNDEZ, David Vallejo, JIMENEZ, Javier Albusac & SÁNCHEZ, José Castro. Realidad Aumentada. Un enfoque práctico con ARToolkit y Blender. Ciudad Real, España. 2012. Recuperado de:
<http://www.etnassoft.com/biblioteca/realidad-aumentada-un-enfoque-practico-con-artoolkit-y-blender/>

MOYA, Aida., & CAMPANARIO, Miguel. ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 17(2), 1999. p. 179-192.

MOYA, J. M. H. (2009). Código QR. *Bit*, (172), 47-49.

NIELSEN, Jakob., & LORANGER, Hoa. Usabilidad. Prioridad en el diseño web. 2006. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=319417>

NUÑEZ, María del mar Galera, PONCE, José Mendoza. Tecnología Musical y Creatividad: Una experiencia en la formación de maestros. *Leeme*, (28), 2012. p. 4-36.. Recuperado de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/galera&mendoza11.pdf>

NUÑEZ, Maria Elena, Chan. Objetos de Aprendizaje e innovación educativa. Guadalajara, México: Trillas S.A. 2006.

PINA, Antonio Bartolomé. Blendedlearning. Conceptos básicos. Universidad de Barcelona. 2004. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/marcoabj23.htm>

ROSARIO, Jimmy. La Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC). Su uso como Herramienta para el Fortalecimiento y el Desarrollo de la Educación Virtual, 2005. p. 1-14. Recuperado de: <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=218>

SALINAS, Jesús. Modelos flexibles como respuesta de las universidades a la sociedad de la información. Universidad de Los Andes (ULA). 2002.

SCHOENBERG, Arnold. Tratado de armonía, traducción de Ramón Barce. Madrid. Real musical. 2002.

VÁSQUEZ, Renzo Luján. Interfaz Gráfica de Usuario (GUI) para la Manipulación Interactiva de Imágenes en Aplicaciones Web. Universidad Politécnica de Cataluña - España, 1-80. 2011. Recuperado de: <http://upcommons.upc.edu/pfc/handle/2099.1/11484>

VITE, María Zarco. Didáctica y Ambientes Virtuales: una experiencia en el desarrollo de materiales digitales de lenguas extranjeras. Memorias del V Foro de estudios en lenguas internacional, 1-14. 2009. Recuperado de: http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_V/Zarco_Vite_Maria_Edith_&_Villanueva_Castillo_Angel_Bertin.pdf

WASKO, Christopher. WhatTeachersNeed to KnowAboutAugmentedRealityEnhancedLearningEnvironments. *Techtrends: Linking Research & Practice To Improve Learning*, 57(4), 2013. p. 17-21. doi:10.1007/s11528-013-0672-y

ZAMBRANO, William. & GUERRERO, Doris. Diseño pedagógico virtual de desarrollo empresarial con apoyo de las TIC. *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, 12(1), 2009. p. 27-36. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rudca/v12n1/v12n1a04.pdf>

ZAYAS, Emilio López-Barajas & PEREA, Inmaculada López-Barajas. Las Infotecnologías y los Mundos virtuales. *Crítica educativa*. (Spanish). *Revista Española De Pedagogía*, (249), 2011. p. 205-221.

O Educador Musical que atua por meio do Ensino Coletivo de Instrumento Musical: habitus, campo de poder e identidade

Flavia Maria Cruvinel
flavia_maria_cruvinel@ufg.br
Brasil

Resumo: O presente artigo é resultado do projeto de pesquisa em andamento, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - Linha de pesquisa, Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, que tem como objetivo investigar o educador musical que atua por meio do Ensino Coletivo de Instrumento Musical, sua identidade, seu contexto sociocultural no Brasil em espaços não formais de educação, os chamados espaços alternativos. O educador musical será investigado a partir da sua condição de agente social, onde objetiva-se traçar uma teoria focada nas práticas e dinâmicas dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem a partir do Ensino Coletivo de Instrumento Musical em espaços alternativos, sobretudo os projetos de ação social. Serão escolhidos projetos sociais onde as práticas pedagógicas buscam romper o determinismo histórico-social, partindo da perspectiva de ampliar o acesso ao ensino musical e consequentemente, colaborar com a transformação da sociedade. Serão observados as práticas, *habitus*, capital simbólico, campo do poder baseados nos conceitos trazidos por Bourdieu (1996, 2004, 2006, 2013). A partir do levantamento bibliográfico inicial, verifica-se a necessidade de investigar o campo educacional e formativo dos processos de ensino-aprendizagem de instrumentos por meio da aula coletiva, o perfil do educador musical e sua identidade, seus territórios, suas práticas pedagógicas a fim de desvelar as finalidades, as concepções filosóficas, políticas e socioculturais que movem estes processos educativos. Acredita-se que as práticas pedagógicas partindo das metodologias de Ensino Coletivo de Instrumento Musical podem promover uma formação musical e cidadã, partindo de perspectivas que apontem para a mudança e a justiça social.

Palavra-Chaves: Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Habitus. Herança Cultural. Campo de Poder. Transformação Social.

Introdução

O conhecimento musical ainda é visto como parte da formação complementar do ser humano e não como conhecimento fundamental. Da mesma forma, através da história, pregou-se que o conhecimento musical é específico, para poucos, já que se entendia que o sujeito necessita ter talentos e dons inatos para desenvolver tal atividade. Historicamente a sacralização do artista e da arte norteia essa maneira de pensar a música e o conhecimento musical, sendo um dos aspectos que influenciam a justificativa para o pouco acesso à Educação Musical no Brasil.

As escolas de música no país ainda estão ligadas ao conceito clássico de cultura, reproduzindo-o em suas práticas. Neste sentido, as áreas de conhecimento são tratadas de forma hierarquizada, fruto da visão positivista, onde o conhecimento musical formal/acadêmico é, de certa forma, considerado superior ao conhecimento musical em espaços externos a ele. A partir desta visão tradicional e tecnicista, busca-se prioritariamente, a formação do *virtuoso*, ou seja, do instrumentista de habilidade técnica excepcional, sendo esta comumente considerada como proveniente de um dom de um talento natural.

Nesse sentido, Bourdieu (2004) nos lembra da tradição marxista que privilegia as funções políticas dos sistemas simbólicos, onde as produções simbólicas estão relacionadas com os interesses da classe dominante. As ideologias se opõem ao mito, servindo aos interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo. Segundo o autor, “a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas sub-culturas) a definirem-se pela sua distância em relação a cultura dominante” (Bourdieu, 2004, p.11).

E qual seria a identidade deste educador? Quais seriam as relações, as instituições que permeiam o campo musical? Nesse sentido, busca-se no referencial teórico, ora proposto, investigar o *habitus* e o campo de atuação do Educador Musical que atua por meio do Ensino Coletivo de Instrumento Musical, a partir de sua identidade na condição de sujeito ativo e interventor nos diversos contextos de educação e formação musical.

A Herança Cultural: *habitus* e capital cultural

Variadas são as crenças acerca da figura do músico na sociedade. Frases como “o músico é um ser que pertence a outro mundo”, “precisa-se ter um dom para fazer música”, “a música tem um poder mágico”, “os músicos são iluminados”, “fazer música é um privilégio” são pensamentos e discursos recorrentes do imaginário coletivo.

Acredita-se que o músico é um ser “diferente”, dotado de dons e talentos incomuns. A figura do músico é permeada por mitos e crenças que permanecem vivos na sociedade atual.

Em cada momento histórico, os valores e as concepções sobre a música e suas práticas modificam-se de acordo com as mudanças socioculturais. A relação dicotômica entre teoria e prática, razão e emoção, erudito e popular está presente nos conceitos e nas práticas musicais, desvelando concepções, visões de mundo e relações de poder.

Os povos ancestrais acreditavam na correspondência entre os sons e os fenômenos naturais: as estações do ano, os ciclos do dia, do Sol e da Lua, a morte e o renascimento. A música é colocada em relação direta à magia. A origem da música e da dança está presente nos mitos e nos rituais de encantamento.

Do desenvolvimento da escrita musical no Renascimento, na elaboração das formas e da alta carga emocional do período barroco, passamos para o século XVII que é marcado pela ascensão dos *virtuoses*. Neste momento histórico, a formação musical era rígida e a valorização da técnica tornou-se primordial para o desenvolvimento do músico. O virtuosismo técnico passou a ser perseguido e valorizado. Os músicos amadores deram espaço aos músicos profissionais, sendo que as classes dirigentes passaram a fazer pouca música e o amador passou a consumir mais música, exigindo mais do instrumentista em relação à qualidade da interpretação (Candé, 1986).

Os *virtuoses* passaram a ser valorizados, possuindo alto prestígio nas rodas européias. Em sentido oposto, os compositores passaram a ser fornecedores de música e por vezes “lacaio” das elites. Desta forma, o amador rico e culto já não tinha tanto apelo aos compositores quanto seus antecessores da nobreza da Renascença (Candé, 1986, p.59).

Da busca de uma formação musical especializada, voltada para a alta performance, os Conservatórios de Música foram criados no século XIX, a partir do culto aos valores do passado, “conservando” os conhecimentos considerados relevantes, ligados a cultura ocidental. Partindo do conceito clássico de cultura, ou seja, cultura como sinônimo de civilização, a música europeia é conservada e repassada.

Com a criação dos Conservatórios Musicais, a prática musical passa a ser regulamentada e o conhecimento acadêmico torna-se referencial para a música considerada “séria”. O modelo perseguido e desejado é do *virtuose*, aquele instrumentista de habilidade técnica excepcional.

Ao longo dos tempos constata-se que a música foi e é utilizada como forma de conservação de poder e do domínio cultural. A crença no “dom” como algo divino, dado pelos Deuses e por Deus ou como algo natural, uma predisposição biológica transmitida de forma genética, contribuí para a legitimação do privilégio de poucos à formação e experiência musical.

Bourdieu (2013) alerta que a herança cultural proveniente da família é o primeiro fator de desigualdade na formação do indivíduo. O autor afirma que a família transmite o capital cultural – *ethos*, sendo que a herança cultural é responsável pelas diferenças. Nesse sentido, a escola desenvolve um papel de conservação social, sancionando a herança cultural e o dom natural, apesar do discurso de que a escola seria libertadora e democratizaria o acesso aos bens culturais, oferecendo, com isso, aparência de legitimidade às desigualdades sociais.

O autor parte da premissa da existência de um capital cultural herdado e esta seria a chave para compreendermos as diferenças de êxitos escolares e mesmo as diferenças de dons como algo socialmente construído e não como algo natural. Bourdieu, por meio de diversas pesquisas, comprova que o nível cultural dos pais e familiares influencia na formação e desenvolvimento dos filhos, ou herdeiros culturais. O autor afirma que a nobreza cultural deriva dos graus de descendência e esta pode ser constatada no conhecimento de autores, de músicos, de pintores e de artistas, refletindo na qualidade da fala, da música e dos textos produzidos, nas frequências nos museus e nas salas de concertos de seus herdeiros (Bourdieu, 2013).

A herança cultural pode ser vista nos gostos, ou melhor, “bom gosto” dos estudantes que tiveram acesso aos bens culturais desde a mais tenra infância, ou seja, de estudantes de origem social elevada, que já herdaram pelo nascimento, instrumentos e oportunidades para exercerem a dominação cultural. Desta forma, constata-se que o gosto “é uma construção social, vale dizer, de classe e, portanto, é um dos componentes fundamentais para os processos de classificação e

desclassificação. Enfim, a distinção ou não distinção está diretamente relacionada à posição que os indivíduos e grupos ocupam na estrutura de classes da sociedade” (Oliveira; Pessoa, 2013, p.18).

Nesse sentido, *habitus* é constituído pela trajetória, pela história de vida do indivíduo. Nota-se que há existência de elementos subjetivos e objetivos no seu conceito: os subjetivos referem-se às experiências e as percepções de cada ser humano; os objetivos são as condições materiais do ambiente social em que o indivíduo nasce e se desenvolve.

Para se compreender o campo de poder, necessário se faz conhecer o sentido de espaço social. Bourdieu (2013) nos ensina que a noção de espaço contém o princípio de uma apreensão relacional com do mundo social. Os seres aparentes, visíveis, como indivíduo ou como grupo, existem e subsistem na e pela diferença. Por isso, nas posições relativas em um espaço de relações é que se dá a realidade mais real, o princípio real dos comportamentos dos seres.

A estrutura do espaço social não é imutável, havendo dinâmicas de conservação e transformação da distribuição de propriedades ativas a seus agentes. Bourdieu descreve o espaço social global como campo que constitui-se como campo de forças no qual os agentes disputam seu espaço a partir de ações que são orientadas por estratégias, que por sua vez, são construídas a partir do *habitus* e do capital cultural que o agente acumulou.

Para Bourdieu (2006), a disposição culta e a competência cultural são construídas a partir da natureza e maneira como os bens culturais são consumidos. E quem seriam os eleitos? Quem poderia ou não poderia produzir e fruir bens culturais?

Para o autor existe uma distribuição desigual do acesso aos bens culturais. Se já está arbitrado qual é o conhecimento legítimo a ser conservado e disseminado, há um fator de desigualdade de oportunidades, pois os herdeiros da classe dominante já vivenciam e manejam os códigos a serem trabalhados desde a tenra infância pela força do *habitus*. Dessa forma, as desigualdades de oportunidades advindas da origem social é uma realidade, já que a ideologia do dom estaria calcada nas supostas aptidões ou vocações para determinadas áreas de conhecimento ou postos de trabalho, já são exercitadas pelos filhos das elites que detém o manejo das linguagens, dos comportamentos e dos códigos necessários para tais atividades.

Para que o artista seja transformado de desconhecido para conhecido e reconhecido, “lutas” são travadas pela imposição da definição dominante da arte, ou seja, quais gêneros, estilos, obras, artistas que deverão ser valorizados e consagrados.

Pelo exposto, podemos afirmar que campo de poder é permeado pelas forças de conservação e de renovação, do conhecido e do desconhecido, do consagrado e do rejeitado. Para que o domínio no campo seja estabelecido, necessário se faz preparar-se para o jogo. Variadas são as estratégias e os caminhos.

Modelo Conservatorial e o reforço do talento e do dom: excelência ou dominação cultural?

No campo da Educação Musical, por meio do ensino conservatorial grandes instrumentistas e compositores, considerados gênios da cultura ocidental, foram formados, porém, o acesso a esta formação era e ainda é restrito. Os impactos causados pela formação tecnicista, no sentido de não valorização da individualidade e da singularidade de cada ser humano ainda hoje repercutem nas escolas especializadas no ensino musical: “modelo único hegemônico – valorização do virtuose; formação musical para elite cultural e/ou econômica; dissociação entre a teoria e a prática causando uma educação musical fragmentada; a supervalorização da técnica e da performance em detrimento dos processos de criação e fruição, entre outros” (Cruvinel. 2015, p.3).

O modelo conservatorial reforça a naturalização do dom quando objetiva trabalhar somente com os “talentosos”. Os Conservatórios de Música, como a própria nomenclatura insinua, tem como objetivo conservar os conhecimentos considerados importantes da tradição, ou seja, manter o domínio das classes superiores sobre aquele conhecimento. O código ensinado é aquele que corresponde às bases musicais do período em que as primeiras instituições foram criadas e consolidadas, séculos XVIII e XIX, que visa à conservação das obras primas europeias.

A formação conservatorial está presente na formação do educador musical brasileiro. Grande parte daqueles que ensinam música, sobretudo, um instrumento musical, passa ou passou pelo processo de aprendizagem conservatorial, já que grande parte das Faculdades e Escolas de Música brasileiras tem influência da tradição

européia nos seus currículos, que são focados em uma formação de caráter essencialmente técnico.

Pereira (2012), ancorado na Sociologia da Cultura de Bourdieu, percebeu que nos currículos dos cursos de Licenciatura em Música no Brasil têm forte influência nos valores pregados pela formação musical. Não se tratava de compreender as novas lógicas políticas e socioculturais trazidas pelo século XX, já que nos discursos dos educadores musicais já havia a aceitação de contextos escolares e educacionais diversos, porém, havia algo “incorporado” na sua prática. Na sua tese de doutoramento, Pereira cunha o conceito *habitus conservatorial*.

A força do *habitus conservatorial* que têm como totens os grandes instrumentistas virtuosos reforça a crença de que para se tornar músico, o indivíduo deve ter dons “especiais”. Para exercer tal atividade, a crença de que o dom ou talento são qualidades naturais e determinantes para que o indivíduo possa exercer alguma atividade musical ainda está presente na coletividade.

Aliada a crença do dom e talento inatos, está presente neste discurso o conceito de cultura clássico, difundido pelos iluministas confiantes no progresso trazido pela era moderna, que utiliza o termo cultura como sinônimo de civilização e ainda é largamente difundido. Ou seja, o modelo a ser seguido é único e superior, o trazido pela cultura europeia e dos seus dominantes. O cultivo do “alto” conhecimento musical ou na música “maior” revela o domínio daqueles que podiam e podem ditar as regras, privilegiando e por que não, consagrando, o trabalho de uns em detrimentos dos outros, exóticos e bárbaros (que merecem ser excluídos).

O dom e o talento são conceitos-chave para que o conhecimento e valores “cultuados” no conservatório sejam garantidos. Sob esta ótica, é interessante que as classes dominantes inculquem nas cabeças pensantes que o domínio das técnicas musicais se dá através de um dom natural, e não forjado no contexto sociocultural, de oportunidades e de relações. E esse domínio é sutil e perverso, já que os “dominantes” têm compromisso com o silêncio, discrição, segredo, reserva; quanto ao discurso ortodoxo, sempre extorquido pelos questionamentos dos novos pretendentes e imposto explícita das evidências primeiras que são patentes e se portam melhor sem falar delas (Bourdieu, 1996, p.32).

Podemos afirmar a partir da estruturação bourdiesiana que o modelo conservatorial, definiu de forma arbitrária a seleção dos bens culturais a serem conservados: repertórios, compositores, obras. Nesse sentido, foram definidos os conjuntos dos mecanismos institucionais ou habituais para que a cultura instituída e herdada pela classe dominante seja transmitida para as futuras gerações.

Dessa forma, os conflitos de classe, se tornam estéticos, dissimulando e legitimando práticas e visões que pela imposição dominante da realidade particular, se torna realidade social.

O Ensino Coletivo de Instrumento Musical como meio de acesso à formação musical

A partir do entendimento que a música é um conhecimento imprescindível para a formação integral do ser humano, defende-se a ampliação do acesso à educação musical por meio do Ensino Coletivo de Instrumento Musical - ECIM.

Nadissertação de mestrado de uma pesquisadora e transformada em livro¹³⁷ (CRUVINEL 2003, 2005), foi constatado que por meio do ECIM há eficiência metodológica para a iniciação instrumental e possibilita a democratização do acesso à educação musical. Por meio das metodologias e concepções de ensino que permeiam os projetos e experiências a partir do ECIM, constatou-se que os alunos têm e terão oportunidades de desenvolver suas habilidades musicais, sendo que o processo pedagógico deve respeitar a trajetória pessoal e única de cada sujeito: ontogênese, contexto sociocultural, partindo da condução democrática por parte do educador.

Porém, a partir do discurso dos educadores musicais, das reflexões e do compartilhar de experiências em encontros, congressos e publicações acerca das dificuldades de selecionar por meio do ECIM, verificou-se a necessidade de investigar este campo educacional e formativo: o perfil do educador musical e sua identidade, seus territórios, suas práticas pedagógicas a fim de desvelar as finalidades, as concepções filosóficas, políticas e socioculturais que movem os processos educativos das práticas pedagógicas do Ensino Coletivo de Instrumento Musical como

¹³⁷ *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

meio formação musical e cidadã, partindo de perspectivas que apontem para a mudança e a justiça social.

Referências

BOURDIEU, Pierre. O Poder do Simbólico. 7 edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, 322p.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Escritos de educação. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) 14ª edição. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2013a, p.45-88.

BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas: Sobre a teoria da ação. 11ª edição. Campinas: Papirus Editora, 2011. 2ª reimpressão, 2013b, 224p.

BOURDIEU, Pierre. A Distinção: crítica social do julgamento. 2ª edição. São Paulo: Zouk, 2006, 556p.

BOURDIEU, Pierre. As regras da Arte: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, 431p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CANDÉ, Roland de. O Convite à Música. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1986, 301p.

CRUVINEL, Flavia Maria. Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005. 256p.

OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes. O Método em Bourdieu. In. OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes (orgs.). Pesquisar com Bourdieu. Goiânia: Editora Cãnone, 2013, p.15-30.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino Superior e as Licenciaturas em Música (Pós-Diretrizes Curriculares Nacionais 2004): Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande, 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação). UFMS.

O ENSINO DE TROMPETE NA SEMANA DE INTENSIVO DO PRONATEC EM SANTANA DO MATOS/RN

Francisco Canindé de Medeiros Sena

canindesena@hotmail.com

Brasil

Resumo: Este artigo apresenta as práticas pedagógicas aplicadas nas aulas de trompete, do Curso de Formação Inicial e Continuada 'Músico de Bandas', realizadas através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, na cidade de Santana do Matos/RN, durante a semana de intensivo, que aconteceu no período de 28 de julho a 02 de agosto de 2014.

Palavras chave: PRONATEC. Banda Filarmônica. Trompete.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contextualizando

A Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), está levando cursos de formação inicial e continuada (FIC) em música para cidades interioranas do Estado do Rio Grande do Norte, desde o ano 2012. São diversos municípios beneficiados, como por exemplo: Cruzeta, Florânia, Carnaúba dos Dantas, Monte Alegre, Canguaretama, São José de Mipibu, Mossoró, Campo Grande e Santana do Matos, além de cursos ofertados na própria sede da EMUFRN. Através dos cursos ofertados nessas cidades, outras cidades são beneficiadas, considerando o fato de que alunos das cidades vizinhas aos polos onde se concentram as aulas também se inscrevem no Programa. Nesse caso, o Programa torna-se ainda mais difundido no Estado.

Com o PRONATEC da EMUFRN, muitos estudantes do interior do Estado estão tendo, pela primeira vez, a oportunidade de ter aulas de instrumento com um professor especializado. Somado a isso, eles estão tendo a oportunidade de se reciclar e se capacitarem profissionalmente, democratizando assim o acesso ao conhecimento musical. Muitas vezes esquecidos ou mesmo impossibilitados de irem à

capital em busca de qualificação por questões financeiras, o PRONATEC tem possibilitado aos alunos do interior do RN, novas expectativas de futuro.

1.2 Os alunos de trompete e suas experiências musicais anteriores ao PRONATEC

Os alunos de trompete do Curso Músico de Banda, ministrado em Santana do Matos/RN, são oriundos de bandas filarmônicas. Foi através dessas bandas criadas nos municípios do RN que esses alunos deram seus primeiros passos na vida musical. De acordo com Carvalho (2009, pag. 08): “segundo o “Grande Dicionário Contemporâneo Francês-Português” de Domingos de Azevedo, 1ª Edição, de 1887-1889, “*philarmonique*” significa “sociedades de amadores de música””. Na dissertação de mestrado de Granja (1984) encontramos alguns sinônimos para a expressão “banda”, tais como: euterpe, corporação musical, e outros. Lima (2006, pag. 132) chama as bandas filarmônicas de “verdadeiras escolas de vida”.

Geralmente, o meio de ingresso nas bandas acontece através de processo seletivo onde a entidade, por não dispor de muitos instrumentos, precisa realizar seleção de seus componentes por maior nota em exames de aptidão musical (prática instrumental) e teoria musical. Essa aptidão é avaliada por meio de exames práticos instrumentais, o candidato à vaga na banda que demonstra melhor desenvoltura, consegue um instrumento. Os assuntos comumente exigidos na prova de teoria musical são: pauta, claves, notas, pausas, compassos binário, ternário e quaternário, ligaduras e ponto de aumento.

O ensino de música desenvolvido nas bandas filarmônicas, em especial às dos alunos que fazem parte do PRONATEC em Santana do Matos-RN, são comumente desenvolvido por um único professor, o “mestre de banda”, ou, seus respectivos maestros. Estes se dedicam a ensinar cada músico individualmente, também cada tipo de instrumento da banda. Muitas vezes isso tem impossibilitado questões de logística¹³⁸. Ademais, essa dedicação exclusiva e ora exaustiva faz com que os “mestres de banda” não consigam se especializar em um único instrumento, os deixando com lacunas abertas quanto à formação docente necessária e conseqüentemente básica

¹³⁸ A logística, nesse sentido estrito em que queremos nos referir, seria a capacidade de gestão responsável e capaz de prover recursos, equipamentos e informações necessárias para a boa execução de todas as atividades inerente à banda e seus componentes.

para atender seus alunos heterogêneos. Sabemos que tocar bem um instrumento pode ser uma tarefa árdua, pois nos exige dedicação exclusiva naquele instrumento.

A maioria dos alunos que procuram a banda de música e conseqüentemente um instrumento para estudar, no interior do RN, é de classe baixa da sociedade, com necessidade afetiva-social-econômica. A banda é, nesse sentido, um veículo de inclusão socioeconômica. Uma vez apreendido os conhecimentos básicos em um instrumento, como podemos ver aqui no RN, o músico poderá conseguir trabalhar profissionalmente em grupos ou bandas de baile, gerando renda e garantindo sua sobrevivência. Quanto à preferencia de instrumentos para aprender, destaca-se o saxofone, o trompete e o trombone, geralmente o naipe desses grupos supracitados. A função social da banda, data dos anos de colonização do Brasil (GRANJA, 1984).

Os alunos no contexto do PRONATEC

Embora os alunos participantes do PRONATEC EMUFRN sejam integrantes de bandas filarmônicas e, portanto, deveriam possuir razoável embasamento musical teórico e prático, pelas performances que a banda filarmônica consegue realizar, muitas dificuldades dos alunos de trompete foram perceptíveis, em decorrência da falta de um professor especialista no instrumento¹³⁹.

Falta de concentração

A falta de concentração em exercícios de solfejo e também na execução instrumental foi ponto para reflexão em sala de aula. Muitos dos alunos não conseguiam se concentrar pelo nervosismo ao tocar. Acontece que na performance tudo pode ser evidenciado; falta de estudos de rotina, tenção muscular, má posicionamento no instrumento, leitura e percepção musical baixa. Geralmente, nas

¹³⁹ As aulas são ministradas pelo mestre de bandas e este orienta alunos de todos os instrumentos musicais, mesmo não tendo formação em cada instrumento, o que acaba resultando em deficiências quanto à técnica do instrumento.

bandas de música não se trabalha esses aspectos sistematicamente, entre outras coisas, devido ao pouco tempo que o maestro tem para atender a cada aluno, por conta da demanda.

Para começar a tratar parte desses problemas descritos, que podem demorar até meses, tais como: leitura e percepção; solfejo rítmico e melódico, trabalhou-se com exercícios dos métodos *Bona* e *Pozzoli*. Acreditamos que o aluno uma vez conseguindo ler bem a partitura poderá ter mais segurança na performance do instrumento. Pois, tocar bem um instrumento é atividade de concentração física e mental, comparamos isso a um exercício ginástico que depende de movimentos precisos e ensaiados.

Com o passar dos dias, aos poucos os alunos começaram a demonstrar algumas melhoras significativas na concentração e na performance do instrumento, também na leitura e percepção musical, resultado de uma rotina diária de exercícios práticos-teóricos agora pré-estabelecidos.

Indisciplina

Durante todos os dias de aula ficou bastante evidente, por parte dos alunos, a indisciplina na hora do aquecimento e estudos diários no instrumento. Como já relatamos um pouco, isso pôde evidenciar suas ansiedades, também a grande vontade em fazer música. Essa vontade na maioria das vezes se configura em impaciência. Já a impaciência, jugamos ser uma das maiores vilãs dos estudos independentes, ou seja, sem a presença de um orientador. No estudo não orientado o aluno pode ficar muito a vontade, desleixado, podendo não ter um senso crítico sobre seus estudos ou atos durante este, por falta de referencial.

Conseqüentemente, os alunos relataram que nesses estudos independentes não encontram estímulos para aprender. Se observarmos o fato de que todos aqui são egressos de banda filarmônica e que geralmente nela não existe um instrutor para cada instrumento, isso poderia explicar o porquê do desaparecimento do interesse em estudar individualmente, visto que a banda geralmente privilegia ensaios ou práticas coletivas de seu repertório. Mas, por que até hoje os alunos de banda não conseguiram enxergar meios para que a prática individual no instrumento seja tanto

prazerosa como satisfatória? De acordo com os arguidos, eles até então não sabiam por onde começar o estudo individual.

1.3 O PRONATEC como diferencial na formação musical

1.3.1 Questões de planejamento e orientações pedagógicas

No primeiro dia de aula, durante a semana intensiva em Santana do Matos/RN, foi apresentado um plano de curso que previa, de modo geral, o trabalho pretendido para os dias que se seguiriam. No planejamento estavam inseridas questões relacionadas a:

- Estudos de técnicas de respiração: embocadura, produção de som, afinação, articulações, dinâmicas, digitações e mecanismo do instrumento;
- Ligaduras e flexibilidades: estudos preliminares com a série harmônica no instrumento;
- Teoria musical básica: estudo de termos e expressões da música; português, inglês, italiano, para melhor compreensão do repertório e métodos;
- Leitura a primeira vista: para adequação ao repertório de banda filarmônica e às provas e seleções públicas em escolas de música, universidades e mercado de trabalho;
- Prática solo e em conjunto: performance em sala de aula com repertório do instrumento, nacional e internacional, adequado ao nível básico;
- Estudo de interpretação musical básica (uso da respiração (vírgula) em frases e outras estruturas);
- Construção de um organograma: organização do tempo de estudos e conteúdos;
- E por fim, música e suas tecnologias: apresentação de programas de edição de partitura e áudio, também CD's *Play along*, para auxiliar nos estudos individuais.

Neste último quesito também foi falado, mais uma vez, sobre a necessidade de relaxamento ao tocar, com exercícios propostos para averiguação do relaxamento da coluna de ar e situações de tensões musculares que possam impedir uma performance significativa. Usou-se o *Studies for Trumpet Mouth Piece Buzzing Exercises*, de John Daniel (2012), o assistimos no canal do *youtube*.

Metodologia aplicada ao ensino-aprendizagem do Trompete

As aulas tiveram como proposta central, oportunizar os alunos a serem seus próprios protagonistas do conhecimento, como poderiam dizer Alves (2004) e Freire (2001): conceder-lhes o direito de compartilhar as dificuldades enfrentadas pelos exercícios propostos e deixá-los aprender com a própria experiência e sua troca mútua com os demais.

Para tal, teve momentos em que os alunos sentavam como plateia na aula, na incumbência de ouvir, observar, e depois dar opiniões construtivas com pontos positivos e negativos percebidos na prática de cada colega, dialogando com os conhecimentos ali ensinados anteriormente. Com isso, aos poucos os conteúdos trabalhados foram sendo incorporados na execução instrumental de cada um. Ademais, isso não desencadeou nenhum problema de rivalidade entre eles, pelo contrário, com uma instrução breve e antecipada, essa atividade foi tomada como um laboratório de performance, relato deles.

Dos vários estudos e métodos utilizados durante a semana do intensivo, foram empregados como material base, a apostila para trompete do curso FIC, desenvolvida pelo professor orientador pedagógico da área de metais, Dr. Ranilson Bezerra de Farias, da Escola de Música da UFRN, também os métodos J. B. Arban e Amadeu Russo. Nesses materiais foram explorados aspectos básicos de: digitações, articulações, flexibilidades, dinâmicas, ornamentos e interpretação.

Depois se seguiu com estudos de escalas maiores, até três por dia, no máximo, quando possível. Para tal, foi realizado um prévio estudo de estruturação musical básica que implica estudar a função de: pauta, notas, pausas, dinâmicas, articulações, compassos e diversos signos da partitura. Utilizamos a apostila desenvolvida especialmente para o curso FIC de música, pela orientadora pedagógica de matérias

teóricas, professora Dr. Maria Clara de AlmeidaGonzaga. Esse material, lida com teoria e prática conjunta, onde o aluno aprende música musicalmente, como explica Swanwick (2003).

Também se observou o nível de leitura dos alunos, muito variado, percebido através da utilização de métodos práticos, como por exemplo, o *Bona* e o *Pozzoli*. Se notarmos aqui, a teoria veio depois da prática, por quê? Acreditamos que primeiro o aluno deve ter prazer em tocar, isso ajuda a abrir o canal de acesso para aceitação de matérias teóricas, que por sua vez, deve ser inserida gradativamente no ensino do instrumento.

Após práticas e contestações sobre aquecimentos no trompete, seguiu-se discursões sobre os nomes de partes do instrumento, suas especificidades, por meio de exibições de vídeos de diferentes marcas e modelos de trompete e de bocais, contextualizados com a história da música, com Bennett (1986). Dentro desse tópico ainda foi aberto debate sobre conceitos de sonoridades, estilos e técnicas de articulação e interpretação musical, assim como apresentado por meio de áudio e vídeo músicos (trompetistas) destaques e seus estilos ao longo da história da música ocidental, em vários contextos e épocas. Com a história da música foi possível mais uma vez aproximar a prática e a teoria, relação que jugamos indispensável no processo de ensino aprendizagem dos alunos de música num geral.

Diante dessa circunstância supracitada, surgiu entre os alunos um debate sobre sonoridades no instrumento, sem dúvidas, saber julgar qual a sonoridade se deveria ter como referencial, agora era tarefa mais minuciosa, perante uma dimensão de variações de timbres que se apresentou, de estilos e performances distintas. Observou-se que os educandos tiveram a oportunidade de escolher qual estilo pesquisar dali em diante. Uns ficaram encantados com o erudito, outros com o popular.

Foram utilizados os métodos *Bona* e *Pozzoli*, já ditos, ambos para exercícios de solfejo melódico e rítmico. Averiguamos assim o nível de leitura dos alunos, bem variado, também foram utilizados duetos e quartetos, novamente, alternando quanto à utilização de padrões rítmicos e signos, também estimulando sempre a prática em conjunto. Tudo isso aconteceu tentando valorizar a prática instrumental que eles tanto preferem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cada aula, durante todos os dias que se seguiram, foi estimulado e ensinado opções de estudos de técnica e também de aquecimento no instrumento, também estipulado uma média diária em minutos para cada exercício proposto. Notou-se, todavia, que nem todos os alunos participantes absolveram essas propostas apresentadas ou conseguiram até esse momento interiorizá-las. Ademais, a maioria ainda não consegue ler partituras bem, poucos conheciam a teoria musical básica agora apresentada e que precisa ser trabalhada continuamente daqui a diante.

No final da semana intensiva, alguns dos alunos, no entanto, já demonstraram está interiorizando os conhecimentos adquiridos durante esses dias de curso. Os primeiros sinais manifestados são: pontualidade, consciência de responsabilidade e principalmente, concentração ao aquecer e ao tocar. No mais, a maioria dos alunos ainda se mostra inseguros, não demonstram boa absorção dos conhecimentos ensinados ou não foi trabalhado com eles ainda o suficiente. Isso tem sido refletido por nós constantemente, em nossas dúvidas quanto aos motivos da insegurança percebida nas interpretações de suas performances, mesmo depois de tantas aulas.

Achamos indispensável continuar essa investigação iniciada em outras oportunidades, também continuarmos a investigar possíveis propostas de metodologia de ensino individual e coletivo do trompete, aprofundarmos mais sobre esse assunto, a fim de poder atender melhor cada aluno e cada caso particular encontrado no dia-dia em sala de aula, nossos desafios apenas começaram hoje.

Referências

ALVES, Rubem. O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender. Rubem Alves. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

BENNETT, Roy. Uma breve historia da musica / Roy Bennetti ; tradução Maria Teresa Resende Costa ; revisão técnica Luiz Paulo Sampaio. - Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986. 80 p.: il., 28 cm. - (Cadernos de música da Universidade de Cambridge).

CARVALHO. Delmar Domingos de. A História das Bandas. Artigos Meloteca 2009. Disponível em: < <http://www.meloteca.com/pdfartigos/delmar-domingos-de-carvalho-a-historia-das-bandas.pdf>> Acesso em: 06 nov. 2014.

DANIEL. John. Special Studies for Trumpet Mouth Piece Buzzing Exercises. Disponível em: <<http://www.youtube.com/channel/UClch9KE3u6WryncwQJwkMg>> Acesso em: 28 jul. 2014.

FREIRE, Paulo, 1921 – 1997. Política e educação: ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

GRANJA, Maria de Fátima Duarte. A banda: som & magia. Dissertação de Mestrado em Comunicação. Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1984.

LIMA. Ronaldo Ferreira de. Bandas de Música, escolas de vida/Ronaldo Ferreira de Lima. – Natal, 2005. 148 f.: il. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

SALDANHA. Letícia de Luca Wollmann. O Pronatec e a relação Ensino Médio e Educação Profissional. IX ANPED SUL 2012. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. UFPR, 2012.

SWANWICK, Keith. Ensinando musica musicalmente / Keith Swanwick; tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. - São Paulo: Moderna, 2003. 128 p.: il.

UFTM. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Cursos Fics. 2013. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/pronatec/index.php/cursos/cursos-fics>> Acesso em: 24 set. 2014.

“El aprendizaje de instrumentos de cuerda frotada en alumnos no videntes: diseño y aplicación de un tutor guía”

Lucía Patiño Mayer
lpatinomayer@gmail.com

Argentina

Georgina Galfione
georginagalfione@hotmail.com

Argentina

ArgentinaMultimedios, Tecnologías e Innovaciones en la educación musical: recursos, abordajes y reflexiones.

Resumen: En Argentina, como en otros países de Latinoamérica, existen numerosas orquestas infanto-juveniles pertenecientes a diferentes programas. El *Programa Provincial de Orquestas-escuela* de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la provincia de Buenos Aires define como meta principal el desarrollo de la práctica musical orientada hacia la integración de niños y adolescentes que se encuentran en situación de vulnerabilidad socio-educativa, y les permite una interacción que conjuga valores comunes a la diversidad cultural y a las capacidades diferentes, únicas e individuales. En este sentido se han formado orquestas que desarrollan sus actividades en coordinación con escuelas de educación especial. En nuestro caso, de manera extra-institucional se ha incorporado a alumnos no videntes a la “*Orquesta Infanto-juvenil de la Universidad Nacional de Lanús*”, en la fila de los violines, a partir de la articulación con la “*Escuela 506 ‘María Angélica Rovai’ para ciegos y disminuidos visuales*”. Dado que no han habido investigaciones previas que acompañen esta iniciativa y que se carece de herramientas específicas para asistir a las necesidades especiales que presentan estos alumnos, es que esperamos que el tutor-guía que hemos producido, facilite la tarea del docente, especialmente en lo que se refiere al desplazamiento del arco.

Palabras clave: Discapacidad visual. Educación musical. Desarrollo humano.

Resumo: Na Argentina, como em outros países da América Latina, existem inúmeras orquestras de crianças e jovens que pertencem a diferentes programas. O *Programa Provincial de Orquestras-escola* da Direção Geral da Educação e Cultura do Governo da Província de Buenos Aires tem definido como o objetivo principal o desenvolvimento da prática musical orientado para a integração de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade sócio-educacionalmente, e permite uma interação que combina a diversidade cultural e as capacidades diferentes, únicas e individuais. Nesse sentido, eles formaram orquestras que atuam em coordenação com escolas de educação especial. No nosso caso, de forma extra-institucional incorporou alunos cegos para a “*Orquestra Infanto-Juvenil da Universidade Nacional de Lanús*” na linha de violinos, após coordenação com a “*Escola 506 ‘Maria Angelica Rovai para cegos e deficientes visuais*”. Uma vez que não houve nenhuma pesquisa anterior para acompanhar esta iniciativa e há uma falta de ferramentas específicas para ajudar necessidades especiais apresentados por esses alunos, é que esperamos que o tutor-guia que temos produzido, possa facilitar a tarefa do ensino, especialmente no que refere-se ao movimento do arco.

Palavras-chave: Deficiência visual. Educação Musical. Desenvolvimento Humano .

Introducción

La inclusión social de personas con capacidades diferentes en las instituciones educativas viene siendo un objetivo primordial de las políticas públicas en la Argentina y otros países de Latinoamérica. Los docentes tienen que recurrir a estrategias como el trabajo interdisciplinario y formas co-gestivas de desarrollo que involucren a la escuela, la familia y la comunidad.

La música permite al individuo expresar sus emociones, sentimientos, comunicarse con los demás a través de un lenguaje universal que permite a todos integrarse en un idioma único y en una actividad creativa como es tocar un instrumento en compañía de otros.

En el caso de los discapacitados visuales observamos que *“no son más sensibles a la música que otros niños, pero la música puede tener para ellos un significado especial, porque puede ser un sustituto de cosas imposibles o un medio de autoexpresión y de comunicación superior a otros y que es, algunas veces, el único posible.”* (Alvin, 1966)

Nos hemos propuesto trabajar con la inclusión de alumnos no videntes en organismos musicales mediante la ejecución de instrumentos de cuerda frotada como el violín. Esta idea surge a partir de la relación establecida entre la Orquesta-Escuela de Lanús, perteneciente al Programa Provincial de Orquestas-Escuela de la Dirección de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires (organismo que presenta como objetivo principal el desarrollo de la práctica musical como actividad integradora para niños y adolescentes que se encuentran en situación de vulnerabilidad socio-educativa, abarcando la expresión a través de la diversidad cultural y las capacidades diferentes), su directora, Lucía Patiño Mayer, y la Escuela de Educación Especial n° 506 de Lanús *"María Angélica Rovai"* para ciegos y disminuidos visuales.

La música representa para los ciegos, además, una salida laboral valiosa como instrumentistas o cantantes en algunos de los organismos oficiales rentados que nuestro país posee para profesionales con estas características.

Al comenzar las clases de instrumento, los profesores de violín observan que se presenta una dificultad que tiene que ver con la destreza motriz y la consecuente

imposibilidad de imitar un modelo para adquirir la postura correcta y el preciso direccionamiento del arco, así como también cuestiones que tienen que ver con el equilibrio y la orientación en el espacio, que van a depender únicamente del tacto y del sistema vestibular, en el oído. Todas estas cuestiones van a afectar directamente la calidad del sonido obtenido y por ende, la sensación de satisfacción por el logro obtenido por parte del alumno.

Fundamental es saber cómo incorpora el alumno no vidente la noción del desplazamiento del arco en el espacio longitudinal del diapasón del violín. La utilización de un dispositivo que oriente al alumno a través del tacto, en la perpendicularidad del movimiento del arco requerida, en primer lugar, y en la detección de los límites del arco, en segundo lugar, reveló una necesidad inmediata para solucionar.

Después de investigar acerca de los antecedentes en dispositivos tutores para violín se pudo comprobar que los existentes, o bien comprometían la calidad del sonido o la estructura física del instrumento. Encontramos un accesorio que es una suerte de canaleta que se agrega al violín y permite un mayor control de la dirección del arco.

La utilización de un dispositivo similar permitirá al alumno tener autonomía y lograr mejores resultados en los primeros meses de adaptación al estudio del violín, como así también brindará una herramienta muy útil al docente, que con medios menos adecuados ha intentado suplir la ausencia de un tutor guía.

La Educación Musical para los alumnos ciegos.

La educación musical del ciego abarca la percepción auditiva y el hacer música en un proceso de musicalización en que participa de una vivencia musical amplia y enriquecedora.

Es importante poder reflexionar sobre una manera más adecuada de realizar un trabajo musical satisfactorio que respete sobre todo las diferencias, limitaciones y posibilidades de ese público especial en la trayectoria de su desarrollo musical. Esas reflexiones contribuyen en la dinámica de las clases y en la elaboración de estrategias diferenciadas.

El trabajo musical con personas con deficiencia visual parece simple y obvio, pues se supone que ellos tienen una destreza auditiva excepcional, pero eso es una verdad a medias. Las personas con este tipo de discapacidad no nacen con un aparato auditivo perfecto o mejor, pero la deficiencia lo obliga a desarrollar otros sentidos, principalmente una capacidad muy grande para escuchar. Todos los medios que contribuyen para el desarrollo de esa capacidad son valiosos, ya que la mayoría de los contactos con el mundo dependen de su percepción e interpretación del sonido. Es necesario educar esa sensibilidad y percepción auditiva. En ese sentido, la educación musical es de gran importancia, pues con ella el deficiente visual podrá adquirir mayor vivencia auditiva, desarrollando la sensibilidad y la musicalidad. Todo ese trabajo se desarrolla en un proceso de musicalización donde se permite oír, observar, reconocer y crear a partir de esa ambientación sonora y musical.

“Las percepciones auditiva y/o táctil originan aprendizajes significativos en los alumnos pero, al mismo tiempo, limitados si no van acompañados de explicaciones verbales relacionadas con el hecho sonoro o táctil que se está observando. Por tanto, las percepciones auditiva y táctil han de ser consideradas como fuentes originadoras de aprendizajes y, al mismo tiempo, como fundamentos incentivadores de aprendizajes más completos y complejos.” (Soler, 1999, p. 217)

La diferencia está en el material didáctico y en el camino utilizado para que se llegue a los objetivos propuestos. La educación musical debe trabajar con la audición, con la vivencia musical a partir de la exploración del movimiento corporal, la lateralidad, la coordinación motora, el ritmo y el estímulo táctil. En el caso del reconocimiento de instrumentos musicales, en la posición correcta para sujetarlos y ejecutarlos, el profesor acompaña a su alumno, le enseña con las manos la posición correcta para tocar un instrumento y para obtener un determinado sonido. Sobre todo, es necesario utilizar su percepción innata y estimular otras a través de esa vivencia musical. Haciendo música el discapacitado visual participa más activamente del entorno del que forma parte, adquiriendo autoconfianza, independencia y ampliando su universo cultural.

El rol del esquema corporal y el movimiento.

Al investigar las relaciones entre expresión artística y discapacidad visual se evidencia como un factor muy importante la relación que la persona no vidente establece desde su cuerpo y el movimiento con el entorno espacial que lo rodea, así como con el instrumento musical que pretenda interpretar. Es fundamental que, tanto alumnos como profesores, conozcan el funcionamiento de estas relaciones y comprendan las razones biológicas, psicológicas, sociales y culturales que las sustentan para lograr una situación de enseñanza- aprendizaje lo más rica posible.

En las personas ciegas, la imposibilidad de imitar posturas de los demás puede dar como resultado posiciones inadecuadas, como también dificultades sensoriales. El miedo a sufrir accidentes, propio o inducido por el entorno, puede causar restricciones en el movimiento. Esto se percibe cuando alguien mantiene los brazos extendidos para detectar obstáculos pudiendo generar tensiones en esa zona. En los casos de individuos con baja visión, la actividad de mirar - o sea, enfocar los ojos hacia un objeto determinado - supone un esfuerzo consciente que, en casi todos los casos, implica torsiones de cabeza, que suelen traducirse en dolores de cuello y hombros, que varían según la agudeza y el campo visual. La diferencia radica en que el vidente integra las informaciones de los otros sentidos formándose una imagen visual de las experiencias, mientras que en el ciego esta imagen visual está ausente, pero no así la imagen mental.

El aprendizaje de un instrumento musical implica y pone en funcionamiento todos nuestros sentidos y pone en sincronía todo nuestro esquema corporal. Podemos pensar que para hacer música necesitamos oír, pero también necesitamos ver, tocar, movernos para frotar un arco, soplar una columna de aire, mover los dedos o golpear con una baqueta la superficie de un parche. ¿Pero qué sucede si no podemos ver? Podemos escuchar las indicaciones que se nos dan, podemos recorrer con nuestras manos el instrumento, podemos apoyar nuestras manos en las del otro y sentir cómo mueve el arco o como posiciona su boca sobre una embocadura.

A pesar de que el sentido de la vista no sea capaz de ver, los ciegos cuentan con todos los demás sentidos alertas y ávidos de aprender. Tal vez necesitemos de algunas herramientas para ayudar en este proceso, como un tutor-guía para que los oriente en el violín, pero eso no nos priva de la posibilidad de que una capacidad diferente les

permita a las personas no videntes expresarse a través de la música y participar integrándose con otros en una experiencia artística.

Tutor-guía para la ejecución de instrumentos de cuerda frotada.

La utilización de un dispositivo tutor-guía que oriente al estudiante de violín no vidente, por medio del tacto, tanto en la percepción de la dirección y movimiento del arco como en la percepción de los límites espaciales de dicho recorrido, optimizaría el tiempo de aprendizaje, la calidad del sonido y permitiría que más alumnos ciegos se interesaran en la ejecución de instrumentos de cuerda frotada. Debemos aclarar que en la actualidad la mayoría de los músicos ciegos se dedica al estudio de instrumentos de viento para soslayar esta dificultad, que si bien se da en el inicio del estudio del instrumento, genera cierta reticencia al momento de elegir cuál instrumento ejecutar, además de otras cuestiones que atañen a salida laboral y ubicación espacial del intérprete con respecto al instrumento.

Es importante destacar que la inclusión del alumno con discapacidad propone la eliminación de obstáculos que impidan que el alumno progrese y avance en el proceso enseñanza-aprendizaje. Debe haber un redimensionamiento de la práctica pedagógica, contemplando el proceso de desarrollo y aprendizaje del alumno hacia su autonomía, factor preponderante para las personas con capacidades diferentes.

Teniendo en cuenta estas consideraciones es que hemos desarrollado el presente Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social procurando sortear un obstáculo en la ejecución de instrumentos de cuerda frotada: utilizar un tutor- guía que facilite a los alumnos ciegos la dirección y movimiento del arco.

Nuestro equipo interdisciplinario, del que forman parte diseñadores industriales, educadores musicales e instrumentistas, desarrolló un prototipo de tutor guía para adicionar al diapasón, de un material liviano y maleable, que no afecta ni la calidad del sonido ni dificulta el desplazamiento del arco a través del mismo. Este dispositivo es económico, de industria nacional, y facilitaría que cualquier institución de enseñanza musical tuviera acceso al mismo.

Este resultado se logró después de transitar por diferentes instancias que tuvieron que ver con: el rastreo de la situación actual en la Educación Musical para no

videntes, entrevistas con alumnos de instrumento no videntes, entrevistas con profesores de música de no videntes y directores de agrupación musical para ciegos, el rastreo de antecedentes en tutores-guía para violín, la producción de diferentes prototipos: ensayo y error, los ajustes técnicos y estéticos en el producto final.

Conclusiones

Se desarrollaron maquetas y pruebas de ciertos modos de funcionamiento y fijación. El primer tutor con el que se experimentó se fijaba directamente al diapasón pero pudo comprobarse que resultaba inestable y era propenso a desmontarse al momento de ejecución del instrumento. En una segunda propuesta se mejoró sustancialmente el modo de fijación del tutor al instrumento y se analizó el uso de imanes como puntos límite para el recorrido del arco. Se utilizó un acrílico que se destaca por la no absorción de humedad, una gran resistencia química y flexibilidad. El tutor-guía consta de dos pares de piezas encastrables que se sujetan en el instrumento. Dos de ellas están sujetas al violín y las otras dos, encastradas a presión, son las guías para el paso del arco. Las dos piezas sobre el arco están sujetas con precisión, señalando principio y fin del recorrido con la sensibilidad de la mano.

Se ha llegado a un resultado satisfactorio en el desarrollo de un producto tecnológico y social que mejorará las condiciones de adaptación del alumno ciego a un instrumento de cuerda frotada.

Referencias

Alvin, Juliette. “Música para el niño disminuido”. Londres, Oxford University Press, 1965.

AneliceRibetto. “Políticas de/en la diferencia y formación de profesores latinoamericanos. Conversaciones sobre el otro”. Polis [En línea], 11 | 2005, Publicado el 28 agosto 2012, consultado el 10/2/2015. 22 enero 2015. URL: <http://polis.revues.org/5853>; DOI: 10.4000/polis.5853

Feldenkraiss, Moshe. “La dificultad de ver lo obvio”. Buenos Aires. Ed Paidós, 1992.

Jack Heggie. “El uso de los ojos en movimiento” FeldenkraissResources. San Diego, UnitedStates. 2011.

Nelson, Samuel and Blades-Zeller, Elizabeth. “Singing with your whole self”. The Feldenkraiss Method and Voice. Scarecrow Press. Lanham, United states, 2002.

Sánchez, L. y Muñoz, P. (2014) “Estrategias metodológicas en el aula de violín para el alumnado con discapacidad visual”. En: Navarro, J.; Gracia, M^a.D.; Lineros, R.; y Soto, F.J. (Coords.) Claves para una educación diversa. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.

Soler, M. (1999). “Didáctica multisensorial de las ciencias. Un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión”. Barcelona: Paidós.



<http://www.luthiervidal.com/aprendizaje>

<http://jpbmusic.com/violinaccs.htm>

<http://www.ebay.com/itm/Bow-Right-for-1-16-1-8-Violin-FUN-MUSIC-LEARNING-/130348196397>

Currículum de las autoras.

Lucía Patiño Mayer. lpatinomayer@gmail.com

2013- Coordinadora de la Diplomatura en Música Argentina de la Universidad Nacional de San Martín dirigida por el Mtro. Juan Falú.

2007- Profesora adjunta concursada. Universidad Nacional de Lanús. Seminario "Música, Sociedad y Desarrollo humano", "Taller de música latinoamericana y ciudadana de Buenos Aires".

Coordinadora pedagógica Orquesta-escuela de Lanús. Proyecto en articulación con el Programa Provincial de Orquestas-escuela de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

Publicación de la Revista "VOXes I y II", Revista de Investigación Musical Contemporánea. Creación y miembro del Comité Editorial. 2006-2007 Integrante del comité de jóvenes profesionales encargados de diagramar el seminario regional: "Análisis Prospectivo de las Políticas en Gestión Cultural en el MERCOSUR". Preparación de un documento base que servirá de referencia a las oficinas de la UNESCO en Montevideo. 26 y 27 de abril 2007. UNESCO, Villa Ocampo. www.villaocampo.org/gestioncultural. 2005-2007 Profesora de flauta en el taller de la Villa 31 de "Música Esperanza", ONG, UNESCO. Planificación de las clases, organización de conciertos, difusión.

Concierto en el Ministerio de Cultura de la Nación, Enero 2006, Buenos Aires, Argentina.

Concierto en el Centro Cultural Konex, Noviembre 2006, Buenos Aires, Argentina. Coordinación de visitas a institutos de menores por parte de los talleres y los talleristas. Marzo 2006. Organización de conciertos. Instituto San Martín, Instituto Roca. Tallerista en el proyecto "Somuncurá", delegación Río Colorado, Música Esperanza. Talleres en pueblos en situación de aislamiento en la Línea Sur del Tren Patagónico. Agosto 2006. www.musique-esperance.org. 2005-2007: Profesora curricular de flauta travesa en el colegio Northlands, Buenos Aires, Argentina. Profesora extracurricular de flauta en la Escuela de Artes del colegio Northlands. www.northlands.org

Actualmente cursando la Maestría en Metodología de la Investigación Científica en la Universidad Nacional de Lanús. 100% aprobado, en proceso de redacción de tesis.

2006 Posgrado en Gestión y Políticas en Cultura y Comunicación en la FLACSO (Facultad

Latinoamericana de Ciencias Sociales). 2001-2004 Licenciatura en Interpretación de Instrumentos Clásicos en la Universidad de Montreal. Especialización: Flauta Travesa. Profesora: Lise Daoust.

1998-2001 Estudios de interpretación en el Conservatorio Juan José Castro (Pcia. de Buenos Aires). 1997 Obtención del bachillerato, Colegio Labardén, San Isidro, Pcia. de Buenos Aires.

1993-1995 Estudios de interpretación en el Conservatorio de Música de

Washington DC. Miembro de la Orquesta Juvenil de Washington DC.

Lengua materna: Español.

Otros idiomas: Francés e inglés oral y escrito. Alemán nivel elemental.

Directora del proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social ejecutado por el MINCyT del Gobierno de la Nación. "El aprendizaje de la ejecución de instrumentos de cuerda en alumnos no videntes: diseño y aplicación de un dispositivo facilitador para la enseñanza-aprendizaje". Codirectora en el proyecto de Investigación III del Área Música de la Universidad Nacional de Lanús: "La práctica musical colectiva como desarrollo de competencias artísticas y sociales en niños y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad. Estudio de un caso: Creación de la Orquesta infantojuvenil 'Villa Luján'" de la UNLa. Director: Daniel Bozzani. Investigadora en el proyecto de Investigación IV del Área Música de la Universidad Nacional de Lanús: "El Tango y la construcción de la identidad cultural rioplatense. Buenos Aires y Montevideo (1880-1940)". PICTOS. Conicet. Director: Daniel Bozzani

Investigadora en el proyecto de investigación Área Audiovisión de la Universidad Nacional de Lanús:

"Modulación textural - Hacia una percepción gestáltica de la forma en la música electroacústica".

Director Raúl Minsburg.

Cursos de perfeccionamiento en interpretación de flauta traversa

2005 Lars Nilsson. Córdoba, Argentina. 2004 Robert Dick. Montréal, Canadá. 2003 Patrick Gallois. Montréal Canadá. 2001 Aurèle Nicolet. Santiago, Chile. 2000 Mónica Cosachov. Bariloche, Argentina. 1999 Ljerko Špieler. San Martín de los Andes, Argentina.

Interpretación

2001- Diversas presentaciones como solista y con ensambles de música de cámara. Salas: Museo Fernandez Blanco; CC Recoleta, Sala Villa Villa; Sala Ateneo, Montevideo, Uruguay; Salle Claude-Champagne, Montreal, Canadá; Conservatoire National Supérieur de Paris; IRCAM, París, Francia; Casa Argentina en París, Francia.

Como artista de música argentina ha participado de ciclos y festivales y se ha presentado en diferentes salas del país con grandes referentes del género como las cantantes Mónica Abraham y María de los Ángeles Ledesma y en conjunto con el guitarrista Lucas Torres, el pianista Leopoldo Deza entre otros. 2008- Miembro del ensamble L.E.M.C. Ensamble de experimentación musical contemporánea Improvisación y experimentación sonora. Universidad Nacional de Lanús www.lemc.com.ar. 2001-2004 Miembro de la orquesta de vientos de la Universidad de Montreal.

2000-2001 Miembro del quinteto "Il Grupetto" Composiciones Martín Ackerman y repertorio latinoamericano contemporáneo. Grabación de un disco compacto. Numerosas presentaciones en público. Banda sonora de emisión televisiva "Un livre un jour", France 3

<http://unlivreunjour.france3.fr/?fichesEmissions=/france3.fr/programmes/unlivreunjour/archives/4077.4344-fr.php>

Georgina María Galfione georginagalfione@hotmail.com

Profesora Superior de Educación Musical egresada del Conservatorio Provincial de Música Julián Aguirre. Profesora de Artes en Música del Instituto Universitario Nacional de las Artes (IUNA). Licenciada en Enseñanza de las Artes Combinadas de la Universidad Nacional de Lanús.

Ha realizado cursos de perfeccionamiento, asistido a congresos, conferencias y jornadas que abordan la problemática de la Educación Musical en diferentes niveles de enseñanza, la Investigación, las Artes Integradas. Entre ellos se destacan: “Curso anual sobre el Método Kodaly” Sociedad Kodaly de Brasil, “Curso Internacional sobre el Método Kodaly” Universidad de San Pablo, “IIIª Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical”, “Música y movimiento según el Orff- Schulwerk”, “Danza y Movimiento en la Educación Musical Orff-Schulwerk”, “Música y Movimiento según el Orff-Schulwerk. “Desarrollo de la sensibilidad a través de las artes”, “I Jornadas de Educación Auditiva” Universidad Nacional de La Plata, “1ras. Jornadas Latinoamericanas de Artes Combinadas” Universidad Nacional de Lanús, “Curso de Formación y Actualización en Metodología de Investigación Científica”. Universidad Nacional de Lanús, “Curriculum y docencia universitaria” Universidad Nacional de Lanús, 2013 “Músicos en Congreso 2013. Música para la educación Pública”, Universidad Nacional del Litoral, “Congreso Argentino de Educadores Musicales 2014”, FLADEM (CABA).

Ha dictado el Trayecto Formativo para el Área de Música: “Estrategias Didácticas y Realidad Socio-económica Actual” en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Ha escrito, junto a Raúl Minsburg, el Cuaderno de Apuntes de la asignatura Audición y Análisis Musical 2 (Ediciones de la UNLa).

Ha coordinado, junto con otros colegas, las jornadas: “Propuestas para un análisis musical basado en la percepción: una experiencia realizada en la UNLa”, “Percepción de texturas musicales: una aproximación gestáltica”. Es Autora del artículo “Sincronía entre música e imagen en el contexto de las Artes Combinadas” (Ediciones de la UNLa). Ha expuesto en: “1ra Jornada de Composición” realizada en el Conservatorio Juan José Castro, “1º Jornadas de Investigación del Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Lanús”, UNLa, “Músicos en Congreso 2013. Música para la educación pública”, Universidad Nacional del Litoral, “Jornada de capacitación: Hacia un acercamiento a la música electroacústica”, Conservatorio Julián Aguirre, “Congreso Argentino de Educadores Musicales”, FLADEM. Como investigadora ha integrado grupos de investigación, dirigidos por Raúl Minsburg, en los trabajos: “Percepción de texturas musicales: un enfoque gestáltico” “Hacia una percepción gestáltica de la forma en música electroacústica”, UNLa. Actualmente es codirectora del Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social “El aprendizaje de instrumentos de cuerda frotada en alumnos no videntes: diseño y aplicación de un tutor guía” UNLa.

Se ha desempeñado como docente en los niveles primario, secundario y Profesorado de Magisterio, Artística Superior (Conservatorio Julián Aguirre), Universitario (UNLa). Actualmente se desempeña como Profesora en diferentes niveles de las asignaturas: Lenguaje Musical y Taller de Iniciación Musical en el ciclo de Formación Básica del Conservatorio Julián Aguirre, Instructora JTP concursada en las cátedras Educación Auditiva, Audición y Análisis musical I, Audición y Análisis musical II en la Universidad Nacional de Lanús, Investigadora categoría V en la Universidad Nacional de Lanús, Co-directora del Proyecto *“El aprendizaje de la ejecución de instrumentos de cuerda en alumnos no videntes: diseño y aplicación de un dispositivo facilitador para la enseñanza-aprendizaje”*.

Lengua maternal: español.

Idiomas: Inglés: First Certificate In English, Oxford University. Portugués: Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, Brasil.

Os professores da escola básica e sua compreensão musical

Gina Denise Barreto

Soares¹⁴⁰ ginadbsoares@gmail.com

Brasil

Monica Duarte¹⁴¹ monicaduarte33@gmail.com

Brasil

Annibal Scavarda¹⁴²

annibal.scavarda@unirio.br

Brasil

Resumo: Este trabalho pretende refletir sobre a compreensão dos professores da escola de ensino regular sobre música e seu papel. Buscamos pautar nossas reflexões na literatura (DUARTE, 2004; JOVCHELOVITCH, 2008; PENNA, 2008;), utilizando como referencial para articular as falas desses professores proferidas de modo espontâneo ou provocado por perguntas ou afirmações em conversas particulares e informais que pertencem a um diário de campo e gravações em áudio ou vídeo. Conhecer as representações sociais que esses professores constroem sobre a música pode ser um bom indicador para futuras propostas de formação.

Palavras - chave: Professores. Concerto didático. Representações sociais.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la comprensión de los profesores de la escuela convencional sobre la música y su papel. Buscamos orientar nuestras reflexiones en la literatura (DUARTE, 2004; JOVCHELOVITCH, 2008; PENNA, 2008;), con referencia a articular las opiniones de aquellos profesores que figuran de forma espontánea o provocada por preguntas o afirmaciones en conversaciones privadas e informales pertenecientes a una revista de campo y grabaciones de audio o video. Conocer las representaciones sociales que estos profesores se basan en la música puede ser un buen indicador de las futuras propuestas de formación.

Palabras - clave: Profesores. Concierto didáctico. Representaciones sociales.

¹⁴⁰Graduada em Música - Bacharelado - Piano pela Faculdade de Música do Espírito Santo (1991). É mestre e doutoranda em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003). Atualmente ocupa a função de Professor Auxiliar de Ensino na Faculdade de Música do Espírito Santo e é violoncelista da Orquestra Filarmônica do Espírito Santo.

¹⁴¹Possui graduação em Licenciatura em Educação Artística Música (1988), especialização em Métodos de Iniciação Musical (1989), mestrado em Educação (1994) e doutorado em Educação Escolar (2004), todos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Associado 1 da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Centro de Letras e Artes, Instituto Villa-Lobos, Departamento de Educação Musical.

¹⁴²Graduou-se em Engenharia Elétrica de Produção na PUC-Rio em 1997 e em Engenharia Elétrica de Telecomunicações na PUC-Rio em 1998. Obteve título de Mestre em Engenharia de Produção na PUC-Rio em 2000. Doutor em Engenharia de Produção - PUC-Rio em 2004 e Professor na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Centro de Letras e Artes, Instituto Villa-Lobos, Departamento de Educação Musical.

Introdução

O presente artigo é um recorte de uma tese em andamento e reflete sobre como os professores¹⁴³ do ensino regular da rede pública compreendem a música e suas articulações com os outros campos de conhecimento presentes nas escolas. Nosso interesse se manifesta a partir do momento em que esses profissionais da educação, junto com os alunos, pertencem às plateias dos concertos didáticos realizados pela OSES (Orquestra Sinfônica do Estado do Espírito Santo) nas escolas públicas de educação básica. São concertos que pertencem a *Série Orquestra nas Escolas*. Tais concertos têm por objetivo aproximar a orquestra da escola e, através da apreciação musical em audiência, atuar numa perspectiva de formação de plateia. A OSES está envolvida na realização dessa série há aproximadamente dez anos, experiência que tem permitido conhecer a realidade das escolas visitadas. O regente, no início do concerto, pergunta quem já assistiu a uma orquestra e, como resposta, um número significativo de pessoas dizem que nunca viram uma orquestra ao vivo, algumas dizem que já viram pela TV. Assim, um concerto de uma orquestra, para grande parte da plateia, é uma novidade.

Levamos um questionário composto de três etapas para ser respondido por alunos do 6º ao 9º ano da educação básica e por seus professores, nosso instrumento de coleta de dados que busca entender quais contribuições esses concertos oferecem às plateias. Com a nossa entrada em campo, o contato com os professores forneceu alguns indicadores do papel da música no cotidiano escolar. Não estamos falando especificamente de professores de música embora eles também possam estar no grupo pesquisado. Nesse momento não estamos considerando as respostas dadas ao questionários mas o que foi apreendido no contato com os professores, coordenadores ou diretores que nos conduziram às salas de aula em que realizamos a coleta de dados. Acreditamos que nessas conversas, o teor das falas também pode ser indicadores fundamentais para conhecer o grau de conhecimento dos professores sobre música.

Considerando que o concerto pode servir de estímulo para desenvolver

¹⁴³Quando falamos de professores, estamos considerando genericamente também pedagogos, coordenadores, diretores, profissionais que, de uma forma ou de outra, estão envolvidos com a educação dos alunos na escola e os influenciam com suas visões de mundo (nota da autora).

atividades na sala de aula, tanto antes quanto depois, entendemos que os professores precisam ter familiaridade com o tema, música de concerto, para poder desenvolvê-lo e, inclusive, relacioná-lo com outros gêneros musicais bem como poder utilizá-lo transversalmente ao abordarem outras disciplinas, agregando valor ao momento vivenciado. As falas dos professores nos dizem sobre essa familiaridade e conhecê-la pode ser um bom indicador para estabelecer a necessidade e o *designer* de programa de formação para professores em música. Embora muitas orquestras mantenham tais tipo de programas, essa não é a realidade da OSES no momento e queremos verificar se há essa demanda e quais são as suas características.

Conversando com os professores, foi possível apreender o que é esperado do concerto didático e quais as intervenções que foram realizadas como forma de preparação dos alunos pela escola para assistir ao referido concerto.

A Teoria das Representações Sociais

Para lidar com a compreensão dos professores sobre o concerto didático e mais diretamente sobre a música, encontramos na Teoria das Representações Sociais (TRS) o nosso referencial.

Quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente enquanto o seu objetivo não é comportar-se, mas compreender (MOSCOVICI, 2010, p.43).

A TRS está “preocupada em compreender como pessoas comuns, comunidades e instituições produzem saberes sobre si mesmas, sobre os outros e sobre a multidão de objetos sociais que lhes são relevantes” (JOVCHELOVITCH, 2008, p.87). Assim, utilizaremos TRS para compreender as visões de mundo dos professores em relação a música tomando o concerto didático como ponto de partida. Mas é apenas por meio do sentido e de sua análise que “podemos compreender que a relação entre um sistema representante (...) e o sistema representado (...) não é uma relação de um – para – um, mas de vários – para – vários” (JOVCHELOVITCH, 2008, p.38). Então, “indivíduos e comunidades não apenas representam um determinado objeto e um

estado de coisas no mundo, mas também revelam quem são e o que consideram importante, as inter-relações em que estão implicados e a natureza dos mundos sociais que habitam” (JOVCHELOVITCH, 2008, p.38).

A TRS ainda “aponta para a localização de todo o conhecimento: os saberes não são sistemas isolados; pelo contrário, todo saber depende de um contexto e está enraizado em um modo de vida. Todo conhecimento nasce de um contexto social e psicológico” JOVCHELOVITCH, 2008, p.92).

Um ensino de música significativo

As questões que envolvem o ensino da música trazem para o debate o isolamento, a desvalorização, a falta de fundamentação teórica para a prática deste ensino e a cristalização unilateral dos profissionais da área. Temos que lidar com questões que buscam definir as tendências pedagógicas que são entendidas como adequadas por aqueles que se encontram presentes no debate (DUARTE, 2004).

No que diz respeito aos professores da escola básica, “independentemente de reformas curriculares, o processo de compreensão e reinvenção das práticas de ensino parece (...) ser um tema de permanente debate” (MATEIRO, 2008, p.25). Duarte (2004) aponta para a tendência no campo da pedagogia da música de criticar as bases teóricas tradicionais defendendo “uma prática pedagógica que toma a ‘ação musical’ como base de um ensino de música ‘significativo’ para os alunos”.

Então, nos preocupamos em reconhecer o que poderia ser significativo na formação desse professor visando agregar valor na maneira de explorar o concerto didático. No âmbito do que é significativo, a base do ensino da música tem se voltado para aquelas experiências próximas ao mundo daquele que é o foco do aprendizado. Essa tendência significou um grande avanço abrindo espaço para a música popular, para os produtos da mídia e tantos outros gêneros de música que são vivenciados no cotidiano, ao contrário da abordagem tradicional que considera apenas a música notada à maneira ocidental, a música erudita. Então um conjunto de produtos musicais compartilhados e compreendidos pelos grupos sociais passaram a ser legitimados e ganharam a possibilidade de estar presente nos ambientes de ensino.

Assim, a compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente apreendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização – embora também possa ser aprendido na escola (PENNA, 2008, p.29).

Compreender e ser sensível a música diz respeito ao ato de musicalizar¹⁴⁴. Todos nós somos submetidos a “musicalização espontânea”, que ocorre através de vivências assistemáticas relacionadas às condições socioculturais dos indivíduos. Nem sempre há consciência da legitimidade desse saber, mas estas vivências, subsidiárias de outras aprendizagens, são diversas em qualidade e quantidade. Atualmente, a música de várias épocas, de diferentes formas e estilos é mais acessível mas “nem todos têm, socialmente, acesso à imensa riqueza que é a música no momento atual, sob a forma de diferentes manifestações” (PENNA, 2008, p.32). O aprendizado sistemático, aquele em que há propostas conscientes de atividades musicais, tem sido questionado pois “o padrão – referência e modelo – que tem direcionado a educação musical nas escolas brasileiras (especializadas ou não) tem sido a música erudita europeia, de base tonal” (PENNA, 2008, p.32). Embora a música erudita tenha se configurado como uma música de elite, e sendo legitimada nas escolas a ponto de ser o padrão educacional a alcançar é também um ideal inalcançável. Para Penna (2008, p.33), “se a escola define o ideal, dificilmente cumpre o papel de fornecer a todos os meios para alcançá-lo”.

Acreditamos que é necessário alcançar um equilíbrio em relação às “músicas” que devem estar presentes na escola regular, pois possibilitar o acesso aos diversos gêneros deve ser uma meta a ser alcançada. Cabe permanecer atento de que “a realidade musical vivenciada pelo aluno é inseparável de sua abordagem crítica” (PENNA, 2008, p. 34) e pode significar um importante ponto de partida mas não devemos cair

numa posição teórica de exaltação da cultura popular, que, ao pretender denunciar o caráter elitista do acesso à arte e à “alta

¹⁴⁴“Musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessário para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos” (PENNA, 2008, p.31).

cultura” (em nosso caso à música erudita), finda por cair numa rejeição da arte e da cultura como tal. (...) sob a bandeira da defesa dos interesses populares, são mantidos os limites de um “gueto cultural”- linguístico, artístico e musical (PENNA, 2008, p.43).

A escola é o local onde a oportunidade do contato com uma ampla cultura socialmente produzida como a música, em seus mais diversos gêneros, deve existir como

ideal democrático da universalidade, o que significa criar condições para que todos possam ampliar o seu acesso ao saber e à arte, em suas diversas formas, inclusive “as cultas” rejeitando uma política cultural em que estas últimas sejam reservadas apenas para a fruição de uma minoria (PENNA, 2008, p.43).

Assim, para proporcionar ao indivíduo “sair do gueto musical em que vive, é preciso construir pontes sobre o fosso que o cerca levando-o o mais longe possível” (PENNA, 2008, p.44), o que significa que o ensino se dê associado as vivências, o que Klinkenberg (1996) chamaria de “enciclopédias”, mas que não se limite a elas. Cabe a escola oportunizar que a música erudita também seja apropriada como um bem simbólico tornando-a acessível e possível de ser apreendida como significativa para que o indivíduo possa escolher o lhe convier e não “estar destinado, por condições sociais, a ficar alheio a ela” (PENNA, 2008, p. 44). Desta forma, as enciclopédias individuais são dinâmicas e a cada momento novos verbetes podem ser incluídos.

Os professores e a música

Decidimos trazer as falas de alguns dos professores de três das escolas dentre as quais a OSES visitou que julgamos ser mais representativas do contexto pesquisado. Elas são recorrentes e elucidativas sobre como a música é compreendida. A principal conversa procurou saber sobre preparação dos alunos para o concerto didático e obtive, dentre as respostas e comentários, os que seguem.

Diretora1: “Dizemos para os alunos que a vinda da orquestra é muito importante, que a gente tem que valorizar porque muitos não tiveram a oportunidade de assistir e pode ser que não tenha outra, que é uma honra, que é cultura”.

Diretora 2: “A entrada para um concerto é muito cara e nós estamos tendo de graça. Por isso precisamos fazer silêncio e ouvir o que a orquestra nos trouxe”.

Coordenadora: “Falamos bastante para os alunos que tem que se comportar. Precisam ficar quietos, saber ouvir e mostrar que são educados”.

A preocupação com o comportamento dos alunos é recorrente. Esse é o aspecto mais comentado quando se fala de preparar os alunos para o concerto. Em geral lida-se com respeito e sentimento de raridade. Esses comentários trazem a ideia de sacralidade e distanciamento dispensada a música erudita. Mas, e a música?

Diretora1: “Nós temos as professoras de artes que trabalham música com os alunos. Música popular principalmente, música erudita? Um dia ainda vamos trabalhar”.

Ao falar de e sobre música transparece uma falta familiaridade, não apenas em relação a música erudita, mas em relação à música em geral. A legitimidade do saber música, principalmente num ambiente escolar, vem do estudo sistemático, o que não é tão comum entre o corpo docente das escolas visitadas. Então, como a preparação para o concerto didático é conduzida pelos professores que lidam diretamente com a música?

Professora de artes 1: “Quando fiquei sabendo sobre a vinda da orquestra falei sobre o repertório”.

Embora houvesse um intenção positiva em abordar o repertório que a OSES apresentaria, ficou clara a dificuldade de abordar o assunto quando perguntamos o que foi falado do repertório. Foi percebida uma falta de familiaridade com várias das peças que constituíam o repertório do concerto ainda que algumas delas fossem populares. Uma professora incentivou a pesquisa do repertório no laboratório de informática onde os alunos puderam obter informações sobre a obra e o compositor para uma ou outra turma. Então perguntamos como eram as aulas de música e quais eram as atividades propostas para os alunos.

Professora de artes 1: “ Fizemos um projeto no terceiro bimestre. Trabalhamos com letras de músicas selecionadas, músicas mais antigas que eles não conhecem. Primeiro trabalhamos a letra depois

passamos a música no som e cantamos”.

Trabalhar a música de acordo com o comentário anterior é trabalhar a letra da música que é uma atividade literária e não musical. Esse tipo de procedimento é altamente recorrente, então busca-se uma interpretação da poesia, da letra da música, aspectos ligados à palavra. Algumas vezes ocorre a pesquisa sobre o autor da obra. Quanto às questões musicais, quando elas avançam, se apegam no máximo aos instrumentos utilizados na gravação, termos tais como melodia, ritmo e acompanhamento, quando são abordados, inúmeras vezes o são de modo equivocado.

Professora de artes 2: “Eu trabalho mais com música regional. Trabalhei com os alunos o conceito de cultura, porque eles não sabiam que tinham uma cultura. Eles sabem e conhecem o funk e o axé mas não conhecem o congo¹⁴⁵, não conhecem uma casaca¹⁴⁶ nem sabem o som que faz (...). Eu defini a orquestra, falei da complexidade da música, da beleza dos instrumentos tocando junto. Disse que a música é mutável, podemos ouvir cantigas de roda tocadas pelos instrumentos da orquestra, podem ser tocadas em outro estilo”.

A música regional tem preferência na abordagem da Professora de artes 2 que considera que seus alunos sabem e conhecem gêneros divulgados pela mídia como o funk e o axé, então ela mostra o não familiar, o congo. Quanto a orquestra, a abordagem ocorre num nível conceitual, sem vivências e ainda criando distâncias quando reforça a complexidade. O adjetivo mutável é utilizado para descrever a possibilidade de arranjar a música de maneira diferente. Essa característica é exemplificada pela professora que diz que as cantigas de roda são ‘vocalizadas’ mas

¹⁴⁵Nos últimos anos o congo tem ocupando cada vez mais, lugar de destaque nos veículos de mídia, e nas discussões entre os artistas e intelectuais. No entanto, são poucas as informações sobre a origem e formação desses conjuntos musicais, que já foram chamados de bandas de índios, bandas de congos, e atualmente bandas de congo. O congo é considerado por estudiosos das tradições populares do Espírito Santo, como uma dança folclórica, por ser um grupo musical de estrutura simplificada, com dançadores e um dirigente (mestre), possui coreografia própria, sem texto dramático, e outras pessoas podem ser incluídas, isto quer dizer: podem participar desta manifestação, que possui características próprias sem igual em outros estados do país

(http://www.ape.es.gov.br/espíritosanto_negro/historia_congo.htm Acesso 15 de fev. 2015).

¹⁴⁶Conhecida como o Reco-reco de cabeça esculpida, o instrumento é feito de madeira e tem origem indígena. Trata-se de um reco-reco de cabeça e pescoço, simulando o corpo de uma pessoa. Um dos lados da parte correspondente ao corpo possui talhos transversais, que lembram as costelas de uma pessoa sobre os quais se corre uma vareta, extraindo-se desse atrito um som único que dá individualidade ao instrumento” (<http://redeglobo.globo.com/tvgazetaes/raizes/noticia/2013/11/verdadeira-origem-da-casaca-o-reco-reco-de-cabeca-esculpida.html> Acesso 15 de fev. 2015).

podem ser tocadas pela orquestra.

Numa das escolas encontramos uma professora que, no primeiro contato que tivemos solicitou uma atividade musical ao fim da primeira etapa do questionário que foi realizada uma semana antes do concerto didático. Além da atividade, ela nos perguntou sobre vídeos que poderia levar para os alunos como meio de trazer o ambiente da música de concerto antes do evento. Esse ocorrido nos mostrou o interesse de conhecer e aprender sobre o contexto do concerto para compartilhar com os alunos.

Aspectos conclusivos

Entendemos que os professores são produtos do contexto em que vivem, suas representações sobre música e música de concerto se encontram no âmbito do estranhamento, do não familiar. Dessa forma, é exatamente essa visão que é perpetuada e comunicada a seus alunos. Entendemos que os professores, pela sua posição formadora junto a seus alunos, possuem grande chance de acrescentar e contribuir para fazer com que questões relacionadas a música seja melhor compreendida desde a música vivenciada até aquelas consideradas produtos da universalidade humana como é o caso das culturas denominadas como 'alta', 'clássica' ou 'erudita'. O distanciamento deve ser vencido através do conhecimento. Apropriar-se das questões relacionadas à música erudita não deve significar uma questão de maior valor em relação a outros gêneros musicais mas a ideia de que é um gênero que, como outro qualquer, deve ser conhecido.

Entendemos que o concerto didático realizado pela OSES pode significar uma excelente oportunidade para iniciar uma desmistificação da música de concerto. Uma formação de professores pode alcançar e agregar valores no ambiente escolar criando um movimento de legitimação das questões que envolvem a música e também a música de concerto fomentando opiniões e críticas esclarecidas quando apoiadas no conhecimento do tema.

Referências

DUARTE, Mônica de Almeida. Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular. Rio de Janeiro, 2004. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.

KLINKENBERG, Jean-Marie. Précis de sémiotique générale. Paris: De Boeck & Lancier S.A., 1996.

MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. 7ª Edição. Trad. P.A. Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

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

Musicologia histórica e o ensino de graduação em música: contribuições para a atualização das disciplinas de história da música

Gustavo Frosi Benetti

gustavo.benetti@outlook.com

Brasil

Jefferson Tiago de Souza Mendes da Silva

jtamancio@gmail.com

Brasil

Multiculturalismo y contemporaneidad:

Reflexiones sobre la formación inicial y continua del educador musical latino-americano

Resumo: El modelo de enseñanza de historia de la música en el pregrado, heredado de la metodología conservatorial, no siempre trae resultados satisfactorios para el proceso de la enseñanza y aprendizaje. En este artículo, se presentarán el histórico de la enseñanza de la historia de la música en el contexto brasileño y el perfil de la estructura que sigue siendo utilizado para la enseñanza de la disciplina. Discute los principales referentes teóricos encontrados en las bibliografías de las disciplinas obligatorias. Apunta las dificultades de la enseñanza de la historia de la música por el número reducido de maestros y doctores en musicología en Brasil. Se presentan las contribuciones y las posibilidades de adaptar el contenido para la realidad actual de pregrado en música en Brasil. Para esto se busca una conexión entre lo que es investigado y producido en el posgrado y su uso efectivo en la educación superior, nuevos enfoques para la enseñanza de la historia de la música, actualización de los planes de enseñanza, contenidos, bibliografías y prácticas pedagógicas utilizadas por los profesores.

Palavras-chave: Licenciatura em música. Ensino de história da música. Referenciais teóricos.

Introdução

Ao observar os currículos dos cursos de graduação em música no Brasil, pode-se constatar a presença de um tronco comum formado por uma série de disciplinas intituladas História da Música. Essas disciplinas consistem em uma sequência que varia entre dois a seis semestres, geralmente, e abordam principalmente a música da Europa Ocidental. Nota-se um descompasso entre os conteúdos abordados e sua aplicabilidade especialmente no âmbito da licenciatura em música. Uma das críticas frequentemente ouvidas é que esse modelo deriva do ensino conservatorial, que costuma ser entendido como ultrapassado, desconectado da atualidade e carecendo de renovação. As críticas, apesar de recorrentes, aparentam carecer de fundamentos e de estudos aprofundados.

Os conservatórios de música começaram a aparecer no Brasil no período imperial. O primeiro foi fundado no Rio de Janeiro em 1841, tendo na figura de Francisco Manuel da Silva um de seus viabilizadores. Francisco Manuel da Silva, no prólogo de seu compêndio musical, agradeceu ao Imperador Dom Pedro II pela fundação da instituição, além de expressar a concepção musical da época:

A música, Senhor, dentre as belas-artes, é indubitavelmente uma das que mais direta e naturalmente contribuem para a civilização dos povos [...]. É por isso que os Governos das Nações mais cultas, reconhecendo a benéfica influência da música, têm promovido o desenvolvimento e cultura deste meio civilizador, e estabelecido Institutos e Conservatórios, tendentes a popularizar o seu estudo, uniformizando o seu ensino e facilitando-o a todas as classes da sociedade (SILVA apud MELLO, 1908, p. 229-230).

Percebe-se no discurso uma visão eurocêntrica dominante, que foi a base ideológica dos conservatórios de música no Brasil. O “plano de ensino” do conservatório, aprovado por decreto em 1847, compreendia as seguintes disciplinas: 1) Rudimentos, preparatórios e solfejos; 2) Canto para o sexo masculino; 3) Rudimentos e canto para o sexo feminino; 4) Instrumentos de corda; 5) Instrumentos de sopro; 6) Harmonia e composição (MELLO, 1908, p. 231-232). Note-se que apesar de não existir nenhuma disciplina voltada à história, por essa matriz percebe-se a origem conservatorial da nossa disciplina História da Música. Tratava-se de um ensino voltado à performance e à composição de música europeia ocidental, o que teria originado os bacharelados atuais.

Dos conservatórios para o ensino básico o ensino de música passou por transformações ao longo do século XX: 1) Modelos e propostas para atender políticas educacionais nacionalistas; 2) Polivalência no ensino das artes (música, dança, artes cênicas e artes visuais) por um único professor, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 5.692/1971. De acordo com o *Parecer CNE/CES 280*:

A organização do ensino das artes em grau superior no Brasil precedeu em muitos anos a organização desse ensino na educação básica e remonta à Academia Imperial de Belas Artes (criada pelo Decreto-Lei datado de 1816, e que só começaria a funcionar em 1826). Apesar dessa tradição - a Academia constituiu-se numa das primeiras instituições de ensino superior no Brasil, junto com as escolas militares e os cursos médicos - e refletindo preconceitos

entranhados em acadêmicos e legisladores, o ensino das artes na educação básica só se tornou obrigatório com a Lei nº 5.692/71, que instituiu a disciplina Educação Artística nos currículos de 1º e 2º Graus. Tal obrigatoriedade fez crescer a oferta de graduações (sobretudo licenciatura) com habilitações em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, descentralizando a oferta de cursos na área, antes praticamente restrita aos centros tradicionais (BRASIL, 2007, p. 1).

As formações de músicos práticos (instrumentistas, regentes, cantores e compositores) é um espólio deixado pela Academia Imperial e pelos Conservatórios de Música aos cursos de bacharelado no Brasil. Houve nos cursos superiores da área de artes a ramificação do ensino em diversas licenciaturas, com o intuito de atender a Lei de Diretrizes e Bases - 9.394/1996. Isso promoveu a alteração dos projetos pedagógicos de “Educação Artística – habilitação em música” para “Licenciatura em Música”.

Segundo dados do e-MEC existem hoje no Brasil mais de 140 cursos superiores em música, divididos nas modalidades de presencial e à distância, nos graus de bacharelado, licenciatura e sequencial. O grau do ensino superior influencia todo o contexto filosófico, a fundamentação, o desenvolvimento e o currículo de um curso:

- Bacharelados no contexto geral têm objetivos de formar músicos práticos.
- Licenciaturas objetivam formar educadores musicais mantendo uma formação teórica parecida com os bacharelados.
- Sequenciais buscam ampliar conhecimentos em um dado campo do saber, em curta duração.

História da Música nos cursos de licenciatura:

Como relatado no item anterior, a licenciatura em música herdou conteúdos teórico/práticos dos cursos de bacharelado, principalmente em disciplinas de teoria e percepção musical e de história da música. Isso favorece, nas ementas das disciplinas de história, uma música de tradição ocidental.

Durante a pesquisa foi possível encontrar nos projetos pedagógicos¹⁴⁷ dos

¹⁴⁷ Foram analisados somente projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos presenciais de bacharelado e licenciatura ofertados por instituições federais e estaduais, que se encontram disponíveis para consulta nas páginas das instituições.

curso de música uma divisão quase igualitária da forma de apresentar os aspectos estilísticos e estruturais que marcaram o processo histórico da música erudita.

No geral as instituições que oferecem cursos de licenciatura e bacharelado em música normalmente dividem as disciplinas obrigatórias de história da música entre três a quatro partes, com uma carga horária entre 120 a 240 horas, alternando o início do ensino de história entre o 1º e 2º períodos do curso.

Disciplina	Conteúdos
História da Música I	História da música europeia da Antiguidade ao Renascimento.
História da Música II	História da música europeia nos períodos Barroco e Clássico.
História da Música III	História da música europeia nos períodos Romântico e Pós-romântico.
História da Música IV	História da música ocidental nos séculos XX e XXI

Tabela 1: Estrutura de conteúdos mais recorrente das disciplinas História da Música.

A licenciatura e o bacharelado em música da Universidade Federal de Alagoas (2006) têm o ensino de história da música condensado em duas disciplinas, as quais preveem os conteúdos em um histórico da música ocidental e sua sociedade da antiguidade ao classicismo e do classicismo até a contemporaneidade, totalizando uma carga horária de 120 horas. O curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Amazonas oferta História da Música I e II como obrigatórias, a partir do 4º período. Já História da Música III, IV e História da Música Popular Brasileira como optativas, no 6º e 7º períodos.

Um dado relevante é que os cursos de licenciatura em música da Universidade Federal do Ceará ofertam no 1º período uma única disciplina de história da música ocidental, que busca discutir “origens da música. Aspectos históricos, técnicos e estéticos desde a Antiguidade até o Século XIX. Estudo das relações entre as circunstâncias históricas dos grandes ciclos do caminho cultural ocidental e as expressões musicais contemporâneas a esses ciclos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005, p. 32).

O ensino de história da música brasileira é ofertado pelos cursos de duas formas distintas: 1) Disciplinas - não ocorrendo a distinção entre popular e erudito; 2) Disciplinas – com distinção entre popular e erudito. A carga horária de cada disciplina costuma variar entre 40 e 60 horas.

Na proposta de incentivar um ensino diferenciado, considerando a tríplice

fronteira da qual faz parte, o curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Roraima oferta a disciplina História da Música Brasileira e Latino-americana, objetivando discutir “A música brasileira e latino-americana desde a colonização até os dias atuais: contexto histórico, características gerais, eventos musicais significativos, fontes documentais, teoria musical, compositores e obras” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2014).

Os referenciais teóricos mais comumente encontrados nas bibliografias básicas das disciplinas de história da música consistem em poucos títulos tradicionais, com pretensões de universalidade. Todavia, tratam quase exclusivamente da música erudita da Europa Ocidental com alguma atenção às suas ex-colônias a partir do final do século XIX. Entre os dois materiais mais recorrentes, quase unânimes nos currículos, podemos citar *A History of Western Music* e *Histoire universelle de la musique*.

O primeiro, *História da música ocidental*, na tradução para a língua portuguesa, foi publicado por Donald Grout em 1960, com os posteriores autores associados Claude Palisca e, recentemente, J. Peter Burkholder, responsável pela atual nona edição de 2014. O segundo, de autoria de Roland de Candé, foi traduzido para o português como *História universal da música*, e a primeira edição data de 1978. Não teve tantas atualizações como o primeiro, mas uma reimpressão de mais de uma década segue sendo comercializada no mercado brasileiro. Ambos são materiais densos para uma média de quatro semestres da disciplina História da Música, mas as pretensões totalizadoras ficam longe de se confirmar. Transmitem uma visão eurocêntrica, com a intenção de legitimar aquela música como a grande música a ser estudada. Os dois livros apresentam abordagem diacrônica, com definições similares de períodos, estilos e gêneros, e contam com ampla delimitação temporal – da antiguidade à modernidade, fatores pelos quais se justifica a sua ampla utilização nos cursos de graduação. No entanto, estes livros não apresentam uma história “universal” da música; muitas manifestações musicais são ignoradas, evidentemente, porque um estudo histórico de toda a música universal seria uma obra utópica, intangível.

O recorte é necessário, com as devidas ressalvas aos termos utilizados nos títulos. Esses recortes dão conta de determinados gêneros e contextos musicais, mas deixam outros de lado. Nesse caso, ressaltamos a escassez de informações sobre a música do nosso país, o que indica a necessidade de outras fontes para o estudo de

história da música no contexto brasileiro.

Constatou-se que a maioria dos cursos possuem uma disciplina voltada exclusivamente à história da música brasileira. Todavia, configura-se também como um recorte do tema, e esse recorte tende a tratar da mesma música de tradição europeia, mas a produzida no Brasil. Apesar de se identificar a presença de um motivo nacionalista, o discurso geralmente é moldado nas matrizes europeias.

Na bibliografia recorrente estão alguns poucos livros, publicados há algumas décadas, que seguem integrando a bibliografia básica. Entre esses, *História da música brasileira*, de Bruno Kiefer, e *História da música no Brasil*, de Vasco Mariz. O primeiro foi publicado em 1976 e conta com uma 4ª edição de 1997, sem atualizações de conteúdo, que segue sendo comercializada. O segundo, publicado em 1981, encontra-se na 8ª edição, de 2012. Nesse intervalo de mais de três décadas de sua 1ª edição, a obra é essencialmente a mesma, acrescida de pequenas atualizações. Essas obras, a exemplo de seus modelos estrangeiros, seguem uma estrutura diacrônica e privilegiam uma determinada história da música em detrimento a outras.

Uma análise ampla do atual ensino de história da música nas licenciaturas demonstrou que, no geral, o modelo ainda utilizado pelos professores é o mesmo que experimentaram nas suas graduações (bacharelado ou licenciatura). 1) utiliza-se uma bibliografia básica para discutir o processo histórico da música – distinguindo-se erudita nacional, erudita da Europa Ocidental e popular brasileira, essa última com mais dificuldades devido às poucas publicações da área quando comparadas às demais. 2) realiza-se audições e análises de obras ditas canônicas. 3) compara-se a história da linguagem musical, a história das artes e a história geral.

Uma das dificuldades do ensino na área de história da música tem relação direta com o número reduzido de profissionais com habilitação específica, ou seja, mestres e doutores em música com área de concentração em musicologia. Por falta de opção, muitas vezes o ensino de história da música acaba sendo ministrado por profissionais com habilitações em performance ou educação musical, e estes nem sempre apresentam interesse pela área.

Atualmente existem no Brasil nove instituições que oferecem pós-graduação com área de concentração em musicologia, sendo sete federais e duas estaduais (CAPES, 2015). Estão distribuídas da seguinte forma:

Região	Estado	Universidade	Titulação	Total
Sul	Paraná	UFPR	Mestrado	3
	Santa Catarina	UDESC	Mestrado	
	Rio Grande do Sul	UFRGS	Mestrado e Doutorado	
Sudeste	Rio de Janeiro	UFRJ	Mestrado e Doutorado	4
		UNIRIO	Mestrado e Doutorado	
	São Paulo	USP	Mestrado e Doutorado	
		UNESP	Mestrado e Doutorado	
Centro-Oeste	-	-	-	0
Norte	-	-	-	0
Nordeste	Bahia	UFBA	Mestrado e Doutorado	2
	Paraíba	UFPB	Mestrado e Doutorado	

Tabela 2: Universidades que oferecem curso de pós-graduação com área de concentração em musicologia.

Ainda são poucos os cursos que oferecem formação específica em musicologia, algo importante para a qualificação dos professores que trabalham com a disciplina História da Música nos cursos de graduação. Além do número, há ainda uma distribuição desigual entre as regiões e estados, sendo o Norte e o Centro-Oeste desprivilegiados nesse aspecto. Isso explica a reprodução dos modelos de ensino, das bibliografias, e a pouca relação entre conteúdos abordados e o contexto local de ensino.

Considerações finais

Nota-se um descompasso, nas disciplinas de história da música dos cursos de licenciatura, entre os conteúdos abordados e a sua aplicação prática no âmbito da educação musical. O próprio aluno muitas vezes não se reconhece naquilo que está sendo transmitido no curso, e também não recebe subsídios de como o conteúdo que está aprendendo será aplicado por ele na educação básica. Para que se busque uma solução, faz-se necessária uma atualização consistente nos métodos, nas bibliografias, nos conteúdos e, principalmente, na formação dos profissionais que atuam no ensino superior.

Uma das alternativas para a adequação da disciplina às necessidades atuais, principalmente nas licenciaturas, depende da conexão entre o que é estudado e produzido na pós-graduação e a sua utilização no ensino superior. Esse é um argumento óbvio, no entanto, não é o que ocorre na maioria das instituições, como já

discutido anteriormente. A iniciativa de Paulo Castagna, em seu *Projeto para a substituição das disciplinas “História da Música I e II” e “História da Música Brasileira” pela disciplina “Música, História, Cultura e Sociedade I e II”* (2013), busca não só trabalhar a apreciação, as particularidades e os compositores de um determinado recorte musical, mas contextualizar e expandir o entendimento do que de fato consiste uma história da música mais abrangente. Esta é uma das escassas soluções objetivas encontradas sobre o tema, cujo problema, segundo Castagna (2013, p. 3), é o “declínio funcional do título e do conceito de História da Música”.

O ensino da história da música necessita de atualização. Afinal, qual seria a função de se ensinar história da música para o estudante de graduação na atual sociedade? Como abordar a história da música contemporânea em cursos nos quais os professores não se atualizam, ou mesmo desconsideram a música de hoje?

Os professores das graduações em música encontram-se em um grande hiato, principalmente no âmbito da didática, quanto à transmissão do conhecimento necessário para se formar um músico consciente do processo histórico da música, bem como na formação de um educador musical que compreenda formas de atingir os seus alunos de maneira diferenciada, que na maioria das vezes não tem familiaridade com a linguagem musical.

Novas abordagens do ensino da história da música devem estar também relacionadas às atualizações de ementas, conteúdos e bibliografias utilizadas pelos professores. Além disso, na troca de conhecimento entre os envolvidos no processo educativo, na busca de métodos inovadores e interdisciplinares. Dessa forma, o aluno estará apto a compreender o processo histórico da linguagem musical, de forma contextualizada, independentemente do recorte abordado.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **E-MEC Sistema de Regulação do Ensino Superior**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

_____. Parecer CNE/CES 146, de 03 de abril de 2002. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Dança, Design, Direito, Hotelaria, Música, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo. Brasil/MEC, 2002.

_____. Parecer CNE/CES 280, aprovado em 6 de dezembro de 2007. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. Brasil/MEC, 2007.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Resolução CNE/CES 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasil/MEC, 2004.

CANDÉ, Roland de. História universal da música. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPES (Brasil). Relação de cursos recomendados e reconhecidos. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisares&codigoArea=80300006&descricaoArea=LING%DC%CDSTICA%2C+LETRAS+E+ARTES+&descricaoAreaConhecimento=ARTES&descricaoAreaAvaliacao=ARTES+%2F+M%DASICA#>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

CASTAGNA, Paulo. Projeto para a substituição das disciplinas “História da Música I e II” e “História da Música Brasileira” pela disciplina “Musica, História, Cultura e Sociedade I e II”. São Paulo, outubro de 2013. Disponível em: <<https://unesp.academia.edu/PauloCastagna/Papers>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

GROUT, Donald Jay; PALISCA, Claude Victor. História da música ocidental. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2007.

KIEFER, Bruno. História da música brasileira: dos primórdios ao início do século XX. 4. ed. Porto Alegre: Editora Movimento, 1997.

MARIZ, Vasco. História da música no Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

MELLO, Guilherme Theodoro Pereira de. A musica no Brasil: desde os tempos coloniaes até o primeiro decenio da Republica. Bahia: Typographia de S. Joaquim, 1908.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Música: Canto. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música - Campus Fortaleza. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música. 2014.

Escutas mediadas e ampliadas nas aulas de música do Ensino Médio: Diálogos entre Murray Schafer e Luciano Berio

Helena Lopes da Silva
helopesster@gmail.com

Brasil

Temário: Processos pedagógicos musicales en distintos contextos (Educación General, Escuelas de Música, Proyectos Sociales). Recursos, abordajes y reflexiones;

Resumen: El presente artículo trae algunos resultados del Proyecto de Iniciación Científica (PIBIC/UEMG/CNPq) intitulado Escuchas mediadas y ampliadas en las clases de música de la Educación secundaria: Diálogos entre Murray Schafer y Luciano Berio. Esa investigación propone la construcción de un abordaje metodológico a partir de la mediación de la escucha musical en la Educación secundaria. Se parte del presupuesto que la escucha es la actividad musical cotidiana de la mayoría de los jóvenes y por ese motivo necesita ser ampliada y profundizada en sus aspectos musicales y afectivos. La metodología consistió en el mapeamento de las estrategias didácticas para ampliación de la escucha musical propuestas por Schafer en el libro “El oído pensante” (2011); elección y análisis de piezas musicales representativas del compositor Luciano Berio a partir de categorías de escucha musical (BARBOSA, 2014) y estruturação de secuencias didácticas para ser implementadas en la clase de música de la Educación secundaria. Los resultados revelaron que las estrategias didácticas para a escucha creativa propuestas por Murray Schafer son adecuadas para a escucha y aproximación de la obra musical de Berio. Los tópicos de mediación de la escucha propuestos por Barbosa (2014) favorecen la comprensión de las piezas escogidas a partir de una perspectiva expresivo-musical. Partiendo del presupuesto que educar es promover diálogos entre el mundo de los alumnos y el mundo aún desconocido por ellos, o aún, promover el diálogo entre los saberes musicales juveniles y los conocimientos musicales formales, la aproximación entre la obra pedagógica y musical de Schafer (2011) y la obra musical de Berio parece ser una propuesta instigante a ser desarrollada en el espacio escolar.

Palabras-Clave: Escucha musical. Educación secundaria. Mediación. Murray Schafer. Luciano Berio.

O presente trabalho é oriundo do projeto de Iniciação Científica (PIBIC/UEMG/CNPq)¹⁴⁸ em andamento, o qual foi proposto em razão da análise do “estado da arte” das pesquisas da área de educação musical realizadas em âmbito nacional que tratam especificamente sobre a temática música e juventude, especialmente em relação ao contexto escolar (Arroyo, 2009).

Arroyo (2009) analisou trabalhos acadêmicos oriundos de pós-graduações brasileiras que tratavam especificamente da articulação entre juventudes, músicas e

¹⁴⁸Equipe formada pelos professores pesquisadores Dra Helena Lopes da Silva (coordenadora), Ms. Aline Nunes Carneiro (ESMU/UEMG), Ms. Gislene Marino (ESMU/UEMG), Dr Rogério Vasconcelos Barbosa (Escola de Música UFMG) e Davi Alves de Sousa (bolsista de Iniciação Científica).

escola e concluiu que nestes, a abordagem sociocultural é predominante. Embora a abordagem sociocultural seja de extrema relevância para a compreensão dos significados da música para os jovens, e tenha representado uma “virada epistemológica” para a área, a autora analisa que há que se avançar para além das descrições dos processos musicais em direção à concretização de propostas de ensino e aprendizagem de música para o segmento do qual os jovens fazem parte na escola regular.

Frente à problemática exposta por Arroyo (2009), torna-se imperativo para a área, a construção de propostas metodológicas para a aula de música do Ensino Médio. O presente projeto elegeu a escuta musical como atividade centralizadora para a estruturação de uma proposta metodológica para a aula de música para jovens. A escolha da escuta como atividade principal, encontra ressonância nas palavras de Schafer (2014, p.14) que diz que “nós estamos sempre ouvindo alguma coisa. Não temos pálpebras nos ouvidos. Estamos condenados a ouvir¹⁴⁹”:

As experiências visuais são instantâneas. As experiências aurais levam tempo para se desenvolver. O olho procura. O ouvido deve esperar. (...) O ouvido tem as suas limitações. Diferente de outras partes de nossa anatomia, o ouvido não pode tornar-se mais forte através de exercícios físicos, mas pode se tornar mais discriminador¹⁵⁰. (Schafer, 2014, p.14)

Partindo do pressuposto de que os jovens brasileiros, independente da classe social ou econômica, são consumidores vorazes de música, e que a grande maioria deles não teve acesso à educação musical na escola, propusemos a construção de uma proposta pedagógica direcionada à ampliação do repertório e aprofundamento da escuta musical a partir de um diálogo entre a obra filosófica e musical de dois importantes representantes da área de música, o compositor e educador musical Raymond Murray Schafer e o compositor Luciano Berio.

Schafer e Berio são incontestavelmente considerados no meio acadêmico e no contexto da música de concerto contemporânea, mas não necessariamente

¹⁴⁹But we are always hearing something. We have no ear lids. We are condemned to listen. (Schafer, 2014, p.14)

¹⁵⁰Visual experiences are instantaneous. Aural experiences take time to unfold. The eye seeks. The ear must wait. (...) The ear has its limitations. Unlike other parts of our anatomy, the ear cannot be made stronger by physical exercise – but it can be made more discriminating. (Schafer, 2014, p. 14)

compreendidos e portanto, pouco utilizados, no contexto educativo musical. Ambos trazem propostas estéticas não familiares a maior parte dos educadores pelo fato de trabalharem com elementos musicais que ainda estão à deriva dos currículos dos cursos de licenciatura em música, muito embora, sejam artistas de nosso tempo que trabalham com a estética musical também do nosso tempo.

A escolha do compositor Berio deve-se ao fato de que muitas de suas obras oferecem amplas possibilidades de desenvolvimento de estratégias didático-musicais possíveis de serem desenvolvidas no contexto escolar brasileiro atual. E também, por considerar a produção musical desse artista esteticamente relevante para o desenvolvimento de uma escuta musical renovada, a qual demandará dos alunos e do professor um alargamento ou uma quebra de conceitos acerca do que entendem por “música”.

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa consistiu no mapeamento das estratégias didáticas para ampliação da escuta musical propostas por Schafer no livro “O ouvido pensante” (2011); escolha e análise de peças musicais representativas do compositor Luciano Berio a partir das estratégias de escuta musical elaboradas por Schafer; elaboração de categorias de escuta musical para as obras selecionadas de Berio¹⁵¹; e finalmente, estruturação de sequências didáticas para serem implementadas na aula de música do Ensino Médio, a partir do cruzamento entre as estratégias didático-musicais de Schafer, repertório selecionado da obra de Berio e categorias de escuta propostas por Barbosa (2008).

Referencial Teórico

Para a construção da abordagem metodológica para o ensino de música por meio da escuta musical, elegemos os conceitos de mediação da escuta musical (BARBOSA, 2008, 2014, 2015; FERRAZ, 2001; IAZZETTA, 2009, 2012; SCHAFER, 2011, 2014) e escola como espaço sociocultural (DAYRELL, 1996). O que entendemos por

¹⁵¹ Além de recorrermos aos escritos de Berio para melhor compreendermos seu pensamento musical e as conexões complexas existentes entre a sua música e o mundo contemporâneo, contamos com a participação do professor e compositor Rogério Vasconcelos Barbosa (UFMG) como pesquisador responsável pela escolha e análise das peças musicais de Berio.

escuta musical? Qual a importância da mediação para o desenvolvimento da escuta no Ensino Médio? O que significa tomar a escola como espaço sociocultural?

Escuta musical, juventude e escola

Dayrell (1996) parte da perspectiva de escola como espaço de “formação humana ampla”

Se partíssemos da idéia de que a experiência escolar é um espaço de formação humana ampla, e não apenas transmissão de conteúdos, não teríamos de fazer da escola um lugar de reflexão (re-fletir ou seja, voltar sobre si mesmo, sobre sua própria experiência) e ampliação dos projetos dos alunos? (Dayrell, 1996, p.145).

Na perspectiva do autor, tomar a escola como espaço sociocultural implica, necessariamente, em compreender o aluno como um sujeito sociocultural, construído a partir “do acesso diferenciado às informações, às instituições que asseguram a distribuição dos recursos materiais, culturais e políticos” (p. 143). Nesse sentido, é papel da educação promover o diálogo entre a escola, o mundo dos alunos e, ao meu ver, o mundo ainda desconhecido por eles. Nesse diálogo precisam participar os contextos e os saberes dos alunos, bem como, a cultura e o conhecimento dos professores, e ambos, alunos e professores, precisam dialogar com culturas e conhecimentos que estão fora da escola e de seus cotidianos.

Swanwick (2003) provoca-nos a refletir sobre uma possível e necessária mudança nos modos de operacionalização da aula de música, e nos modos de ensinarmos música de maneira “autêntica”, sem necessariamente didatizá-la. Para que isso ocorra de fato, torna-se necessário que as experiências musicais dos alunos que estão na escola ocorram também em outros ambientes, como salas de concerto, comunidades, ONGs, estúdios de ensaio e gravação, museus ou mesmo, em outros ambientes escolares, como por exemplo, os espaços de lazer, o auditório, os saguões da escola, entre outros.

A proposta de tomar a escuta musical como atividade central para a aula de música na escola, em especial, no Ensino Médio - segmento desprovido do desenvolvimento do conteúdo música, em sua maioria - parte do pressuposto de que a instituição escolar é por excelência, o local de acesso democrático ao ensino de música.

Por se tratar de uma pesquisa direcionada aos jovens do Ensino Médio, os quais muitos, provavelmente, não têm conhecimento musical formal devido à ausência do ensino de música em suas vidas escolares, o conhecimento musical a ser oferecido deveria ser, em primeiro lugar, significativo do ponto de vista das relações que estes mantêm com as músicas que consomem. Ciente de que a maioria dos jovens que estão na escola, relacionam-se com a música principalmente por meio da escuta, proponho o aprofundamento dessas escutas e a consequente ampliação dos repertórios musicais como objetivos centrais para a aula de música.

Diferente do ato mecânico de ouvir música, “escutar é um exercício, é prestar atenção a alguma coisa, é uma atitude em relação a um conteúdo sonoro. É também uma atitude multisensorial.” (Iazzetta, 2009, p.37). Tomar a escuta como uma “atitude em relação a um conteúdo sonoro”, parece ser o primeiro desafio a ser enfrentado na escola. Essa atitude necessária para escutar o novo, o desconhecido, só se torna possível a partir da desconstrução dos preconceitos acerca das músicas consideradas “boas ou ruins” pelos alunos, principalmente pelos jovens.

Se partimos do pressuposto que educar é promover diálogos entre o mundo dos alunos e o mundo ainda desconhecido por eles, ou ainda, promover o diálogo entre os saberes musicais juvenis e os conhecimentos musicais formais, a aproximação entre a obra pedagógica e musical de Schafer (1991) e a obra musical de Berio parece ser uma proposta instigante a ser desenvolvida no espaço escolar. O desafio é descobrir caminhos adequados para que essas escutas sejam significativas do ponto de vista musical e afetivo.

Sílvio Ferraz (2001) afirma que a escuta musical “não é um terreno *a priori* que se delimite para solucionar questões sonoras, mas um território que se define no próprio ato da escuta musical” (p. 22). O autor compara a experiência da escuta musical à experiência do diálogo entre pessoas, pois, ambas experiências são espaços abertos os quais são definidos no ato da escuta ou do diálogo: “a música e a conversa são territórios complexos delineados no ato da escuta musical e no ato da conversa, e não são nem a ferramenta nem o material utilizado que determinam a música e a conversa, mas eles são codeterminados” (p.23).

Ferraz analisa a limitação de conseguirmos expressar verbalmente as experiências das escutas musicais:

O que tenho então, ao falar de uma escuta musical, é um território específico de agenciamento que não se dá apenas na forma de blocos de som e silêncio, mas na forma de blocos de movimento e duração, e uma série de intensidades (ora nomináveis, ora não) cujo objeto não é o som mas a qualidade da sensação musical (FERRAZ, 2001, p.23)

Escutar música é um exercício complexo, pois, ao contrário das artes visuais, não há como colocarmos a música como um objeto dentro de um museu. Em primeiro lugar, a música depende de intermediários ou de atos performativos para que ela de fato aconteça (Hennion, 2002), e em segundo lugar, a escuta musical depende da memória: “as experiências visuais são instantâneas. As experiências aurais levam tempo para se desenvolver. O olho procura. O ouvido deve esperar” (Schafer, 2014, p.14).

Barbosa (2014) nos fala da natureza fugidia, temporal e abstrata da escuta musical:

Por um lado, o sonoro nunca se deixa apreender em todos os detalhes. As modulações da sonoridade são percebidas, mas há sempre algo que nos escapa na escuta. Por outro lado, cada instante musical é atravessado por múltiplas linhas sensoriais que vêm e vão para outros instantes. Essas linhas não se apreendem completamente, mas tornam sensíveis blocos de tempo. São conexões, pela escuta, de sonoridades separadas no tempo e podem revelar diferentes processos de expansão ou contração, aproximação ou afastamento, surgimento ou desaparecimento progressivos. (BARBOSA, 2014, p.116).

Considerando a complexidade que envolve o processo de escuta musical ilustrada por e Barbosa (2014); Ferraz (2001); Iazzetta (2009) e Schafer (2014), tomar essa atividade como central para o ensino de música no Ensino Médio, implica na definição de estratégias didático-musicais para que a escuta musical se realize. Para a escuta da música de Luciano Berio, optamos por utilizar quatro tópicos gerais propostos por Barbosa (2014)¹⁵²: identificação de elementos musicais; recorrência e variação de ideias musicais; narrativas formais; metáforas expressivas.

Para Barbosa, esses tópicos de mediação da escuta são suficientemente amplos para que os alunos se aproximem do universo musical de Berio, uma vez que prescindem de um conhecimento musical formal prévio e permitem o

¹⁵²Ver Projeto de Iniciação Científica PIBIC/UEMG/CNPq.

desenvolvimento de uma escuta atenta, a comparação de elementos musicais e percepção de suas variações, a concatenação dos diferentes momentos das músicas através da compreensão dos processos de transformação do discurso musical, a dimensão expressiva que ultrapassa o sonoro.

Escutando *Sequenza III* per voce femminile (Berio, 1965).

Sequenza III (1965); *O King* (1968); *Sinfonia* (movimento III, 1969); *Visage* (1961); *Folk songs* (número 1 e número 8, 1964), foram as peças escolhidas para a elaboração da abordagem metodológica para o ensino de música no Ensino Médio por meio da escuta musical. Embora Zagonel (1997)¹⁵³ já tenha apresentado uma proposta para a escuta de *Sequenza III* em sala de aula, resolvi reapresentá-la a partir do trabalho analítico realizado durante as oficinas de escuta das obras musicais de Luciano Berio, coordenadas por Barbosa (2014) durante a execução do projeto de Iniciação Científica, por entender que a mediação realizada desta peça, ampliou as possibilidades de compreensão musical da mesma. Barbosa (2014), explica:

(...) outro elemento importante da *Sequenza III* é a estruturação de três dimensões expressivas diferentes, re combinadas incessantemente de variadas maneiras: a primeira trata dos gestos vocais, passando pelo riso, choro, murmúrio, canto, etc; a segunda consiste nas emoções associadas aos gestos, completando um leque enorme de variações, como urgente, distante e sonhador, espirituoso, muito tenso, nervosa, impassível, etc; a terceira dimensão refere-se ao texto, que também podia ser apresentado em diferentes níveis de fragmentação, passando pelo fonema, sílaba, palavra ou frase. Essas três dimensões passavam por uma *ars combinatoria* e geravam diferentes materiais que o compositor moldava com liberdade e imaginação, incorporando uma teatralidade à performance (SILVA, 2015. *No prelo*).

As informações acima foram fundamentais para a mediação da escuta de *Sequenza III* pelo grupo que participou da oficina, pois permitiram que nos

¹⁵³ Em seu artigo *Um estudo sobre a Sequenza III, de Berio: para uma escuta consciente em sala de aula*, Zagonel (1997) destaca elementos didáticos inerentes à peça, os quais segundo ela, poderiam servir como facilitadores para aplicação em sala de aula, tais como: a percepção tímbrica facilitada (única voz), a presença de um texto que auxilia a acompanhar as ideias musicais; e os aspectos relativos à concentração do ouvinte leigo (tempo curto de duração da peça, em torno de 7 minutos, o uso de sons vocais inusitados e cômicos e inúmeros elementos de surpresa).

conectássemos à obra a partir de seus aspectos metafóricos e musicais, e consequentemente, aumentássemos o interesse e a curiosidade sobre a peça. Frente a estas primeiras informações acerca da estruturação de *Sequenza III*, fomos conduzidos a entrar no discurso musical propriamente dito, identificando os elementos, a recorrência e variação das ideias presentes na obra. A seguir apresentarei um primeiro esboço do planejamento da abordagem metodológica para a mediação da escuta de *Sequenza III*, o qual encontra-se em andamento.

INFORMAÇÕES SOBRE SEQUENZA III (BERIO, 1965)	
Estudo sobre as qualidades expressivas e as dimensões acústicas da voz;	
Influências ¹⁵⁴ : <i>Ulisses</i> de James Joyce; <i>Sprechgesang</i> de Schoenberg (<i>Pierrot Lunaire</i> , 1912); fragmentação fonética do texto vocal de Edgar Varèse (<i>Nocturnal</i> , 1961);	
Incorporação de sons do cotidiano como materiais musicais (risadas, choro e outros gestos vocais)	
Estruturação de três dimensões expressivas diferentes, recombinadas incessantemente de variadas maneiras (Imagem de uma engrenagem com rodas de tamanhos diferentes que giram em velocidades distintas): Engrenagem 1: gestos vocais (riso, choro, murmúrio, canto, etc.); Engrenagem 2: emoções associadas aos gestos (leque de variações, como urgente, distante e sonhador, espirituoso, muito tenso, nervosa, impassível, etc); Engrenagem 3: texto apresentado em diferentes níveis de fragmentação (fonema, sílaba, palavra ou frase). Os três ciclos/camadas têm tamanhos diferentes, o que gera uma enorme possibilidade de combinações. Os elementos encontram-se, criando diferentes resultados sonoros.	

SEQUENZA III (BERIO, 1965): ASPECTOS ANALÍTICOS	
Identificação de elementos musicais	Distinção dos diferentes gestos vocais;
	Distinção das diferentes emoções definidas pelo compositor na partitura;
	Distinção dos diferentes tratamentos do texto: fonemas, palavras e frases.
Variação de ideias musicais	Reapresentação dos mesmos gestos vocais em contextos diferentes. Ex: Murmúrio contínuo (primeiros 10 segundos ¹⁵⁵ da peça); Murmúrio interrompido por gesto ascendente (10 a 20 segundos da peça)
Narrativas formais	Surgimento do canto: O canto é construído progressivamente. O início da peça apresenta diferentes tipos de gestos vocais. Somente no final do segundo sistema da partitura (2 minutos) aparece a primeira frase melódica.
	Clímax: O quarto sistema da segunda página da partitura indica um momento de clímax expressivo, através da sucessão acelerada de diferentes gestos vocais e das emoções associadas aos mesmos. Esse

¹⁵⁴Para maiores detalhes, Ramazzotti, Marinella. *Sequenza III: From Electronic Modulation to Extended Vocal Technique. Ex-tempore. A Journal of Compositional and Theoretical Research in Music*. XV/1, Spring-Summer 2010. P. 81-96. Disponível em <http://www.lucianoberio.org/node/2949>. Acesso: 30/03/2015.

¹⁵⁵As indicações de segundos referem-se à partitura, pois as diferentes performances alteram essas proporções precisas.

	clímax é alcançado e depois abandonado. Essa concatenação de diferentes momentos, cria uma narrativa.
Metáforas expressivas	Escuta dos sons vocais cotidianos como música

PREPARANDO A ESCUTA DE SEQUENZA III (BERIO, 1965)¹⁵⁶	
Estratégias didáticas	Descrição das atividades
Distinção entre monodia e polifonia.	Ouvir duas peças (Monodia) Poesia falada (Polifonia) “Duas estórias: uma de gato outra de rato” (CD <i>Dois a dois</i>). As duas histórias são contadas em contraponto. Desenvolve-se a habilidade de selecionar o que se quer ouvir.
Exploração de timbres e expressões vocais (descoberta e imitação)	Ler um texto (ex.: notícia de jornal) utilizando diferentes impostações vocais, que expressariam diferentes tipos de caráter.
Apresentação e exploração da “paleta sonora” (texturas musicais)	Explorar diversas possibilidades de elementos dentro de três “camadas” ou “aspectos” Criar diferentes combinações, misturando os elementos dos três aspectos explorados.

Considerações Finais

Essa pesquisa mostrou a importância do diálogo entre a educação musical e a composição, pois cada área traz consigo especificidades técnicas, pedagógicas e musicais as quais são fundamentais para que promovamos escutas sensíveis e significativas, e assim, aproximemos os jovens de outros repertórios. A elaboração da abordagem metodológica para a escuta da obra de Luciano Berio exigiu de nós pesquisadores, uma abertura para o novo, para o desconhecido, devido a uma formação musical frequentemente apoiada na compreensão restrita e fragmentada dos elementos perceptivo-musicais. As estratégias didáticas propostas por Schafer em seu livro “O ouvido pensante” (2011) nos motivaram a elaborar atividades criativas para a aproximação dos jovens com o repertório de Berio, assim como os tópicos de mediação da escuta propostos por Barbosa (2014) nos oportunizaram compreender as peças escolhidas a partir de uma perspectiva expressivo-musical. Partindo do pressuposto de que o ensino de música na escola precisa promover o diálogo com os sujeitos e seus saberes musicais, assim como ampliar seus olhares para mundos até então desconhecidos por eles, trazer a escuta da música contemporânea mediada por estratégias didáticas parece ser um desafio instigante e necessário.

¹⁵⁶Estratégias elaboradas por Gislene Marino a partir do mapeamento das estratégias de escuta presentes no livro “O ouvido pensante”(SCHAFER, 2011).

Referências

ARROYO, Margarete. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. Revista da ABEM. N21, 2009. p.53-66.

BARBOSA, Rogério V. Escuta/Escritura: Entre olho e ouvido, a composição. 2008. 170f. Tese. (Doutorado em Música) – UFRGS, Porto Alegre.

BARBOSA, Rogério V. Sobre a composição musical: metamorfoses entre escuta e escritura. In. NASCIMENTO, Guilherme; ZILLE, José Antônio B.; CANESSO, Roger (Orgs.) A música dos séculos 20 e 21 (Série Diálogos com o som - Ensaios, v.1). Barbacena: EdUEMG, 2014. p.111-120.

BERIO, Luciano. Sequenza III, para voz feminina. Londres: Universal, 1966.

BERIO, Luciano. Remembering the future. London, England: Harvard University Press, 2006.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.136-161.

FERRAZ, Sílvio. Apontamentos sobre a escuta musical. Revista Hodie, v.1, dezembro de 2001. p. 19-23.

HENNION, Antoine. La pasión musical. Barcelona: Paidós Iberica, 2002.

IAZZETTA, Fernando. *Música e Mediação Tecnológica*. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

RAMAZZOTTI, Marinella. Sequenza III: From Electronic Modulation to Extended Vocal Technique. Ex-tempore. A Journal of Compositional and Theoretical Research in Music. XV/1, Spring-Summer 2010. P. 81-96. Disponível em <http://www.lucianoberio.org/node/2949>. Acesso: 30/03/2015.

SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, 2 ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

SCHAFER, Murray. Sound around. Reflexão e Ação (Online), v. 22, 2014. p. 11-17. (Versão eletrônica disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>)

SILVA, Helena L. (no prelo). Mediar escutas musicais no Ensino Médio: Uma proposta metodológica para a aula de música. In. SILVA, Helena L. et al. (Orgs.) Educação Musical (Série Diálogos com o som - Ensaios, v.1). Barbacena: EdUEMG.

SILVA, Helena L. Escutas mediadas e ampliadas nas aulas de música do ensino médio: diálogos entre Murray Schaffer e Luciano Berio [mimeo]. 13 fls. Edital 04/2014.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC / UEMG / CNPq).

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

ZAGONEL, Bernadete. Um estudo sobre a Sequenza III, de Berio: Para uma escuta consciente em sala de aula. **Revista da ABEM. nº 4, 1997. p. 37-51.**

RELAÇÕES DE HABILIDADES MATEMÁTICAS COM A MUSICALIZAÇÃO (RITMO, SOM E CORPOREIDADE) NO PROCESSO DE ESTIMULAÇÃO NEUROCOGNITIVA DA INCLUSÃO

Herica Cambraia Gomes

herica.cambraia@gmail.com

[Brasil](#)

Procesos pedagógicos musicales en distintos contextos.

(Educación General, Escuelas de Música, Proyectos Sociales). Recursos, abordajes y reflexiones

Resumo: Professores responsáveis pelo processo de inclusão nas salas de aula do ensino regular buscam novas estratégias para o ensino da matemática, iniciando com a reflexão conceitual de “Qual matemática estamos falando?”, no sentido de desmistificar a disciplina como inatingível quando deficientes intelectuais, por exemplo. Desta forma, elege-se a estimulação neurocognitiva de habilidades específicas do pensamento matemático que visam reorganizar o desenvolvimento do sistema nervoso, atuando e impulsionando transformações neurobiológicas. O estudo apresenta a colaboração da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reuven Feurstein (1974, 1994, 1997 e 2014) para a fundamentação teórica quanto aos critérios de mediação docente, denominados de Intencionalidade e Reciprocidade, Transcendência e Significado. A partir da relação das habilidades típicas da educação matemática (proporcionalidade, simbolização e compreensão da composição aditiva de número) e elementos da musicalidade (corporeidade, som, ritmo e movimento) propõem-se um Protocolo de Musicalidade e Matemática para alunos da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Foram observados avanços positivos no desenvolvimento do conceito numérico, resolução de problemas com o cálculo mental do raciocínio aditivo na coordenação de três esquemas de ação: juntar, separar e colocar em correspondência, e ativação das funções executivas (atenção voluntária e memória de trabalho) através da perspectiva inclusiva, onde todos os alunos participam das mesmas atividades independentes de apresentarem deficiências físicas ou não. Este trabalho descreve primícias de investigação do doutoramento acerca da abordagem neurocognitiva de intervenção da musicalização para o ensino de matemática, tomando-se como fio condutor, a neurociência. Para esta identificação foram realizadas atividades sistematizadas de musicalização (Protocolo de Musicalização - ritmo-som-corporeidade) com alunos da educação infantil e primeira série do ensino fundamental e observado relatos de professoras regentes. Além de estudos dirigidos com professores regentes e observação de seus relatos após aplicação do Protocolo de Musicalidade e Matemática sem a presença da pesquisadora.

Palavras-Chaves: Habilidades Neurocognitivas da Matemática. Musicalidade (Ritmo-Som-Corporeidade). Critérios de Mediação Docente. Estimulação Neurocognitiva. Inclusão.

Resumen: Los profesores responsables del proceso de inclusión en las aulas de educación regular buscan nuevas estrategias para la enseñanza de las matemáticas, a partir de la reflexión conceptual de la pregunta: "¿lo que las matemáticas estamos hablando", Para desmitificar la disciplina tan inalcanzable como discapacidad intelectual, por ejemplo. Por lo tanto, optar por la estimulación neurocognitiva específico de habilidades de pensamiento matemático que tienen como objetivo reorganizar las vías de desarrollo que actúa el sistema nervioso y que impulsan cambios neurobiológicos. El estudio presenta la colaboración de la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural Reuven Feurstein (1974, 1994, 1997 y 2014) a la fundamentación teórica como los criterios de mediación de enseñanza, conocidos como la

intencionalidad y la reciprocidad, Significado y Trascendencia. En la lista de habilidades típicas de la educación matemática (proporcionalidad, simbolización y comprensión de número de composición aditiva) y elementos de la musicalidad (corporalidad, sonido, ritmo y movimiento) proponer un protocolo Musicalidad y Matemáticas para los alumnos de educación infantil y la serie inicial de la educación básica. No se observaron avances positivos en el desarrollo del concepto numérico, resolución de problemas con el cálculo mental de razonamiento aditivo en la coordinación de tres esquemas de acción: juntos, separados y poner en correspondencia, y la activación de las funciones ejecutivas (atención voluntaria y la memoria de trabajo) a través de perspectiva inclusiva, donde todos los estudiantes tienen las mismas actividades independientes de discapacidades físicas presentes o no. Este artículo describe primicias de investigación de doctorado sobre el enfoque neurocognitivo a la intervención de la educación musical para la enseñanza de las matemáticas, utilizando como guía, la neurociencia. Para esta identificación se llevaron a cabo actividades musicalización sistemática (Protocolo Musicalización-ritmo y del sonido corporeidad) con estudiantes de jardín de infantes y primer grado de la escuela primaria y se señaló informes de Regentes maestros. Además de los estudios dirigidos a maestros de escuela y la observación de sus informes después de la aplicación del Protocolo Musicalidad y Matemáticas con la presencia de la investigadora.

Palabras clave: Habilidades neurocognitivas de las matemáticas. Musicalidad (ritmo y del sonido realización). Criterios de mediación Profesor. Estimulación neurocognitiva. Inclusión.

É definido como neurociência o estudo científico do sistema nervoso, hoje considerada uma ciência interdisciplinar que explica o funcionamento cerebral. Discussões em torno do processo ensino-aprendizagem e da competência matemática podem ajuntar-se a questões importantes que fortalecem os estudos acerca de matemática/música, entre elas, a busca de fundamentos científicos referentes a neurocognição e neuropedagogia na internalização de conceitos e construção de conhecimentos. Habilidades lógico-matemáticas requerem estruturação didática para o desenvolvimento de conceitos que compõem a faculdade intelectual valorizada pela cultura e sociedade ocidental. Na dinâmica ensino-aprendizagem esta afirmação evidencia-se em distintas circunstâncias, tais como: resolução de problemas, abordagens de conteúdos significativos, estratégias de estimulação à atenção e memorização, processos de planejamento didático e avaliação, enfim, procedimentos didáticos em geral. Algumas reflexões acerca dos desafios de aprender e ensinar matemática nas séries iniciais do ensino fundamental envolvem desde a estruturação curricular dos cursos de formações de professores até a construção de identidades individuais e coletivas constituídas de seus conhecimentos teóricos e reflexão de suas práticas. A ideia é contribuir com uma nova ferramenta didática para o processo de ensino de matemática, onde o professor da educação infantil e dos anos iniciais do

ensino fundamental seja crítico, participativo e competente, tornando-se sujeito do seu fazer, com identidade de pesquisador e desenvolvimento permanente de autonomia e consciência argumentativa, tendo em vista as características e especificidades dos alunos, assim como a dinâmica docente voltada para processos educativos de inclusão.

A pesquisa advinda da área de Ensino concentra estudos nos processos de aprendizagem da docência e nas questões relativas à constituição da identidade e da profissionalização, dos saberes e do trabalho dos professores que ensinam Matemática. Elegeu-se para este estudo o aporte teórico de estruturação do pensamento matemático, o Modelo Explicativo do Código Triplo (DEHAENE E COHEN, 1995); como critérios de mediador docente a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (FEUERSTEIN, 1974, 1994, 1997, 2014), e como suporte da proposta de intervenção a musicalização composta de qualidades rítmicas, sonoras e psicomotoras (GORDON, 2000; WILLEMS, 1968; SCHAFER, 1991; LE BOULCH, 1987) para o desenvolvimento das habilidades de contar, seriar e complementar, elementares para a conceituação numérica (CARRAHER, 1986; NUNES, 1997, 2009).

Diante das abordagens teóricas de Edgar Willems (1968, 2002) e Edwin Gordon (2000, 2008) e as afirmações das pesquisas neurológicas do Dr. Mauro Muszkat (2008, 2010, 2012), o termo musicalização será invocado para expressar vivências associadas aos elementos rítmicos e sonoros presentes na musicalidade corporal (motricidade) (LE BOUCHE, 1987) e diversidades rítmicas e sonoras como estratégias do processo ensino-aprendizagem da matemática.

Diferenciando do ofício de ensinar música, destaca-se como organização sistematizada, denominado de Protocolo de Musicalização e Matemática (associação de atividades com ritmo, com e corporeidade) a primeira necessidade sendo a criação de um ambiente escolar musical saudável, pois envolve, de forma elaborada, a escuta (sensibilização sonora); a projeção espontânea e livre (expressão rítmica, sonora e corporal); as elaborações neurocognitivas (funções cognitivas - transcodificação) e a interação (integração com o meio - elaborações internas contextualizadas).

Os mecanismos didáticos da musicalização são vivenciados através de etapas denominadas: 1ª) Escuta Sonora Sensível, referente ao processo de *audibilização* (GORDON, 2008) que abrange: percepção auditiva, memória auditiva, discriminação

auditiva, figura-fundo auditiva, pulsação rítmica, direcionamento autônomo do foco de atenção e concentração sonora, contenção corporal, controle inibitório, sensibilidade musical para a identificação das características sonoras (altura, timbre, intensidade e andamento) referentes à linguagem musical com vistas à organização mental com fins à aprendizagem matemática; etapa 2ª) Biorritmo Natural e Sugerido (WILLEMS, 2002), refere-se ao respeito à liberdade individual de expressão sonora utilizando-se da projeção através da percussão corporal, abrangendo: coordenação rítmica, improvisação musical; interpretação musical; composição e instrumentalização musical e produção cultural; etapa 3ª) Embalo e Relaxamento com vistas à percepção social - a música como instrumento afetivo das relações sociais (vínculos), destacando a harmonia dos aspectos necessários à saúde mental e emocional para o desenvolvimento da personalidade humana e sua convivência em sociedade.

A contribuição da musicalização para o processo de aprendizagem da matemática é também nas correlações cerebrais para a extensão do armazenamento na memória, utilizando uma nova forma de registro: o som e na motivação utilizando a atenção, de forma espontânea e motivadora.

Observou-se através da aplicação prática do Protocolo de Musicalização e Matemática (associação de atividades com ritmo, com e corporeidade elementos significativos), indícios importantes, porém, imaturos, que demandam o aprofundamento da proposta investigação, sendo importante destacar alguns deles além da motivação emocional e social, como: 1) a associação de uma unidade e a marcação de um pulso; 2) a organização dos ritmos binários por duas vezes; depois, o ritmo ternário por três vezes; depois o ritmo quaternário por quatro vezes contribuindo para a habilidade de seriação e ordenação com critérios matemáticos; 3) além disso, propriedades aditivas e multiplicativas através do cálculo numérico a partir da escuta rítmica e produção sonora.

As funções executivas estimuladas tanto na vivência quanto no registro e suas elaborações, na qual destacam-se pela condição de realização, foram atenção e memória.

Professores após estudos e vivências do Protocolo de Musicalidade e Matemática, criaram jogos contendo elementos da musicalização (ritmo, som, corporeidade e movimento) e objetivos referentes à habilidades do cálculo mental e

sistema de numeração, relatando o avanço dos alunos, inclusive em avaliações escritas. Os resultados a partir da perspectiva docente apontam a possibilidade de nova estratégia de ensino em que a inclusão é a perspectiva adotada para que todos possam aprender matemática.

Referências

CARRAHER, T. N. O desenvolvimento mental e o sistema numérico decimal. Petrópolis: Vozes, 1993.

DEHAENE, S., COHEN, L. Towards an anatomical and functional model of number processing. *Mathematical Cogn.* 1, 83-120. 1995.

FEUERSTEIN, R.; RAND. Y. Mediated learning experience: An outline of the proximal etiology for differential development of cognitive functions. Baltimore: University Park Press, 1974.

_____. KLEIN, P.S.; TANNENBAUM, A. J. Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial And Learning Implications. London: Freund, 1994.

_____. Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. In: Es modificable la Inteligencia? Madrid: Editora Bruno, 1997.

_____. Além da Inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Trad. Aline Kaehler. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOMES, C. M. A. Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOMES, H. C. Educação Inclusiva: Mediação Docente visando a Modificabilidade Cognitiva Estructural. Anais IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação. UERJ. 2015. Disponível em: <http://ceduce.com.br/trabalhoslocalapresentacao.php>. Acesso em 04 de julho de 2015.

_____. Atividades Rítmicas para Educação Matemática na Deficiência Intelectual – Oficinas de Musicalização. Anais X Seminário Analítico de Temas Interdisciplinares – SIAT e II Seminário de Pesquisa Inovadora na/para Formação de Professores – SEIFPRO, LAGERES. Duque de Caxias - RJ, UNIGRANRIO. 2014.

_____. LIPANEMA – Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa Aplicada: Neurociência Educacional, Música e Matemática. Anais X Seminário Analítico de Temas Interdisciplinares – SIAT e II Seminário de Pesquisa Inovadora na/para Formação de Professores – SEIFPRO, LAGERES. Duque de Caxias - RJ, UNIGRANRIO. 2014.

_____.NOVIKOFF, C. Musicalização Infantil: Formação Docente para Educação Ambiental. Libro de resúmenes del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de La Música. Buenos Aires – SACCOM, Universidad Abierta Interamericana, 2011. 200p.

_____. MANRIQUE, A. L. Formação de Professores para Educação Inclusiva: A Musicalização na Alfabetização Matemática. Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindóia-SP. UNESP, 2014. P. 750-762.

_____.MANRIQUE, A.L. A Musicalização (ritmo-som-corporeidade) como Intervenção Neurocognitiva de Habilidades Matemáticas. Rev. Ensino de Ciências e Matemática. Vol. 6, n.1, Universidade Cruzeiro do Sul-SP, 2015.

GORDON, E. E. Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

_____.Teoria da Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian , 2008.

LE BOULCH, J. Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar. Trad. de Jeni Wloff. Porto Alegre: Artmed, 1987.

MUSZKAT, M. MELLO, C.B. Neuropsicologia do desenvolvimento e suas Interfaces. Vol 1. São Paulo: All Print Editora, 2008.

_____.Neuropsicologia do desenvolvimento e suas Interfaces. Vol 2. Conceitos: São Paulo: Editorama, 2010.

_____. Inclusão e Singularidade: Desafio da Neurociência Educacional. São Paulo: All Print Editora, 2012.

NUNES, T.; BRYANT, P. Crianças fazendo matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Educação Matemática 1: Números e Operações Numéricas, 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHAFER, M. *O Ouvido Pensante*. Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SOUZA, M. C. de; GOMES, H.C.; ALMEIDA, A. O. A Inclusão de Aluno com Baixa Visão na Educação Infantil. Anais do Congresso Internacional de Educação e Inclusão. Campina Grande-PR. CPEI e UEPB, 2014.

WILLEMS, E. As Bases Psicológicas da Educação Musical. Suíça. Trad. Ed. PróMusica, Bienne, 1968.

_____. El Valor Humano de La Educacion Musical. Barcelona: Ed. Paidós, 2002.

A EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS NO INSTITUTO PRESBITERIANO GEORGE BUTLER

Isabela Cristina Sousa Queiróz
isabelaqueiroz_10@hotmail.com

Brasil

Resumo: O presente artigo trata de um relato de experiência como educadora musical na educação básica de 1º ao 9º ano do Instituto Presbiteriano George Butler na cidade de São Luís - MA. Sendo o objeto de estudo somente a turma de 8º ano, este relato objetiva mostrar ferramentas utilizadas pela arte-educação bem como importantes contribuições para a formação do indivíduo. Através de levantamento bibliográfico, observação, registro com fotografias e audiovisuais das atividades realizadas, buscou-se entender o processo de desenvolvimento musical dos alunos envolvidos. Para a fundamentação teórica foram utilizados autores como: Fonterrada (2005); Loureiro (2003); Penna (2012) e outros.

Palavras-chaves: Educação Musical. Ensino fundamental. Práticas pedagógico-musicais.

Resumen: Este artículo es un relato de experiencia como profesor de música en 1ª educación básica a 9no grado de George Butler, Instituto Presbiteriana en São Luís - MA. Siendo el único objeto de estudio al año de la clase octava, este informe tiene como objetivo mostrar las herramientas utilizadas para la educación artística, así como importantes contribuciones a la formación de la persona. A través de revisión de la literatura, la observación, fotografías y grabación audiovisual con las actividades llevadas a cabo, hemos tratado de entender el proceso de desarrollo musical de los estudiantes involucrados. Por razones teóricas autores fueron utilizados como Fonterrada (2005); Laurel (2003); Penna (2012) y otros.

Palabras clave: Educación Musical. Escuela primaria. Pedagógicos y prácticas musicales.

Introdução

Este trabalho atenderá a expectativa pedagógica-musical, tendo como foco o desenrolar dos procedimentos tomados pela educadora durante as aulas desenvolvidas no período de um ano compreendido em 2014 na referida escola. Diante das necessidades desta experimentação surgem alguns questionamentos: De que forma o educador musical pode ampliar as experiências musicais dos alunos? Como essa ampliação de experiências se torna significativa para o indivíduo em formação? Ao término do ano letivo, quais as expectativas de compreensão poderão ser alcançadas pelos alunos?

O trabalho proposto está disposto em um breve histórico sobre a educação musical no Brasil, no segundo momento, partindo da legislação vigente e termos

normativos relacionados à mesma, da questão da exclusão da música dos currículos escolares apoiada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e por fim, no terceiro capítulo o relato de experiência propriamente dito no Instituto Presbiteriano George Butler, com o detalhamento das atividades realizadas bem como o cronograma de toda pesquisa.

Sobre a educação musical no Brasil: um breve histórico

No Brasil, a educação musical foi trazida pelos jesuítas através do processo de colonização ocorrido em 1549, estes dispostos a conquistar a confiança dos indígenas tiveram como primeira missão catequizá-los e encontraram através da música uma forma de sensibilizá-los. Como afirma o autor:

Ligada a rituais de magia, religião, a música revelava-se através da expansão instintiva do som, da cadência rítmica, porém, mostrava a simplicidade na melodia e nos instrumentos musicais. Sua aprendizagem ocorria em suas práticas nos rituais e na comunicação com as divindades veneradas. Os padres jesuítas dela também se apropriaram. Trabalhando na catequese e na aculturação dos indígenas, eles usaram a música para comunicar uma mensagem de fé, ao mesmo tempo em que buscavam uma aproximação com o habitante nativo. (LOREIRO, 2003, p. 43).

As músicas apresentadas pelos jesuítas eram simples e singelas, com melodias puras do cantochão, desta forma, conquistaram de vez os indígenas. A música brasileira sofreu influências dos negros tornando-se também comum seus batuques e consequentemente somando-se à música dos europeus.

Loureiro (2003, p. 46) afirma que, os negros passaram a ter contato com os índios e europeus e começaram a criar música e arranjos instrumentais com características típicas do ambiente em que se encontravam e que se podiam ouvir sua música nas festividades públicas, na igreja e nas casas das pessoas influentes da época, já com a chegada da família real no Brasil, em 1808, a música torna-se uma manifestação popular, tendo como consequência a fusão dos negros, índios e portugueses, ganhando assim, uma nova expressão.

No ano de 1841, foi fundado no Rio de Janeiro, o Conservatório Brasileiro de Música, sendo este a primeira e maior escola de música do Brasil, atualmente Escola

de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) criado por Francisco Manuel da Silva (compositor do Hino Nacional Brasileiro). Em 1854, foi decretado e regulamentado o ensino de música no país tendo como base também orientar as atividades docentes.

Como afirma Fonterrada (2008, p. 210),

...foi somente em 1854 que se instituiu oficialmente o ensino da música nas escolas públicas brasileiras, por meio de um decreto que ditava que o ensino deveria se processar em dois níveis: “noções de música” e “exercícios de canto”, não explicitando, porém, nada mais do que isso.

Desta forma, embora outras atividades musicais tenham sido desenvolvidas anteriormente, somente através deste decreto é que o ensino de música nas escolas públicas foi oficializado. Entretanto, como afirma Janibelli (apud Fonterrada, 2010 p. 210) um novo passo foi dado para o desenvolvimento da educação musical, pois através do decreto federal n. 981, de 28 de Novembro de 1890, passou-se a exigir a “formação especializada do professor de música”. Sendo assim, acreditava-se em novas mudanças no desenvolvimento e fortalecimento desses profissionais.

O decreto de n. 18.890 assinado por Getúlio Vargas no dia 18 de Abril de 1931, dá-se o Canto Orfeônico como disciplina obrigatória nas escolas primárias e secundárias, surgindo neste período a ilustre figura de Heitor Villa-Lobos, cuja sua metodologia foi fortemente influenciada por Kodály, onde suas raízes estão baseadas nas tradições folclóricas.

Segundo Fonterrada (2008):

...Villa-Lobos, em suas viagens à Europa, tinha conhecido os métodos ativos de educação musical e se encantara com a proposta de Kodály, achando-a perfeitamente adequada às escolas brasileiras. As características do método que chamaram a atenção de Villa-Lobos foram: o uso do material folclórico e popular da própria terra; a ênfase no ensino da música por meio de canto coral, o que democratizava o acesso à arte; o uso do manossolfa – conjunto de sinais manuais destinados a exercitar a capacidade de solfejar dos alunos. (FONTERRADA, 2008, p. 212-213)

O ensino de música obteve um grande fortalecimento em virtude de seu potencial formador, dentro de seu controle e persuasão social, sendo considerado um

dos principais meios de exaltação da nacionalidade, desta forma, o folclore nacional começava a ganhar status, graças ao clima nacionalista que dominava o país.

Sendo assim, nas décadas de 1930 a 1940, a educação musical passa por momentos jamais vistos no âmbito escolar, pois, com a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), tendo como diretor Villa- Lobos fizeram-se necessário a criação de um projeto destinado à formação de professores especializados tendo como objetivos estudar a música em seus aspectos técnicos, sociais e artísticos. A perspectiva pedagógica do SEMA instaurava-se em ordem de importância: 1º - a disciplina, 2º - o civismo e 3º - a educação artística (Fuks apud Fonterrada, 2008, p. 57).

Com a contribuição de Heitor Villa- Lobos, o Canto Orfeônico se transformou no maior movimento de educação musical de massas ocorrido no Brasil, entretanto a imagem deste ficou marcado devido o profundo ligamento ao governo de Getúlio Vargas, sobretudo pelo cunho nacionalista. Sendo assim, esse movimento esteve presente nas escolas brasileiras até o final da década de 1960 e acabou desaparecendo gradativamente do currículo escolar.

Da exclusão dos currículos a novos rumos da educação musical

Com a promulgação da lei de n. 5692/71, o ensino da música nas escolas passou por novas transformações, perdendo assim, seu espaço na escola como disciplina musical do sistema educacional brasileiro e passando a ser substituída pela disciplina de educação artística, trazendo a figura de um professor polivalente em Artes. Desta forma, o currículo escolar do 1º e 2º graus (ensino fundamental e médio) passou a compor-se de quatro áreas artísticas distintas: artes cênicas, artes plásticas, música e desenho este substituído mais tarde pela dança. Entretanto, ocorreram muitos equívocos na interpretação dessa nova lei, uma vez que algumas publicações enfatizava que a disciplina de educação artística ficou definida como “atividade de educação artística” e não como “disciplina”:

...desde sua implantação, o ensino de música passou, e ainda vem passando, por inúmeras vicissitudes, perdendo seu espaço na escola, pois a citada lei extinguiu a disciplina da educação musical do sistema

educacional brasileiro, substituindo-a pela atividade da educação artística. Note-se a expressão utilizada: a disciplina substituída pela atividade. Ao negar-lhe a condição de disciplina e coloca-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música. (FONTERRADA, 2008, p. 218).

No entanto, a educação artística ganha novas dimensões, devido à difusão da polivalência no ensino das artes, e para suprir a escassez de professores da disciplina, é exigida das Instituições Superiores à formação e a capacitação destes profissionais para que estes pudessem assumir e exercer sua nova tarefa.

Com o surgimento da LDBEN nº 9394/96, baseada no princípio do direito universal à educação para todos, tornou-se uma pedagogia humanista, prometendo mais autonomia nas unidades escolares, respeitando, sobretudo, a diversidade cultural e regional, porém a LDB continua não sendo clara com especificidade das diferentes linguagens artísticas que caracterizam o ensino de arte. Segundo a autora:

A atual LDB, estabelecendo que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9.394/96 – art. 26, parágrafo 2º), garante um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuam a persistir a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino de arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão. (PENNA, 2004, p. 23 apud AMATO, 2006, p.154).

Entretanto, apesar da lei não especificar há que se refere o ensino da arte se é voltado para a dança, as artes plásticas, as artes cênicas ou a música, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram criados pelo MEC como forma de orientar acerca de objetivos e conteúdos relacionados aos diferentes componentes curriculares determinados pela LDB, apresentando definições mais claras sobre cada área.

Em 2008 o texto da lei 11.769 foi aprovado que diz: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2008). O educador musical reconquista seu espaço na educação brasileira, porém, é sabido que ainda há muito que se fazer para termos uma estrutura educacional, sendo assim é necessárias novas políticas públicas que venham dar mais

valor à educação e a cultura, além de uma análise detalhada em diversos documentos oficiais apresentados ao cenário político-educacional.

Instituto Presbiteriano George Butler: Um relato de experiência

A proposta inicial para trabalhar durante o ano letivo foi aguçar o interesse dos alunos ao ensino da música através de atividades propostas pelo livro didático de música, pois no ano anterior, os alunos encontravam-se desestimulados pelo interesse musical, além da estrutura da sala ter sido inadequada, pois era muito pequena para a quantidade de alunos que tinha (32 alunos). De acordo com a autora:

Alunos desinteressados, com pouca concentração e baixo comprometimento, que apresentam superficialidade em suas relações com o ensino aprendizagem, precisam ser incitados a experimentar formas de apreensão da linguagem musical, mesclando estilos e procedimentos, propiciando maior abertura para o diálogo e o fazer musical, aliando experiências e vivências com as possibilidades do encontro com o novo. (LOUREIRO, 2003, p. 14)

Os alunos devem ser estimulados para novas formas de aprendizado e fazer musical, sem desconsiderar seus gostos, suas experiências e vivências na linguagem musical, em contrapartida, tornará uma simples atividade mecânica sendo apenas reprodução de atividades de canto sem a interação destes com o seu momento de criação musical.

Desta forma, o educador musical deve despertar em seus alunos um interesse necessário para que eles possam perceber a importância da arte em suas vidas. No entanto, é necessário destacar que a música é um meio natural de expressão artística, bem como uma linguagem. Desta forma, a educação musical contribui para o desenvolvimento do indivíduo como ser social, podendo este ampliar e alcançar a qualidade de experiência artística, com vistas a uma participação mais ampla e significativa na cultura socialmente produzida.

Partindo deste pressuposto, cabe ao professor estar atento para descobrir possíveis elos entre a experiência vivida em sala de aula e outras expressões musicais normalmente distantes da vivência do aluno, ou seja, outros gêneros musicais sejam eles populares ou até mesmo eruditos. Pena (2012, p. 226) afirma que “[...] A música

que o aluno vivencia, qualquer que seja ela, pode e deve também ser trazida para a sala de aula”. Desta forma, o individuo interage com o meio ambiente através das relações estabelecidas tanto com o professor quanto com os demais da classe.

1. Atividades musicais trabalhadas no primeiro bimestre:

1.1 Jogo dos copos

Nessa primeira aula, conheci alguns alunos (oito alunos) que não estudavam na Instituição, desta forma, os demais já me conheciam, no entanto, foi uma turma que deu muito trabalho no ano anterior devido à sala ser muito pequena para a quantidade de alunos que tinha (32 alunos).

Como conhecia a turma, procurei métodos que atraíssem a atenção deles, propondo assim a atividade do jogo dos copos, onde pedi para que cada um trouxesse um copo de plástico para a atividade que iríamos realizar na aula seguinte, porém, eu também levei alguns copos caso nem todos o levasse.

Iniciei a atividade separando dois grupos para facilitar o exercício rítmico com os copos. Após o primeiro grupo ter aprendido a sequência do exercício, sendo que este durou aproximadamente 15 minutos, passei para o segundo grupo, onde tive uma grande surpresa, pois a maioria tinha pegado a sequência rítmica, já que estavam concentrados na explicação que eu estava dando para o primeiro.

1.2 Cãnone com copos utilizando as músicas “Frère Jacques” e “A do le tá”

Iniciei esta atividade apresentando a eles a música *Frère Jacques* (canção folclórica francesa de autoria desconhecida) e a Parlenda *A Do Le Tá* (forma literária tradicional, rimada usada normalmente em brincadeiras infantis). Dividi a turma em dois grupos para aprender a letra com maior facilidade, em seguida, dividi em quatro grupos, transformando a sequência em um cãnone (música cantada por várias vozes).

Em seguida, incluí um ritmo com copos já feito na aula anterior, formando quatro grupos, sendo que cada um começava na sua vez, agora cantando e tocando.

1.3 Falando sobre voz

Apresentei a turma o vídeo que Freddie Mercury canta com a soprano lírica Montserrat Caballet para compararem o uso da voz deles. A turma ficou impressionada e muito agitada ao assistir o vídeo, no entanto, expliquei a eles as classificações das vozes, enfatizando que cada pessoa possui um timbre de voz único, que faz parte de sua identidade sonora. Mencionei que as vozes podem ter suas classificações e expliquei sobre as mesmas.

Dando continuidade na aula, fizemos alguns exercícios de relaxamento vocal, tais como: relaxamento do corpo, exercícios respiratórios e aquecimento de voz utilizando vogais e consoantes. (A E I O U; ME MI MA MO MU...).

1.4 A origem do Samba - Noel Rosa, com que roupa?

Iniciei a aula perguntando quem gostava de samba e a maioria dos alunos que estavam presentes levantaram a mão confirmando sua preferência pelo gênero, em seguida, falei sobre a grande importância deste gênero musical no Brasil, sendo assim, apresentei a eles um dos mais renomados compositores brasileiros: Ary Barroso¹⁵⁷, onde citei a sua composição Aquarela do Brasil.

Em sequência, citei o compositor Noel Rosa¹⁵⁸ e um de seus maiores sucessos: Com que Roupa? Partindo para prática, dividi a turma em três grupos e cada um cantava uma estrofe da música, sendo que, todos cantavam a parte do refrão (um grupo canta a primeira estrofe; o segundo canta a segunda, o terceiro grupo canta a terceira estrofe e todos cantam o refrão).

2. Atividades musicais trabalhadas no segundo bimestre:

2.1 Canções tradicionais de diversos países

Escolhi alguns áudios para passar para turma com o objetivo dos alunos associarem as músicas aos povos, aos instrumentos típicos e as culturas musicais dos

¹⁵⁷ Ary Evangelista Barroso (1903- 1964), compositor brasileiro, nasceu em Ubá, em Minas Gerais, no dia 07 de Novembro de 1903.

¹⁵⁸ Noel de Medeiros Rosa (1910-1937), compositor, cantor e violonista, nasceu no bairro de Vila Isabel no Rio de Janeiro, tornando-se conhecido como o "Poeta da Vila".

países selecionados (Irlanda, África, Argentina, Índia e Alemanha).

Apresentei aos alunos letras de canções tradicionais de alguns países, tais como: Japão, Israel, Estados Unidos, México e Brasil, músicas consideradas parte do folclore, pois fazem parte da cultura desses países. Para finalizar a aula, fiz jogos de adivinhações utilizando cada música do CD para eles identificarem, pela audição, as músicas e os instrumentos musicais.

Para a aula seguinte, solicitei aos alunos objetos e materiais para construção de instrumentos musicais, tais como: copos de iogurte, latas de refrigerante, garrafas pet, papeis, plásticos, entre outros.

2.2 Criação de instrumentos musicais com materiais alternativos

Iniciei a aula explicando a existência de diversos instrumentos musicais feitos com os mais diferentes materiais, cujos sons emitidos variavam de acordo com suas características. Desta forma, mencionei as classificações dos instrumentos musicais (instrumentos de cordas, de percussão e de sopro), no entanto, citei a existência de objetos que, por emitirem sons, podem ser usados como instrumentos (caixinha de fosforo, garrafas pet, um par de colheres, entre outros).

Após as explicações, como solicitado na aula anterior dos objetos e dos materiais para a construção dos instrumentos musicais, começamos a inventar e a construir os instrumentos. Os alunos trouxeram latinhas de refrigerante, garrafas pet, pedaços de cabo de vassoura, latas de leite, copos de iogurte, entre outros. Desta forma, providenciei grãos de arroz, feijão, farinha e milho para que pusessem dentro das garrafas pet e latinhas de refrigerante. Todos os alunos que estavam presentes neste dia, participaram das atividades, porém, no começo houve certa resistência de alguns por falta de materiais, entretanto, levei alguns objetos e materiais caso ocorresse de alguém ficar de fora por este fato.

Ao final da construção, dividi a turma em quatro grupos conforme as características de cada instrumento e sua sonoridade, tendo como objetivo trabalhar cada equipe uma criação de sequencia melódica transformando-a em um cânone, no entanto, a turma ficou muito agitada o que acabou atrapalhando as aulas das salas ao lado, e para finalizar o ocorrido o horário terminou, sendo assim, a atividade não se

realizou. Na aula seguinte, os alunos não levaram os seus instrumentos construídos para finalizarmos a atividade anterior, desta forma, tive que dá continuidade as aulas, tendo que iniciar o assunto que tinha preparado para a aula seguinte.

2.3 Música barroca e instrumental

Na aula anterior, iniciei este assunto falando sobre a origem do período Barroco e alguns compositores, destacando Antônio Lucio Vivaldi (1678-1741) e Johann Sebastian Bach (1685-1750), relembrei alguns pontos dessas explicações tendo como destaque as descrições musicais que os compositores faziam para que os ouvintes pudessem realmente perceber as paisagens que eles queriam mostrar através de suas composições. Desta forma, coloquei algumas músicas para que eles ouvissem e em seguida, pedi para que comentassem o que eles imaginaram. Obtive diferentes respostas, o que os levou a conclusão que cada pessoa pode imaginar coisas diferentes a partir de uma mesma música. Em seguida, coloquei o início da música *A primavera* (parte da obra as quatro estações do ano) do compositor Vivaldi para que eles pudessem observar alguns elementos que apareciam nesta canção (Contraste de intensidade: piano/ forte; Contraste de número de instrumentos: tutti/solo).

Os alunos perceberam que não havia cantores na musica, desta forma, expliquei a eles que se tratava de uma música instrumental, pois era composta somente por instrumentos musicais. Trabalhei este assunto durante duas semanas, pois os alunos queriam aprender a letra do poema tendo o acompanhamento da música instrumental, no entanto, esta se encontrava no seu material didático, mas nem todos os alunos tinham livros, sendo assim, tirei Xerox para que todos viessem está com este material em mãos.

Para finalizar a aula, passei uma pesquisa sobre a música barroca e seus principais representantes e pedi que trouxessem exemplos musicais para que pudessemos compartilhar, entretanto, a maior parte da turma levou a pesquisa solicitada.

3. Atividades musicais trabalhadas no terceiro bimestre:

3.1 Música da palavra escondida

Iniciei a aula com um debate fazendo a seguinte pergunta: é possível fazer música sem algum significado específico das palavras, ou seja, considerando somente os sons de cada letra ou palavra? Esta aula tornou-se surpreendente, pois a maior parte dos alunos respondeu que sim, sendo que uma das alunas deu como explicação que apesar de algumas palavras não ter nenhum significado específico, elas estando organizadas podem criar sonoridades, levando a um resultado musical. Neste momento, fiquei perplexa pela resposta, o que facilitou a atividade posterior.

Dividir a turma em quatro grupos com oito integrantes, onde cada equipe teria que criar uma música a partir de uma só palavra, sendo esta tendo que sofrer transformações a ponto de não ser identificada pelos ouvintes. Tal atividade seria apresentada na aula seguinte, pois precisariam de tempo para se organizar e gravar. No dia da apresentação, as equipes apresentaram suas músicas, no entanto, somente uma equipe fez a gravação.

3.2 Desconstruindo músicas – parâmetros musicais (altura, duração, intensidade e timbre)

Apresentei a turma um áudio de uma atividade feita por um grupo de alunos do Curso de Produção Sonora da Universidade Federal do Paraná tendo como objetivo desconstruir a música existente e transformá-la em outra. Sendo assim, dividi a turma em quatro grupos de oito integrantes solicitando a escolha de uma música de seu conhecimento, cantando-a em seu modo original. Em seguida, revisamos alguns elementos musicais (altura, duração, intensidade, timbre, andamento, tema musical, entre outros), para que tivessem como base para fazer suas alterações na música escolhida.

O objetivo desta atividade era que os alunos conseguissem desmontar e remontar sua música, como se ela fosse um quebra-cabeça que pudessem ser montado todo ao contrário, ou seja, uma forma de desenvolver a criação musical. As equipes conseguiram criar suas composições de acordo com o que foram solicitadas. Nesta atividade, todos apresentaram.

4. Atividades musicais trabalhadas no quarto bimestre:

4.1 Música minimalista

Apresentei à turma a música *Echo em Alpha*, do compositor Elton Luz, caracterizada como música minimalista, pois se tratava de uma composição que usava elementos mínimos possíveis que se repetiam incessantemente, ou seja, conhecida também como música repetitiva.

Após as explicações sugeri um debate sobre os elementos musicais que apareciam na composição e pude observar que os alunos estavam interessados nas atividades, sendo assim, criamos um áudio- partitura com esta composição atividade proposta pelo material didático. Separei a turma em quatro grupos de oito componentes e solicitei o trabalho para próxima aula.

Os alunos utilizaram cartolinas e lápis de cores, onde para cada tipo de som seria representado por uma linha reta, com uma cor diferente. Quadricularam a cartolina com quadrados de aproximadamente 2 cm facilitando a marcação das entradas de cada som, tendo como base as linhas horizontais definindo o tempo, e as verticais dando as simultaneidades dos sons. Sendo assim, sons agudos ficam nas linhas superiores, e os mais graves nas inferiores. Em seguida, os alunos apresentaram seus áudios- partituras para os demais grupos discutindo os resultados obtidos.

4.2 Performance musical

Iniciei esta atividade com a proposta que toda a turma cantasse uma música de sua preferência, no entanto, separei em seis grupos (Grupo 1: canta a melodia; grupo 2: bate ou toca ostinato rítmico 1; grupo 3: bate ou toca ostinato rítmico 2; grupo 4: canta ou toca ostinato melódico 1; grupo 5: canta ou toca ostinato melódico 2 e o grupo 6: executa os efeitos sonoros) .

Após a fase dos ensaios dos grupos, foram feitos ensaios com toda a turma, sendo que os ostinato foram utilizados de acordo com os elementos da música minimalista, ou seja, repetidos diversas vezes. Os alunos interpretaram a composição,

Amigo dos cantores Mc pequeno e Mc menor utilizando o corpo (a voz e batendo palmas e pés) e o instrumento violão. Finalizamos o ano letivo com esta apresentação feita no pátio da escola, convidando os demais alunos e funcionários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo constituído e todo seu contexto aqui apresentado, sua prática educativa musical, realização das aulas, e a elaboração deste artigo como parte de uma reflexão pessoal, foi de extrema importância para o enriquecimento e aprimoramento do trabalho musical que vinha sendo desenvolvido nesta escola.

Mediante o exposto histórico e a dinâmica em que a educação musical está se moldando em nível de ensino fundamental é notório a não apresentação uma característica própria, um direcionamento que lhe dê a identidade no âmbito escolar, com diversas possibilidades de acesso à prática musical, onde se articulam experiências adquiridas tanto fora de sala de aula como possibilidades de novas experiências musicais. Para que a educação musical de fato esteja presente no cotidiano escolar são necessárias novas propostas, novas possibilidades de intervenção educativa, tendo como base esta relevante fase da escolaridade em que se dá a formação e o desenvolvimento de habilidades importantes para o desempenho futuro do indivíduo.

Referências

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 ago. 1971. Reforma do ensino de 1º e 2º graus, 1971.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em 06 Janeiro de 2015.

Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Disponível em: <<http://www.dicionariompb.com.br/noel-rosa/biografia>> Acesso em 05 de Julho de

2015.

E- Biografias, Google Chrome. Disponível em: <[http://www.e - biografias.net/ary_barroso/](http://www.e-biografias.net/ary_barroso/)> Acesso em 05 de Julho de 2015.

FONTEIRADA, Marisa T. de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O Ensino da Música na Escola Fundamental: dilemas e perspectivas. Campinas- São Paulo: Papyrus, 2003.

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

Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio: reflexões sobre o ensino de música

Italan Carneiro¹⁵⁹

italancarneiro@gmail.com

Brasil

Resumo: Neste trabalho, refletimos sobre o ensino de música realizado na modalidade Técnica Integrada ao Ensino Médio, presente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A partir do ano de 2004, a modalidade integrada ganha uma nova configuração e, aproximada do conceito de politecnicidade (SAVIANI, 2003), adquiriu o objetivo de superar a concepção tecnicista de formação ofertada tradicionalmente pelos cursos técnicos profissionalizantes. Nesse contexto, o ensino de música adquire uma configuração distinta dos demais espaços profissionalizantes (como os conservatórios, por exemplo) e questões emergem acerca da adequação das propostas curriculares que precisam estar relacionadas com as demandas e anseios dos estudantes.

Palavras-chaves: Curso técnico em música. Currículo integrado. Educação profissionalizante.

Resumen: En este trabajo, se reflexiona sobre la educación musical se lleva a cabo en la forma Escuela Secundaria Técnica Integrada para presentar los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (FI). Desde el año 2004, el modo integrado consigue una nueva configuración y la aproximación al concepto de escuela politécnica (SAVIANI, 2003), adquirido el fin de superar la concepción tecnicista de la educación tradicional que tradicionalmente ofrece cursos técnicos de formación profesional. En este contexto, la formación musical adquiere diferente configuración de otras áreas profesionales (tales como los conservatorios, por ejemplo) y las preguntas surgen acerca de la idoneidad de las propuestas curriculares que debe ser compatible con las exigencias y deseos de los estudiantes.

Palabras clave: Título de la música. Plan de estudios integrado. Formación profesional.

Introdução

Este trabalho insere-se na produção da tese de doutorado intitulada “Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB¹⁶⁰: reflexões a partir do perfil discente”, que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba sob a orientação do Prof. Dr. Luis

¹⁵⁹ Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB e doutorando em Educação Musical no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

¹⁶⁰ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

Ricardo Silva Queiroz.¹⁶¹ Nesta publicação, apresentamos o currículo Técnico Integrado ao Ensino Médio, espaço onde o ensino de música passou a ser realizado há pouco tempo, sendo atualmente ofertado apenas pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica através dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Currículo Técnico Integrado ao Ensino Médio

A oferta da educação profissional técnica de nível médio realizada de forma integrada com o Ensino Médio, trata-se de uma “modalidade de ensino praticada nas Escolas Técnicas e CEFETs desde 1942”¹⁶² (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 22) que foi extinta em 1997 e voltou a ser ofertada em 2004 a partir da promulgação do Decreto n.º 5.154¹⁶³, de 23 de julho. Segundo o documento, a educação profissional técnica de nível médio realizada de forma integrada com o Ensino Médio é:

[...] oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; (BRASIL, 2004, p. 18)

Naquele contexto, os estabelecimentos de ensino que fizessem a opção pela forma integrada, segundo o parágrafo 2º do Art. 4º, precisariam “assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2004, p.

¹⁶¹ A pesquisa em tela, encontra-se em andamento e está sendo realizada no Instituto Federal da Paraíba, campus João Pessoa, tendo como objetivo refletir acerca da formação ofertada pelo curso técnico em instrumento musical, partindo do perfil do seu corpo discente. Para tanto, foi realizado um levantamento (survey) do tipo censo junto ao corpo discente, através da aplicação de questionários onde foram abordados 107 estudantes, o que totaliza 100% dos alunos matriculados no momento da coleta dos dados, realizada entre fevereiro de 2012 e maio de 2013. Questões como o alto índice de evasão, com índices acima de 50% ao final do curso, bem como a ausência de estudos nessa modalidade de ensino de música (técnico integrado ao Ensino Médio), destacam-se como elementos que despertaram o interesse pelo tema.

¹⁶² A Lei orgânica do ensino industrial determinou que: “Art. 5º Presidirão ao ensino industrial os seguintes princípios fundamentais: [...] 3. No currículo de toda formação profissional, incluir-se-ão disciplinas de cultura geral e práticas educativas, que concorram para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador” (BRASIL, 1942, p. 1997).

¹⁶³ O Decreto ainda prevê as possibilidades: concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso; e subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, p. 18).

18). Nestes termos, a proposta integrada adquiriu currículo próprio, estruturado visando uma formação que abarcasse tanto a formação geral propedêutica, quanto a preparação para o mundo do trabalho, onde resgatou-se, dentre outros, a aproximação com o conceito de politecnia¹⁶⁴. Desse modo, a atual proposta do ensino técnico integrado ao Ensino Médio tem como objetivo superar a tradicional concepção tecnicista da formação ofertada pelos cursos técnicos profissionalizantes, onde, via regra, “a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 161).

Na adoção da forma integrada, o estabelecimento de ensino não estaria ofertando dois cursos ao seu corpo discente, um de formação geral – Ensino Médio propedêutico – e um de caráter profissionalizante, simultaneamente, pois a proposta integrada remete-se a apenas um único curso, com apenas um projeto pedagógico, uma proposta curricular e uma matrícula. Não seria possível, portanto, concluir apenas o Ensino Médio de forma independente da conclusão do ensino técnico de nível médio, assim como o inverso.

O Decreto 5.154/2004, possibilitando a construção de um novo modelo de curso integrado, configurou-se em uma etapa extremamente significativa na direção de um novo modelo de educação profissionalizante para o país. Contudo, vale destacar que apesar do predomínio deste entendimento na literatura da área, ele não é consensual. Neste sentido, Moura (2013, p. 717) ressalta que o Ensino Médio Integrado “enfrenta a crítica no âmbito da academia, desde as correntes mais conservadoras, que defendem a educação de cunho academicista, inspirada no iluminismo, no humanismo liberal, até os progressistas que o consideram como uma concessão aos interesses do capital”. A concessão acima destacada, alvo de críticas, refere-se à profissionalização que, no currículo integrado, acaba sendo realizada ainda na adolescência – o ingresso no Ensino Médio, na situação “ideal” acontece aos 15 anos (BRASIL, 2009) – é entendida como precoce e deveria dar lugar às dimensões mais amplas do mundo do trabalho e não do mercado do trabalho, visando a formação humana omnilateral (integral) sem a pretensão de profissionalização.

¹⁶⁴ Sobre politecnia, consultar Saviani (2003) e Frigotto (1988).

Autores como Moura (2013), Frigotto, Ciavatta, Ramos (2006), dentre outros, defendem a atual configuração do currículo integrado, que prevê a profissionalização, argumentando que “a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora nacional a buscar, muito antes dos 18 anos de idade (e até crianças), a inserção no mundo do trabalho, no intuito de complementar a renda familiar ou até de autossustentação” (MOURA, 2013, p. 713). E que essas pessoas seguem, via de regra, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras dos trabalhos precarizados. Atender esta parcela da população seria, portanto, o objetivo central do currículo técnico integrado ao Ensino Médio.

Nessa travessia [em direção à uma nova realidade], as duas formas de organizar o ensino médio — ensino médio politécnico e ensino médio politécnico integrado à educação profissional — são coerentes e poderão coexistir até que as condições materiais objetivas da sociedade brasileira sejam tais que permitam aos jovens das classes populares concluírem a educação básica por volta dos 17 ou 18 anos de idade e somente então pensarem em uma profissionalização. Hoje isso é um luxo para os filhos da classe trabalhadora, embora há muito tempo já seja garantido como direito – exclusivo – dos jovens dos estratos médios e altos da população. (MOURA, 2013, p. 716)

Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB

O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB foi implantado simultaneamente à transformação dos CEFETs em Institutos Federais¹⁶⁵, no ano de 2009. Apesar do curso nascer em um contexto de crítica aos paradigmas estabelecidos historicamente pela educação profissionalizante, favorável portanto, ao questionamento do modelo tecnicista de ensino, que não se adequa à proposta educacional dos Institutos, tampouco à proposta do Currículo Integrado,

São notórias as dificuldades enfrentadas na construção coletiva do currículo, no que se refere aos aspectos relacionados às relações

¹⁶⁵ A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformando os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

sociais e de poder no interior da Instituição escolar, delineadas por interesses políticos, ideológicos, inclusive pela hegemonia do saber técnico-científico; bem como o desafio existente na definição de uma política curricular, na qual está implícito todo um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados. (IFPB, 2008, p. 6)

Essas questões acentuam-se quando olhamos para o curso de Instrumento Musical que, além da recente inserção na instituição, encontrou um ambiente cuja tradição aponta para a excelência nos cursos da área de Tecnologia, como Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, etc. Refletindo nesse sentido, Costa (2012) argumenta que:

[...] os mecanismos de mediação entre educação e trabalho requerem maior compreensão, assim como **o processo de formação do trabalhador, notadamente em uma área como a música, que se mantém de forma subliminar frente a outras tidas como vitais ao desenvolvimento do país.** Uma maneira de detectar o que pesa hoje sobre as relações entre educação e trabalho neste campo formativo pode ser a realização de inserções empíricas que venham a fornecer elementos para fazer avançar conhecimentos mais específicos, somando-se a reflexões acerca do atual cenário da educação profissional, de seus marcos constitutivos e dos rumos assinalados pelas políticas públicas referentes. (COSTA, 2012, p. 5, grifos nossos)

Faz-se necessário destacar ainda que a modalidade técnica integrada ao Ensino Médio na área da Música, diferenciando-se das modalidades concomitante e subsequente, acima destacadas, configura-se como um desafio aos gestores e aos educadores musicais pois, tradicionalmente, “o objetivo central da música na escola regular é distinto da formação técnica pretendida pelo conservatório [e pelas outras modalidades de escola especializada]”, de modo que, sem a pretensão de formar um músico-instrumentista, “na escola [regular] o ensino de música visa, prioritariamente, tornar o indivíduo capaz de apreender criticamente as várias manifestações musicais de seu universo cultural e ampliá-lo” (PENNA, 1995, p. 87). No entanto, o objetivo e os conteúdos do curso integrado ao Ensino Médio – além da condição de ampliar criticamente o universo musical do estudante – assemelham-se aos das escolas especializadas, voltando-se para a formação do instrumentista: o técnico em instrumento musical. Temos então uma espécie de modelo misto em que o ensino de conteúdos musicais, próprios da escola especializada, é realizado na escola regular de

educação básica, da qual o Ensino Médio faz parte. Nesse contexto, o corpo docente, além do efetivo domínio dos conteúdos musicais, precisa das ferramentas e estratégias adequadas para a dinâmica da escola regular (bastante diferenciada da escola especializada) e de uma ampla compreensão das funções sociais que tanto a música quanto o instrumento musical podem adquirir nesse contexto.

Apesar da semelhança em termos de objetivos e conteúdos acima destacada entre os Institutos Federais e as escolas especializadas em música, ressaltamos, acerca da diferenciação entre os dois espaços, características como a quantidade de estudantes em sala de aula e a composição da turma¹⁶⁶, fatores que exercem influência direta nas estratégias metodológicas a serem desenvolvidas em sala de aula. Destacamos ainda que o IFPB não exige conhecimentos musicais prévios e não realiza nenhuma triagem além do *Processo Seletivo dos Cursos Técnicos (PSCT)* para a composição da turma, de modo que encontramos uma significativa heterogeneidade na sala de aula em termos de conhecimentos musicais, expectativas, pretensões, etc.

Podemos afirmar que, no contexto do IFPB, a prática instrumental adquire uma função social bastante distinta daquela encontrada em outros espaços de formação, pois a clientela que busca a profissionalização em música realizada nos IFs, através do Currículo Integrado, diferencia-se consideravelmente da que o faz nos espaços especializados.

Considerações finais

Podemos afirmar que, no contexto do IFPB, a prática instrumental/ensino e aprendizagem de instrumentos adquire uma função social bastante distinta daquela encontrada em outros espaços de formação de técnico-profissionalizante, como os conservatórios, pois a clientela que busca a formação em música realizada nos IFs, através do Currículo Integrado, diferencia-se consideravelmente da que o faz nos demais espaços especializados. Um dos fatores que contribui significativamente para essa diferenciação, é a não exigência de conhecimentos musicais prévios. A instituição

¹⁶⁶ As escolas especializadas, via de regra, trabalham com turmas reduzidas e têm autonomia para montá-las de acordo com critérios que normalmente buscam o nivelamento da turma, como o critério do conhecimento musical prévio, em busca de um certo nível de homogeneidade em sala de aula.

não realiza nenhuma triagem além do Processo Seletivo dos Cursos Técnicos (PSCT) para a composição da turma, de modo que encontramos uma significativa heterogeneidade na sala de aula em termos de conhecimentos musicais, expectativas, pretensões, etc.

Questões como a busca por um Ensino Médio gratuito e reconhecidamente de qualidade, bem como o acesso ao Ensino Superior em outras áreas do conhecimento, por exemplo, permeiam consideravelmente o contexto do curso e influenciam significativamente as práticas, escolhas e encaminhamentos musicais que ocorrem ao longo do curso. Refletindo nesse sentido, Costa (2012, p. 3) argumenta que as instituições do ensino técnico em música, via de regra, ainda não conhecem as expectativas dos discentes em relação aos seus cursos.

É importante destacar que a formação técnica de nível médio, seja na modalidade integrada ou nas demais possibilidades, precisa ser significativa também para aqueles que não pretendem um prosseguimento de estudos ou uma efetiva inserção profissional na área. Nesse sentido, o Projeto Político Curricular do Curso de Instrumento Musical do IFPB destaca:

Na elaboração da referida proposta, partindo da realidade, primou-se pelo envolvimento dos profissionais e pela articulação das áreas de conhecimento e profissionais na definição de um perfil de conclusão e de competências básicas, saberes e princípios norteadores que **imprimam à proposta curricular, além da profissionalização de nível médio, um caráter formativo.** (IFPB, 2008, p. 6, grifos nossos)

Portanto, buscando conhecer o perfil dos estudantes que buscam a profissionalização na área da música através do curso técnico em Instrumento Musical ofertado pelo IFPB – compreendendo suas influências; perfil socioeconômico, perspectivas e pretensões de futuro em relação às atividades musicais, atuação profissional, formação superior – esperamos que o presente trabalho, ainda em andamento possa, no futuro, contribuir para uma melhor adequação da atual proposta de formação do curso, partindo da realidade daqueles que buscam o IFPB em busca de formação.

Referências

BRASIL. Leis, Decretos. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 9/2/1942, p. 1997 (Publicação Original). 1942. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 08/06/2013.

_____. Leis, Decretos. Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/7/2004, p. 18 (Publicação Original). 2004. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>>. Acesso em: 01/08/2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=700&Itemid>. Acesso em: 01/09/2013.

COSTA, Cristina Porto. Música: a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na interseção das políticas públicas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 3., 2012, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: CEFET-MG, 2012. Disponível em: <http://www.senepet.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-007.pdf>. Acesso em: 30/10/2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação profissional no 2.º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 435-445, out./dez. 1988. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v4n4/12.pdf>>. Acesso em: 18/08/2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Salto para o futuro (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional), boletim 07, mai./jun. 2006. Brasília: MEC/SEED, 2006. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161432Ensinomedio.pdf>>. Acesso em: 10/08/2013.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. Politecnicidade ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_domingos_leite.pdf> Acesso em:

17/08/2013.

IFPB/INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical. João Pessoa, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>>. Acesso em: 20/10/2013.

PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1995. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/da_camiseta.pdf>. Acesso em: 22/10/2013.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso em: 10/08/2013.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 08/08/2013.

Propostas de Educação Musical: O contexto da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul-RS

Ivan Carlos Schwan¹⁶⁷
ivantrabalhos@yahoo.com.br
Brasil

Resumo: Analisando o ensino de música na RME (Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul-RS), foram propostas ações para sua implementação. Desta, fazem parte o Ensino de Música nas Escolas de Tempo Integral, a Formação Continuada para os professores da RME, a constituição de Centros Musicais e a organização de uma Mostra Municipal Escolar de Música. Assim, é proposta uma reflexão sobre a inclusão da música na educação básica, considerando a Lei nº 11.769/2008. Ainda, sinaliza-se uma preocupação da área de educação musical em procurar maior integração com o projeto político pedagógico e com o contexto escolar.

Palavras chave: Educação Musical. Propostas de Implementação. Educação Básica.

Resumen: Analizando la enseñanza de música en la RME (Red Municipal de Enseñanza de Caxias do Sul-RS), se propusieron acciones para su implementación. Forman parte de estas: la Enseñanza de Música en las Escuelas de Tiempo Completo, la Formación Continua para los profesores, la constitución de Centros Musicales y la organización de una Muestra Municipal Escolar de Música. Así, se propone una reflexión sobre la inclusión de la música en la educación básica, considerando la Ley nº 11.769/2008. También, se señala una preocupación del área de educación musical en buscar mayor integración con el proyecto político pedagógico y con el contexto escolar.

Palabras clave: Educación Musical. Propuestas de Implementación. Educación Básica.

Pensando no contexto da educação musical no município de Caxias do Sul-RS, torna-se necessário discutir o processo de implementação do ensino de música nas escolas da RME (Rede Municipal de Ensino), considerando que há quase sete anos a Lei nº 11.769/08 (Brasil, 2008) que inclui o ensino de música como conteúdo obrigatório na educação básica foi sancionada. Em âmbito nacional, ainda buscamos formas de implementar essa Lei, contudo, reportamos às dificuldades e desafios que remetem a diversos motivos. Entre eles podemos citar a necessidade de ampliar as discussões sobre o assunto, pois *"o papel da música na escola, muitas vezes, ganha mais sentido na literatura da área, nos grupos de pesquisa e nos cursos superiores de música do que nos espaços de ensino como a educação básica"* (Mendes e Carvalho, 2012, p. 119).

¹⁶⁷Possui Graduação em Música - Licenciatura Plena (2007) e Mestrado em Educação (2009), ambos pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Atualmente atua como Assessor Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação e é professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – RS.

Além disso, há escassez de profissionais para atender à demanda de unidades escolares do país, apesar de a música não estar fora do contexto escolar. Esta presença se dá de diferentes maneiras. Para Wolffenbüttel (2010),

Mesmo com os problemas já detectados, como a escassez de professores de música atuando nas escolas, as divergências sobre a aula de música curricular e extracurricular e a atuação de outros profissionais nos espaços escolares, os dados das pesquisas mencionadas¹⁶⁸ também indicam que a música continua presente nas escolas de educação básica (Wolffenbüttel, 2010, p. 74).

Considerando a Lei nº 11.769/08, curricularmente o ensino de música deve ser oferecido a todos os estudantes e integrado ao projeto político pedagógico das escolas (PPPs¹⁶⁹). São múltiplas as finalidades do ensino da música e são diferentes as pessoas envolvidas nessas práticas. A música na escola pode estar presente na realização de atividades pontuais ou projetos complementares, quando é utilizada como ferramenta de apoio ao desenvolvimento de outras áreas do conhecimento. Ainda, na rotina dos estudantes, eventos do calendário escolar e diversas outras atividades. Contudo, sua inserção nos PPPs é pequena, o que não assegura a continuidade dessas ações e a viabilização de outras. Wolffenbüttel (2010) aponta que

[...] o que parece problemático em relação à educação musical não é o extracurricular em si, ou o fato de as atividades musicais serem desenvolvidas em outros tempos e espaços escolares que não os da disciplina curricular de música, tais como a educação artística, a música desenvolvida por professor unidocente, as atividades musicais extracurriculares, entre outras modalidades. O problemático, talvez, seja o quanto todas essas atividades estão integradas ao projeto político pedagógico das escolas, ou quanto e como essas atividades contribuem para a concretização das finalidades da escolarização básica que, pela legislação vigente, devem ser explicitadas nos projetos políticos pedagógicos (Wolffenbüttel, 2010, p. 74).

De acordo com a autora, a presença ou ausência de professores de música nas escolas não impossibilita variados entendimentos e maneiras de a música ocupar os tempos e espaços escolares. Contudo, diferencia-se quanto aos objetivos, propostas,

¹⁶⁸Tal pesquisa se refere a uma revisão bibliográfica da literatura nacional da área de educação musical entre os anos de 2000 a 2008.

¹⁶⁹PPP - Documento produzido através do diálogo entre os diversos segmentos da comunidade escolar a fim de organizar e planejar o trabalho pedagógico e administrativo. Deve traduzir a visão, missão, objetivos, metas e ações que determinam a direção a ser trilhada pela instituição escolar.

finalidades, papéis e funções da educação musical nas escolas, que pressupõe o ensino de música como proposta formativa capaz de contribuir para a formação dos estudantes como um todo.

Tendo em vista que são diferentes as formas de inserção da música, também são necessárias articulações em diversas frentes para viabilizar essa inserção. Para Mendes e Carvalho (2012) há a necessidade da atuação no nível das ações políticas, acadêmicas e práticas para a implementação do ensino de música. A perspectiva das ações políticas situa *"a criação de documentos como leis, resoluções e portarias e o fortalecimento dos argumentos em favor da música na escola"* (Mendes e Carvalho, 2012, p. 119).

No nível das ações acadêmicas está o incentivo às reflexões e debates com vista ao fortalecimento da área da música, seu ensino e aprendizagem, estimulando *"a criação de materiais que tornem tangíveis aos professores de música os conhecimentos produzidos na área"* (Mendes e Carvalho, 2012, p. 120). Para além da formação, os professores necessitam de condições que possibilitem a construção e implementação de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas ao contexto das escolas de educação básica.

Sob a perspectiva das ações práticas, torna-se necessária a ampliação das possibilidades formativas relacionadas à preparação dos professores que atuam com música. Essas *"devem ser direcionadas para a formação de um profissional conhecedor das metodologias para o ensino de música que seja capaz de atuar de acordo com seu contexto sociocultural"* (Mendes e Carvalho, 2012, p. 120), implicando no investimento em cursos de licenciatura em música e no direcionamento de recursos para a formação continuada e qualificação dos professores.

Pensando nessa problemática, e após estudar deficiências encontradas em nosso município, estruturamos e propusemos estratégias que visam implementar o ensino de música nas escolas da RME de Caxias do Sul. É o que apresentamos a seguir.

Música nas Escolas de Tempo Integral

Tratando-se de Escolas de Tempo Integral, que denotam uma proposta diferenciada de educação, na qual o sujeito é considerado na sua integralidade nos

diferentes aspectos que nos tornam humanos, é necessário pensar em ações de educação musical que vão ao encontro do que se concebe enquanto educação integral.

A educação em tempo integral implica em um compromisso com a educação que vá além dos interesses ou debates imediatos, que nos engaje numa perspectiva de cumprimento da função social da instituição escolar: a de socializar as novas gerações, permitindo-as ao acesso dos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os. O que lhes possibilitará a superação das incompletudes e a perspectiva de transformação. Deste modo, ao iniciar a ampliação da jornada escolar, todas as atividades planejadas são em função de um trabalho pedagógico, engajado e monitorado a partir das necessidades dos educandos.

Dentro deste processo o ensino de música assume uma perspectiva sociocultural, considerada a restrição ao acesso, à compreensão e à produção artística, bem como o reconhecimento de potencialidades e de autorias, em muitas comunidades periféricas. Sendo assim, precisamos garantir um espaço-tempo para apropriação das inúmeras dimensões da Música, pela sua natureza e contribuição, não só para o desenvolvimento cognitivo, mas pela ampliação de possibilidades e de estabelecimento de novas relações com o conhecimento e entre os sujeitos.

Esta proposta de ensino de música na RME tem como um de seus objetivos possibilitar ao educando a vivência musical, o desenvolvimento de habilidades de percepção, apreciação e criação musical, por meio do contato com o mundo sonoro. Iniciou no ano de 2014 em três escolas da RME, onde a música é componente curricular, desmembrado de acordo com as possibilidades de cada instituição.

Na EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) Eng.º Mansueto Serafini o ensino de música está organizado com quatro linhas de abrangência: musicalização, violão, percussão, canto e práticas de conjunto. As aulas de musicalização acontecem desde as turmas de EI (Educação Infantil) até o 9º ano do EF (Ensino Fundamental). As aulas de violão, percussão, canto e prática de conjunto são direcionadas aos alunos a partir do 4º ano, concomitantemente à musicalização. A EMEF Zélia Rodrigues Furtado possui aulas de musicalização desde as turmas de EI até o 3º ano do EF, sendo que no 3º ano também ocorrem aulas de flauta doce. Na EMEF São Vicente de Paulo a

proposta atende aos alunos da EI e do Projeto Tribos¹⁷⁰ (alunos de 1º ao 5º ano do EF, que estão na escola em turno contrário), sendo organizado com aulas de musicalização para todos os alunos e com as aulas de percussão, canto e prática de conjunto para os alunos vinculados ao Projeto.

Formação continuada e assessoria na área de educação musical para os professores da RME

Sabendo da importância de discutir perspectivas de trabalho que possam auxiliar os docentes que atuam na EI e nos anos iniciais do EFa enfrentar dificuldades relacionadas ao campo musical, buscou-se proporcionar encontros de formação continuada, envolvendo práticas e vivências musicais. Esta iniciativa tem a intenção de instrumentalizar os professores da RME para o desenvolvimento de propostas de musicalização com seus alunos, proporcionando ferramentas pedagógicas e a construção de conhecimentos musicais, sobretudo em função da necessidade de profissionais com formação musical para atuar na rede.

Um dos principais objetivos da proposta foi atender as necessidades específicas que são apresentadas em relação à formação, dando suporte aos trabalhos e projetos que já estão em desenvolvimento e àqueles que venham a se constituir. Partindo do pressuposto de que a escola, para além de um local de trabalho, deve ser também um espaço de formação, é preciso investir constantemente na formação continuada do professor, para melhor entendimento do processo educacional, das concepções teóricas e metodológicas de seu trabalho pedagógico.

Para isso, destaca-se a importância de aprimorar aspectos que envolvam a educação escolar e apontar caminhos para o ensino de música, fundamentados e delimitados dentro de um referencial teórico e prático da educação musical. Uma das preocupações tem sido a de colaborar com ferramentas para os docentes, cuja

¹⁷⁰ O Projeto Tribos é mantido por uma Organização Não-Governamental e tem o objetivo de mobilizar, articular e formar pessoas e instituições a fim de criar redes e parcerias para a promoção do indivíduo como agente ativo e articulador de sua integração a comunidade. Começou a ser implementado na EMEF São Vicente de Paulo no ano de 2008 e funciona como um elo entre a escola, pessoas, empresas e entidades que querem disponibilizar tempo e conhecimento para atender as demandas sociais por meio do voluntariado organizado. É um projeto que funciona no contraturno, no qual os alunos participam de diversas oficinas.

formação inicial não proporcionou vivências ou apresenta um insuficiente trabalho vinculado à área de música.

Esta necessidade perpassa pelo problema da *“precariedade da relação existente entre os cursos de formação inicial, o trabalho crítico e reflexivo da docência e a participação efetiva da Universidade no que se refere ao exercício de uma formação de qualidade para a Educação Básica”* (Ribeiro, 2001, p. 2). Não obstante, tal situação implica tanto em discussões sobre a importância da inserção da música nos currículos escolares quanto em atividades diárias dos professores.

Por meio deste conjunto de ações, a proposta em andamento envolve, ao mesmo tempo, os âmbitos da investigação, do ensino e da aprendizagem, na medida em que vêm apontando enquanto objeto de estudo e avaliação, a análise de parte dos resultados e implicações deste trabalho. Os estudos de música estão se revelando como possibilidade de proporcionar a análise e vivência de importantes elementos teóricos e práticos no campo da educação musical.

Centros Musicais

A proposta da criação dos Centros Musicais constitui-se como resultado do trabalho dos professores de música e profissionais que atuam com esta área. Surgiu dos debates acerca do ensino de música em seminários e cursos de formação proporcionados para RME e da fundamentação de que trata a Lei nº 11.769/08. Hoje não temos Centros Musicais construídos para o desenvolvimento de tal proposta. Assim, pretende-se sistematizar as atividades musicais de diferentes naturezas que são desenvolvidas nas escolas e em outros espaços públicos, constituindo diversos Centros.

Como objetivo principal se pretende implementar propostas que visem a apropriação e o entendimento da música, ampliando os universos da técnica, execução, composição, literatura e apreciação musical¹⁷¹, contribuindo com perspectivas pedagógicas e sociais, potencializando iniciativas em educação musical já existentes nas escolas da RME. Assim, a criação destes espaços está organizada visando atender aos alunos, em turno contrário ao das aulas nas escolas.

¹⁷¹Com embasamento no modelo TECLA de Swanwick, 2003.

Pensou-se na organização destes Centros Musicais por núcleos temáticos, abrangendo a necessidade de cada contexto. Por meio de um estudo diagnóstico foi possível identificar diversas atividades que vêm ocorrendo nestes espaços, as quais possuem potencialidade para a constituição dos núcleos. Dentre elas podem-se destacar os conjuntos instrumentais, as bandas escolares, os grupos de percussão, as oficinas de flauta doce, as oficinas de violão, os grupos de canto coral, as propostas envolvendo música e tecnologia, dentre outras.

Através deste projeto, propõe-se articular e orientar os gestores e professores atuantes nas diferentes iniciativas de ensino de música, compreendendo ações institucionais e buscando apoio nos espaços escolares e públicos onde estão acontecendo as atividades musicais. Assim, os núcleos apresentam-se como uma forma de sistematizar, integrar, oferecer suporte e formação aos professores, visando qualificar e dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos.

Mostra Municipal Escolar de Música

Diante do cenário da educação musical na RME, percebe-se a necessidade da valorização da Música como um importante meio de transformação social e cultural. Em parceria com os Centros Musicais, com a Secretaria Municipal de Cultura e com as Escolas Municipais de Ensino Fundamental, a Mostra Municipal Escolar de Música visa incentivar, valorizar e complementar o trabalho desenvolvido através das diversas propostas de educação musical, fomentando e difundindo a produção musical dos alunos.

Planejado e fundamentado no ensino, na criação, na performance e na difusão da música, propõe-se compartilhar com a comunidade escolar a produção musical que vem se desenvolvendo nas nossas escolas. Neste sentido, vêm-se buscando consolidar uma parceria com a Secretaria Municipal de Cultura, através do Departamento de Música, que também desenvolve um trabalho pedagógico com as escolas por meio da realização dos Concertos Didáticos.

A criação de uma mostra municipal de música está em andamento e é uma das formas de despertar o interesse dos alunos por esta área, incentivando-os a estudar Música, contribuindo com o processo de aprendizagem, com a construção de

conhecimentos, com a difusão cultural e valorizando os diversos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos no âmbito educacional.

Considerações Finais

O desafio de estruturar e propor ações no campo da educação musical, visando que a inserção da Música na escola ocorra de forma efetiva, requer um processo de constante planejamento, reflexão e sistematização. A necessidade de assegurar as condições necessárias para que o ensino de música ocorra com qualidade constitui-se como um processo permanente.

Nesse sentido, considera-se fundamental que ocorra uma ampliação de ações em direção à consolidação do acesso ao ensino de música com qualidade. Através dos trabalhos que estão sendo propostos, tanto de ampliação de espaços e tempos para a aprendizagem musical, difusão dos resultados alcançados, e ainda o investimento de formação de professores, acreditamos estar contribuindo para a efetivação do ensino de música na RME de Caxias do Sul. Contudo, torna-se necessário fortalecer estas iniciativas, nas quais a educação musical é concebida como um meio de construção de um sujeito capaz de interagir com o mundo de forma diferenciada, na medida em que se constitui enquanto ser cultural.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. In: PALÁCIO DO PLANALTO DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015.

MENDES, Jean Joubert Freitas; CARVALHO, Valéria Lázaro. Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN. Revista da ABEM, Londrina, v. 20. n. 28, 2012, p. 118-130.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Estudos de Música como parte da formação continuada de professores da educação infantil na escola municipal Irmã Maria Aparecida Monteiro em Uberlândia/MG. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES. 2001. Ouro Preto. Anais... Ouro Preto: [s.n], 2001, p. 01-08.

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

WOLFFENBÜTEL, Cristina Rolim. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 2010, p. 73-80.

O processo de criação musical no Curso de Iniciação Artística da Escola de Música da UFRN

Jason Desiderio Bezerra

Jason-bezerra@hotmail.com

Brasil

Júlio César da Silva

Jc_cesar2008@hotmail.com

Brasil

Procesos pedagógicos musicales en distintos contextos (Educación General, Escuelas de Música, Proyectos Sociales). Recursos, abordajes y reflexiones.

Resumo:La enseñanza de la música, hablando aquí sobre todo para los niños, tiene que ser significativa y arraigada en las actividades que se ocupan de su desarrollo cognitivo, musical, creativo, artístico y humano. Este trabajo tiene como objetivo presentar la creación musical desarrollada en Artístico introductoria Curso UFRN Escuela de Música (CIART), se centró en el valor de la creación musical como punto central del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura en la educación continua. La CIART comenzó en 1962 caracterizado como el curso de formación inicial en la música para los niños de más edad en el Río Grande del Norte. Se trata de un proyecto de extensión destinados a los niños de entre 6-9 años con enfermedad terminal propia, que busca trabajar con cursos de planificación e interdisciplinarios que cubren diferentes aspectos de la música, trabajando la sensibilidad artística de los niños de la integración de las artes. El marco teórico de la creación musical BernadetteZagonel así como el enfoque educativo de Carl Orff (1895-1982) constituyen nuestro marco teórico. El trabajo contribuye a la zona de la educación musical puede entender la creación como un momento único, proporcionando la educación musical a través de cambios internos que conducen al crecimiento musical de los alumnos, respetando la singularidad implicado en ayudar a crear la construcción y búsqueda de música en vivo en ella sí mismo. En el proceso, la creación fue desarrollado en la canción "cuco" del compositor José Wuytack. Como resultado, los niños que se presentan en un medio clase abierta de finalización de sus padres, con la secuencia intercalada ostinatos esquina y la improvisación en xilófonos y metalófonos junto con versos populares creados por ellos.

Palavra-Chaves:Educação Musical. Criação Musical. CIART.

Introdução

O ensino de música, falando aqui especialmente para crianças, tem que ser significativo e alicerçado em atividades que contemplem o seu desenvolvimento cognitivo, musical, criativo, artístico e humano. Pautado num fazer coletivo que propicie a interação entre alunos e professor, tornando o aprendizado prazeroso e principalmente fundamentado em pedagogias que permitam que a criança participe de forma ativa na sua aprendizagem. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo descrever o processo de criação musical que vem sendo desenvolvido no Curso de Iniciação Artística da Escola de Música da UFRN (CIART).

Especificamente na disciplina de “Oficina de Criação Musical”, baseando-se na música “o cuco” do compositor Jos Wuytack¹⁷².

Entendemos a criação como elemento de fundamental importância no processo de ensino/aprendizagem musical, sendo ela estimulada em todas as disciplinas que compõe o curso. Dessa forma temos a criação como um dos elementos centrais na construção do fazer musical, entendendo que quando as crianças são estimuladas a criar são aflorados e internalizados diversos aspectos inerentes ao fazer musical.

O CIART teve início em 1962 caracterizando-se como o curso de formação inicial em música para crianças mais antigo do Rio Grande do Norte. É um projeto de extensão destinado a crianças entre 6 a 9 anos, com terminalidade própria, que busca atuar interdisciplinarmente com planejamentos e disciplinas que abranjam diferentes aspectos da música, trabalhando a sensibilidade artística da criança a partir da integração das artes. O curso tem como proposta a iniciação artístico musical, sem uma cobrança de profissionalização ou mesmo voltado para performance musical, e sim estabelecido na entrega a criatividade, e no fazer música brincando. As crianças aprendem música de maneira divertida, as propostas são elaboradas buscando deixar todas as aulas práticas e dinâmicas. Com isso proporcionando um ensino de música de qualidade, significativo, e fazendo com que a criança seja protagonista do seu próprio fazer musical. O CIART tem influências da metodologia de Sá Pereira, como também das pedagogias de Willems, Schafer e da abordagem Orff-Schulwerk, a qual especificaremos neste trabalho. O curso é dividido em três anos (1º, 2º e 3º ano), com carga horária de três horas semanais em cada ano. As disciplinas ficam divididas da seguinte forma:

- 1º Ano: Expressão Corporal, Educação Sonora, Apreciação Musical e Literatura Infantil;
- 2º Ano: Sensibilização a Flauta doce, Prática de Conjunto, Elementos de Música I e Prática Coral;
- 3º Ano: Flauta Doce, Oficina de Criação Musical, Elementos de Música II e Prática Coral.

Dentre as disciplinas presentes na grade curricular citadas acima destacamos o componente “Oficina de Criação Musical”¹⁷³, dessa forma, queremos deixar claro que neste trabalho estamos especificando os processos de criação dentro dessa disciplina, mas que a criação musical permeia todas as disciplinas do CIART. A criação no curso é tão presente que foi criada essa disciplina para que ela fosse trabalhada de forma mais profunda, como

¹⁷² Ver: WUYTACK, Jos; PALHEIROS, Graça Boal. *Pedagogia Musical 1*. Associação Wuytack de Pedagogia Musical:2013.

¹⁷³ De início essa disciplina foi criada inspirada em Murray Schafer, mas ela vai se direcionando de acordo com a especificidade de cada professor, sendo direcionada hoje para a abordagem de Carl Orff.

componente presente no último ano do curso, as crianças já tem uma grande vivência dos elementos musicais, formas musicais que propiciam a construção de um trabalho bem elaborado. Apresentamos a ementa da disciplina que traz os conteúdos abordados pelos professores:

Criação musical (composição e improvisação) a partir de saberes já construídos e explorados tanto no que se refere à elementos formais da música (ostinatos, melodias, forma musical etc), quanto às possibilidades de formação instrumental (percussão corporal, prática vocal e instrumental); A exploração criativa utilizando diversos materiais sonoros e instrumentos musicais; A criação de estruturas de forma: rondós, cânones, diálogos rítmicos; O estudo da notação musical na organização de registros (UFRN, 2015).

Percebemos a partir da ementa a diversidade de conteúdos que pode ser desenvolvida dentro das criações e o quanto as crianças são estimuladas a desenvolver sua criatividade, ao mesmo tempo que descobrem novas formas de fazer um movimento, uma percussão corporal, descobrem também outras maneiras que podem ser tocados os instrumentos de bandinha que utilizam, vão adaptando os elementos de acordo com suas necessidades, seus gostos e vão experimentando e criando sua própria música.

Um breve olhar sobre o Orff-Schulwerk

Nas aulas de musicalização infantil utilizamos como aporte teórico a abordagem educacional de Carl Orff (1895-1982), que tem como pilares música/movimento/fala. “É essa tríade que sustenta a sua concepção de “música elementar”, que busca os elementos básicos do que “cantam as crianças de todo o mundo quando, entregues ao jogo, se subtraem do ambiente dos adultos”. (Graetzer; Yepes apud Penna, 2012, p. 212).

Na abordagem Orff – Schulwerk, primeiramente deve se levar em conta o fazer musical e somente depois a apropriação teórica. Nas aulas de música que se apropriam da abordagem Orff, as crianças são protagonistas do seu próprio fazer musical, sendo levados em conta toda e qualquer criação feita pelos alunos, desde movimentos à ritmos corporais simples, pequenos gestos, e pequenos textos rítmicos, contemplando assim a tríade música/movimento/fala.

Nessa direção todo o trabalho realizado na oficina de criação musical, é constituído a partir de saberes já construídos e explorados tanto no que se refere aos elementos formais da música (ostinatos, melodias, forma musical etc), quanto às diversas possibilidades de formação

e criação de instrumentos (percussão corporal, prática vocal e instrumental), dessa maneira proporcionando e estimulando um processo de ensino-aprendizagem criativo e significativo, valorizando a singularidade como um dos elementos centrais no processo de criação musical. Segundo Penna (2012):

Quanto ao trabalho de criação, é importante compreender que, no método Orff, a improvisação é orientada ou mesmo “controlada”, na medida e que os meios são limitados: são manejados criativamente, dentre de diversas propostas, elementos que já foram trabalhados. (PENNA, 2012. p.214).

Nessa perspectiva o professor orienta todo processo criativo, haja vista as delimitações do trabalho de criação proposto a partir da abordagem Orff, tanto no que se refere a produção vocal como também instrumental, o educador musical oferece-se como um mediador sendo considerados e ressaltados as criações provenientes dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças, tornando-as protagonistas do seu próprio fazer musical. A vista disso, Penna ressalta que

Em Orff o ensino e a execução de canções e peças se dão basicamente por audição, sem partituras, práticas que, contribuindo para o desenvolvimento da memória e da sensibilidade musical, são mantidas em todas as etapas, mesmo quando já se dominam a leitura e a escrita musicais (Santos *Apud* Penna, 2012, p. 224).

Dessa forma a prática de criação musical presente no curso de iniciação artística, é orientada e conduzida sob os pilares da abordagem Orff, estando os mesmos como elementos constantes e centrais no processo de construção do mundo sonoro e musical das crianças. Articulando saberes e experiências como condição de fundamental relevância para um processo de criação coerente e significativo.

O processo de criação musical

No processo de construção do fazer musical, as crianças sempre estão sendo submetidas ao criar e improvisar desde rimas, textos rítmicos e pequenos trechos de percussão corporal, sempre orientados e “controlados” pelo professor. Na construção do criar e fazer música é levado em conta o mundo subjetivo do aluno, suas preferências seus gostos e habilidades tendem a ser ressaltadas no ato de criar. “Os participantes, com suas características pessoais, modificam os jogos, dando ênfase a

determinados aspectos conforme suas habilidades e formação” (ZAGONEL, 2011. p. 19). Dessa forma “a criação deve ser o ponto central do processo de ensino-aprendizagem ou de prática musical”. (ZAGONEL, 2011. p.17).

O trabalho de criação vem sendo estimulado através dos jogos de mãos, brincadeiras e brinquedos cantados. Inicialmente os processos foram conduzidos por brincadeiras trazidas pelos professores, e logo em seguida já estimulamos as crianças a compartilharem suas experiências através de brincadeiras e jogos conhecidos por elas. No trabalho de criação livre, é considerado todo e qualquer elemento criado pelos alunos, o trabalho vem sendo desenvolvido e pensado de forma que venha a ser uma experiência significativa para as crianças além do fazer musical.

Nesse processo, a criação foi desenvolvida em cima da canção “o cuco” do compositor Jos Wuytack. O trabalho de criação se deu através do estudo das rimas, que foi vivenciado anteriormente. Na criação das rimas foi levado em conta aspectos do cotidiano das crianças, propiciando assim um melhor desenvolvimento na elaboração desta atividade. Nas aulas de oficina de criação atrelado ao que já vem sendo feito, é dedicada parte aula ao estudo do instrumento, neste caso xilofones e metalofones. O trabalho com o instrumento também acompanha o tema das aulas, com isso são trabalhadas peças de fácil memorização e execução. O tema proposto para a oficina de criação permeou diversas áreas do conhecimento dentre elas estão a literatura infantil, a poesia, e brincadeiras e brinquedos cantados presentes nos quintais e calçadas brasileiras. Tudo para auxiliar no processo de criação. Nesse sentido construímos um conhecimento plural proporcionando uma maior interação com o objeto de estudo.

Na prática de criação musical não há certo ou errado, mas é proposto um olhar analítico para a própria criação como ferramenta constante em direção ao aperfeiçoamento, entendo que a criação deve ser o ponto central do processo de ensino-aprendizagem, “mais do que o aprendizado ou a execução perfeita de exercícios e músicas o importante é propiciar por meio da musicalização, modificações internas que levem ao crescimento do indivíduo”. (ZAGONEL, 2011, p17). Como resultado, as crianças apresentaram em uma aula aberta de finalização de semestre para os seus pais, a sua criação a partir da música do cuco. Com sequência que intercalava canto, ostinatos e improvisação nos xilofones e metalofones juntamente

com as quadrinhas criadas por eles.

Considerações Finais

Dessa forma, o CIART como um projeto de extensão presente a mais de 50 anos na Escola de Música da UFRN, propõe uma vivência artística aos seus alunos, onde a criança pode desenvolver suas capacidades integrando as artes no seu cotidiano de aprendizagem, com ênfase na música.

Tratamos nesse trabalho a criação musical presente no CIART, pois a entendemos como uma ferramenta de expressão, sendo muito importante no processo de ensino/aprendizagem musical, pois possibilita que a criança seja protagonista da sua música, mesmo sendo uma criação “controlada”, não no sentido de o professor ditar o que deve ser feito, mas de encaminhar os alunos, utilizando as abordagens musicais que são propostas pelo curso. Trouxemos a disciplina “Oficina de Criação Musical” como componente curricular presente no último ano do curso e a enfatizamos destacamos o trabalho realizado com a música o “cuco” do compositor Jos Wuytack. Percebemos aqui a criação “controlada”, onde a criança parte de algo, para ter um direcionamento na construção das suas criações. Apresentamos como resultado desse trabalho a aula aberta de finalização de semestre, onde finalizamos com a apresentação da criação feita pelas crianças com uma ordem estabelecida por elas que intercalava canto, ostinatos e improvisação nos xilofones e metalofones juntamente com as quadrinhas que foram criadas.

Portanto, destacamos a importância da criação como parte fundamental para o aprendizado musical, sendo levando em consideração as crianças como maior fazedoras de sua música, levando em conta o mundo subjetivo do aluno, suas preferências seus gostos e habilidades que tendem a ser ressaltados quando estão criando. Trazemos a importância do professor sempre orientar o aluno no que está sendo feito, para que o conhecimento seja construído de forma significativa, não seja um fazer por fazer, e sim que o aluno saiba o que está construindo, como foi construído, percebendo-se e sentindo-se como parte de sua criação.

Referências

PENNA, Maura. Musica(s) e seu ensino. 2. Ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2014. Devem seguir as orientações descritas nas Normas FLADEM para envio de trabalho completo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Curso de Iniciação Artística – CIART. Slides apresentados na reunião de pais. Documento não publicado, 2015

WUYTACK, Jos; PALHEIROS, Graça Boal. Pedagogia Musical 1. Associação Wuytack de Pedagogia Musical:2013

ZAGONEL, Bernadete **Brincando com a música na sala de aula: Jogos de Criação musical usando a voz, O Corpo e o Movimento.** Curitiba: IBPEX, 2011.

A influência do Pibid na formação inicial de professores de música: uma análise exploratória

João Fortunato Soares de Quadros Júnior

joaofjr@gmail.com

Brasil

Fernanda Silva da Costa

nandafsc@outlook.com

Brasil

Inaldo Mendes de Matos Junior

inaldommj@hotmail.com

Brasil

Temário: Multiculturalismo y contemporaneidad: Reflexiones sobre la formación inicial y continua del educador musical latino-americano

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar um diagnóstico geral (e específico da área de música) referente aos quantitativos de subprojetos e bolsas ofertados pelo Pibid. Serão utilizados como variáveis de estudo a região, a categoria da IES e a área de conhecimento, bem como a formação acadêmica dos coordenadores de área/subprojetos de música. Para isso, foram utilizados como fontes de dados o relatório de bolsas referente ao Edital Pibid nº 61/2013, além dos relatórios de pagamento dos anos 2013 a 2015 e os currículos Lattes dos coordenadores presentes em tais relatórios. Por meio de pesquisa descritiva e exploratória, foi possível verificar que o programa contemplou 2.997 subprojetos de todas as regiões do Brasil, sendo um total de 62 subprojetos específicos da área de música. Dessa forma, o Pibid ofertou 49.321 bolsas de iniciação a docência de modo geral, sendo 1.253 destas destinadas à área de música. Com relação às variáveis de análise, observou-se que: 1) a região Nordeste foi a que obteve maior número de bolsas concedidas tanto em relação ao geral quanto especificamente para a música; 2) quase metade das instituições contempladas pertencem à esfera federal (geral e para música); 3) a área de música ficou atrás de todas as áreas de conhecimento que estão contempladas como disciplina obrigatória do currículo escolar, tanto no número de subprojetos aprovados, quanto no número de bolsas concedidas; 4) a maior parte dos coordenadores dos subprojetos de música possuem formação específica na área, predominando a licenciatura na graduação (42,48%) e o mestrado em música (56,4%), porém prevaleceu o doutorado em outras áreas (51,1%). Dessa maneira, espera-se que os resultados desse trabalho possam ser úteis para estudos futuros, visando contribuir para uma maior familiaridade dos pesquisadores com o campo e proporcionar uma melhor compreensão e desenvolvimento do processo de formação inicial do docente em música, elevando a qualidade do ensino oferecido nas escolas de educação básica do Brasil.

Palavras-Chave: Formação inicial. Pibid. Música.

1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MÚSICA

A formação inicial de professores de música tem ocorrido de maneira defasada desde 1970. Segundo Mateiro (2006) este período foi marcado pelo enfraquecimento das práticas do ensino de educação musical no Brasil, em virtude do

surgimento da figura dos professores polivalentes para atuação dentro da educação artística. Tal prática resultou no descompasso do ensino de música no ensino formal, por falta de professores capacitados. Como afirma Queiroz (2012), a resposta para falta de capacitação estava relacionada à má formação do professor de educação artística, tendo em vista que o curso de licenciatura tinha duração de dois anos, havendo o acréscimo de mais dois anos, caso o aluno optasse por uma habilitação em uma das linguagens. A partir deste contexto, é possível afirmar que a formação do professor de música é problemática, se relacionada com outras áreas de conhecimento, isso devido à formação polivalente.

A partir da nova dimensão política estruturada a partir dos anos 90, como exposto por Mateiro (2003) e Queiroz (2012), essa reforma da LDB substituiu o ensino de educação artística pelo ensino da arte o que gerou o surgimento de licenciaturas específicas para cada área de conhecimento da educação artística, mas essa reforma ainda não reflete aspectos positivos, isso devido às grandes controvérsias e ambiguidades apresentadas nesta legislação. A prática da polivalência surte efeito até os dias atuais e refletem principalmente na ausência do ensino de música no cenário educacional formal. Penna (2008) considera em suas abordagens a busca da conquista do espaço para educação musical que não basta apenas contratar profissionais com formação específica em música, mas sim contratar professores competentes para desenvolver propostas metodológicas direcionadas ao contexto social. “A conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais” (PENNA, 2008, p. 63).

Pensando no atual contexto da educação, o Governo Federal adotou medidas importantes para potencializar a competência dos licenciados (não apenas para os da Música, mas também para outras áreas do conhecimento), criando programas de incentivo à docência como o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e o Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas), ambos visando a melhoria da qualidade do corpo docente no Brasil. Assim, será discutida na sequência um pouco sobre o programa foco deste trabalho: o Pibid.

2. INFLUÊNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA

Buscando o incentivo e a valorização da profissão do magistério, bem como o aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, foi criado pelo governo federal o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) a partir do ano de 2009.

Esse programa visa promover aos futuros docentes os primeiros contatos com o campo de atuação, contribuindo para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, com a finalidade de elevar a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2013b). Ele é desenvolvido sobre um suporte de coordenadores e supervisores docentes que facilita e dá mais segurança ao trabalho docente dos bolsistas.

Segundo os relatórios publicados pela CAPES, de 2009 a 2014 houve uma ampliação na concessão de bolsas de 3.544 para 90.156, contemplando 2996 subprojetos provenientes de 116 instituições públicas (federal, estadual e municipal) e particulares (com e sem fins lucrativos) (CAPES, 2013a).

Quanto aos subprojetos de Música, o programa tem proporcionado grande contribuição na formação do educador musical. Estudos teóricos abordados na universidade não podem ser transformados em planos de ensino, pois tais propostas devem ser contextualizadas a uma realidade educacional e devido à defasagem do ensino de Música na educação formal, minimizam-se as chances de práticas concretas no cenário educacional. Partindo deste princípio os subprojetos representam significativamente, um momento oportuno para relacionar as metodologias do ensino da música com propostas pedagógicas direcionadas ao contexto escolar.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esse estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória de caráter quantitativo que visa “propor maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 45). Por outro lado, quanto aos fins, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva que tem como objetivo o “levantamento das características de uma população, um fenômeno, um fato, ou o estabelecimento de relações entre variáveis controladas” (MICHEL, 2009, p. 44).

Para a obtenção dos dados, optou-se pela pesquisa documental, partindo da *“Lista de instituições e áreas de licenciaturas participantes do Pibid, relação de coordenadores e endereços eletrônicos dos projetos e número de bolsas concedidas”* (CAPES, 2015a), dos *“Relatórios de pagamentos de bolsistas”* referentes ao período 05/2013 a 01/2015 (CAPES, 2015b) e dos currículos Lattes dos coordenadores de cada subprojeto de Música desse mesmo período. A partir desses documentos foi feita a soma de subprojetos e bolsas de iniciação à docência por região, por categoria da IES e por área de conhecimento, bem como a categorização dos coordenadores em função da formação em níveis de graduação, mestrado e doutorado. A primeira contagem incluiu todas as áreas de conhecimento e a segunda considerou apenas os subprojetos de Música.

Todos os dados foram organizados em planilhas no Excel para serem analisados e foram tratados estatisticamente. Assim, foram elaborados gráficos que descrevem em porcentagem os quantitativos de bolsas e subprojetos em função das variáveis de estudo (região, categoria da IES e área de conhecimento). O mesmo foi feito com a formação de cada coordenador, mostrando nos gráficos a porcentagem de cada especificidade de graduação, mestrado e doutorado. Nesta fase a pesquisa se caracteriza como descritiva.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi dividida em duas sessões: na primeira, serão abordados os dados gerais sobre quantitativo de bolsas e subprojetos em função das variáveis de estudo região, categoria da IES e área de conhecimento; em um segundo momento, serão analisados os referidos quantitativos de modo específico para a música a partir das variáveis região, categoria da IES e área de conhecimento, acrescentando também a análise da formação dos coordenadores dos subprojetos de música em níveis de graduação, mestrado e doutorado.

4.1. Panorama Geral

No ano de 2013, o Pibid ofertou um total de 2.997 subprojetos de iniciação à docência para todo o Brasil. A seguir será mostrada a divisão desses em função da região e da categoria da IES.

4.1.1. Subprojetos e bolsas ID por região

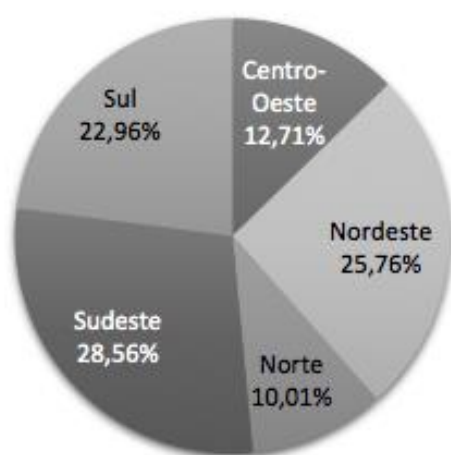


Gráfico 1. Subprojetos por região.

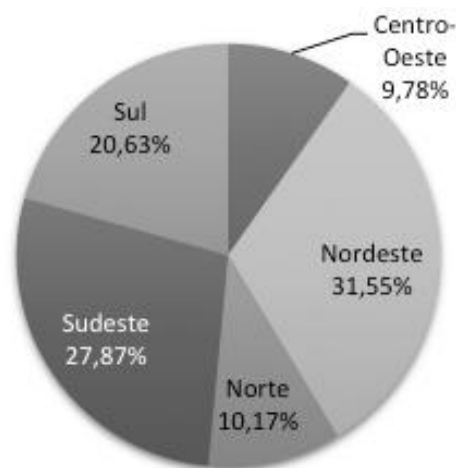


Gráfico 2. Bolsas ID por região.

Observa-se a partir do gráfico 1 que a região Sudeste foi a que obteve o maior número de subprojetos aprovados (28,56%), seguido por Nordeste e Sul. Este fato pode ser explicado pelo Sudeste concentrar o maior número de IES (1.134), quase três vezes mais que o Nordeste, segunda colocada (435), conforme a última “Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação” publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013).

Todavia, a região Nordeste superou as demais regiões com relação ao número de bolsas ID, obtendo 31,55% do total de 72.845 bolsas, sendo assim a região mais contemplada. Acredita-se que esse resultado tenha como motivação a política atual do Governo Federal de redução das assimetrias regionais, buscando potencializar a região Nordeste, para torná-la também um cenário atrativo não apenas no âmbito do turismo, mas também social, educacional e profissional.

Por último, vale ressaltar que as regiões Norte e Centro-Oeste foram as que obtiveram os menores percentuais de subprojetos e bolsas ID, justificado principalmente pelo baixo quantitativo de IES presentes em ambas regiões. Na

sequência, analisa-se a distribuição dos subprojetos e das bolsas ID em função da categoria da IES.

4.1.2. Subprojetos e bolsas ID por categoria da IES



Gráfico 3. Subprojetos por categoria de IES.



Gráfico 4. Bolsas ID por categoria de IES.

Entre os 2.997 subprojetos, a maioria absoluta foi destinada a instituições federais de ensino, um total de 1.421 (47,41%), seguido a distâncias pelas IES estaduais (27,59%). Por se tratar de um recurso público, acredita-se que a grande valorização das IES federais e estaduais frente às particulares tem relação com a origem do recurso utilizado pelo Pibid, resultando em uma superioridade de subprojetos e bolsas para as IES do setor público frente ao setor privado. Dentre as instituições públicas, a preferência pelas IES federais tem como fundamento o fato de o número de cursos de formação de professor (licenciaturas) ser maior nessas instituições que nas demais IES públicas, bem como apontam as estatísticas (INEP, 2013).

4.1.3. Subprojetos e bolsas ID por área de conhecimento

4.1.3. Subprojetos e bolsas ID por área de conhecimento

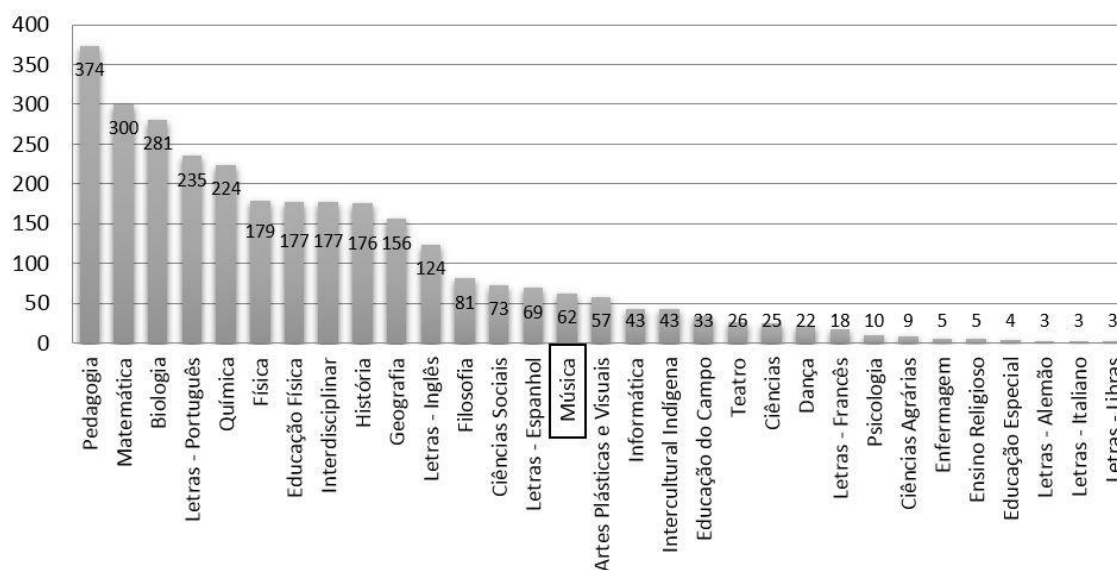


Gráfico 5. Subprojetos por área de conhecimento.

Entre os 2.997 subprojetos, a Pedagogia foi a área de conhecimento que aprovou o maior quantitativo (374), seguida a distância por Matemática, Biologia, Letras-Português e Química, únicas áreas que aprovaram acima de 200 subprojetos no Brasil. Merece destaque o quantitativo de subprojetos aprovados para a área Interdisciplinar (177), fato que converge com a política educacional de valorização da interdisciplinaridade na educação básica.

Analisando o gráfico 5, foi possível constatar também que a Música foi superada por todas as áreas de conhecimento que se estabeleceram como disciplinas obrigatórias do currículo da educação básica, sendo a principal entre as linguagens artísticas e também entre as áreas que não compõe o currículo escolar obrigatório.

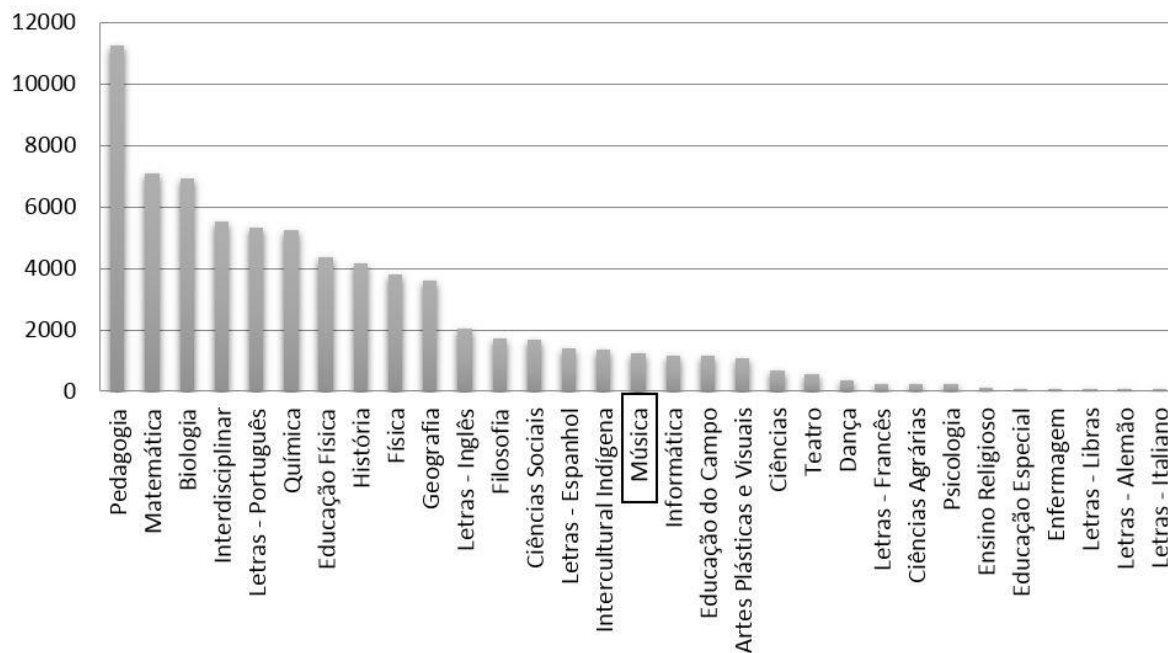


Gráfico 6. Bolsas ID por área de conhecimento.

O gráfico 6 apresenta a distribuição das bolsas ID em função da área de conhecimento. Novamente, a Pedagogia se destacou com a maioria das bolsas distribuídas (11.263), seguido de longe por Matemática (7.095) e Biologia (6.940), únicas áreas que superaram as 6.000 bolsas ID. Merece destaque também o quantitativo obtido pela área Interdisciplinar (5.506), superando áreas de grande tradição como Letras-Português, Química e História, corroborando com a análise realizada anteriormente.

Entre as linguagens artísticas, a Música se destacou com 1.253 bolsas (1,72%), superando novamente as demais linguagens artísticas e áreas de conhecimento sem presença obrigatória no currículo escolar. A respeito desse resultado, buscou-se encontrar uma resposta que o justificasse, uma vez que a linguagem visual é tradicionalmente a mais ofertada dentro dos estabelecimentos de ensino, sobretudo após a LDB nº 5.692/71. Para tentar justificar esse resultado, buscou-se os dados referentes aos cursos de formação de professor na “Sinopse Estatística do Ensino Superior” (INEP, 2013), verificando-se que o quantitativo de cursos relacionados à linguagem visual (artes plásticas e visuais) oferecidos em 2013 superou todas as demais linguagens, não sendo contabilizados os cursos de Educação Artística que historicamente tendem a abordar em maior medida essa linguagem. Assim sendo, o resultado se concretiza como uma surpresa, que pode ter alguma relação com o

processo de implementação da Lei 11.769/2008, a qual determinou a música como conteúdo obrigatório da educação básica. Entretanto, novos estudos são necessários para se obter uma avaliação mais precisa sobre o assunto. A continuação será apresentada a análise referente à área de Música.

4.2. Análise dos subprojetos de Música

4.2.1. Subprojetos e bolsas ID de Música por região

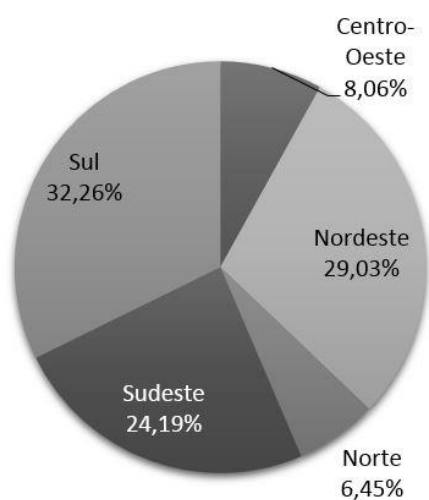


Gráfico 7. Subprojetos de Música por Região.

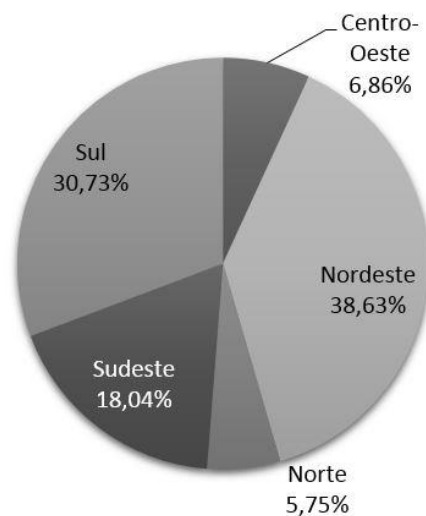


Gráfico 8. Bolsas ID de Música por Região.

No tocante às regiões, observa-se que o Sul foi a que obteve o maior número de projetos aprovados (32,26% do total), seguido de perto pelo Nordeste e pelo Sudeste. Essa região foi a única que contou com a participação de IES municipal, a Universidade Regional de Blumenau (FURB-SC), bem como nela houve a predominância de IES privadas, fato único dentre os analisados. Possivelmente, o grande percentual de subprojetos aprovados pela região Sul possui relação direta com o grande interesse e procura das IES privadas pelo Pibid.

Dentre 1253 bolsas de iniciação à docência em Música, 484 são do Nordeste, 385 do Sul, 226 do Sudeste, 86 do Centro-Oeste e 72 do Norte. Percebe-se que se repete o mesmo quadro estatístico da análise geral de subprojetos, onde o Nordeste

aparece com o maior número de bolsas. Isso pode se explicar pela realidade socioeconômica da região e pela política atual do Governo Federal.

4.2.2. Subprojetos e bolsas ID de Música por categoria da IES

3 de Plotagem

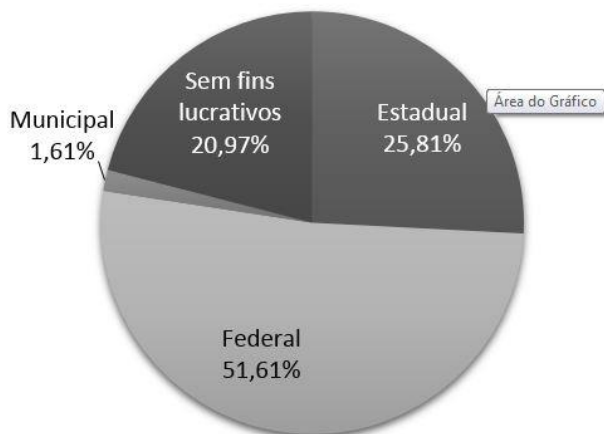


Gráfico 9. Subprojeto de Música por categoria da IES.

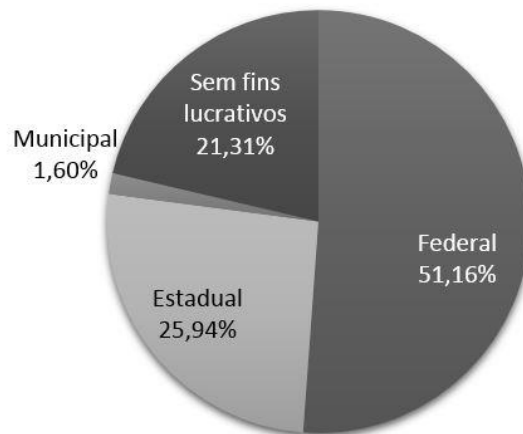


Gráfico 10. Bolsas de iniciação à docência em Música por categoria da IES.

Os gráficos 9 e 10 mostram que as IES federais prevaleceram frente às demais IES públicas e particulares, situação similar à ocorrida na análise dos dados em âmbito geral. Tal similaridade confirma a tendência em valorizar as instituições públicas frente às privadas -possivelmente em função da origem do recurso destinado ao Pibid – e as federais perante às demais públicas, fato que se justifica pela superioridade do número de cursos de licenciatura em música ofertados por IES federais em comparação com as estaduais e municipais.

4.3. Análise da formação dos coordenadores dos Subprojetos de Música

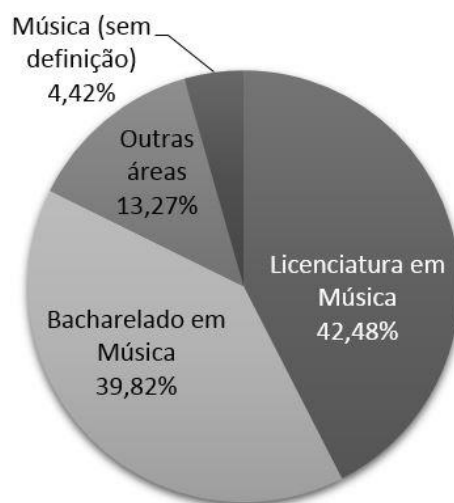


Gráfico 11. Área de formação do coordenador – nível graduação.

Dentre os 113 coordenadores de área/subprojetos analisados, 48 eram licenciados em Música, 45 bacharéis em Música, 15 graduados em outras áreas e 5 graduados em Música, porém sem especificação do tipo de curso acadêmico em seus respectivos currículos Lattes. Observa-se que, apesar de ser um programa relacionado à formação de professores, o Pibid ainda conta com um grande número de coordenadores bacharéis, graduação esta que geralmente não oferece disciplina direcionada à docência, o que pode se constituir em um fator de comprometimento ao desenvolvimento dos subprojetos de Música. Quando somadas, as categorias “Bacharelado em Música” e “Formação em Outras Áreas” representam a maior parte da amostra analisada (53,09%), sendo algo que merece uma atenção especial dos gestores do Programa.

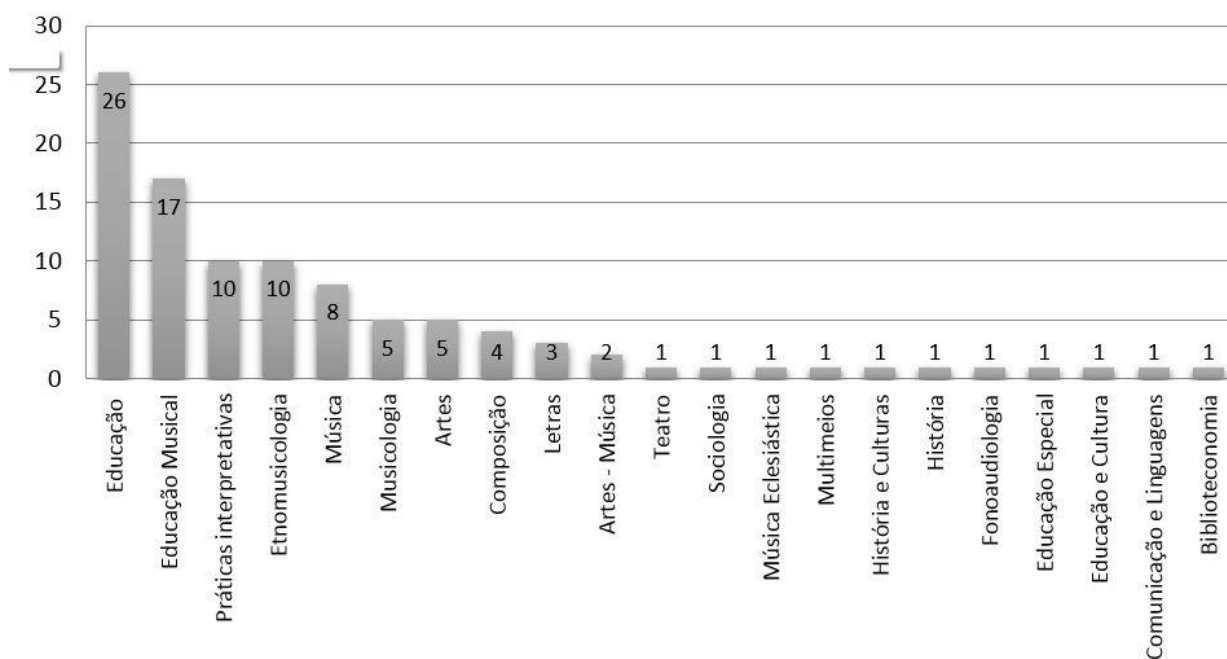


Gráfico 12. Área de formação do coordenador – nível mestrado.

Com relação à formação em nível de mestrado, observa-se que uma pequena parte do grupo de coordenadores não possui esse título, representando 10,61% do total original. Assim, analisando o gráfico 12, nota-se que grande parte dos coordenadores possuem mestrado na área de Música (56,4%), majoritariamente em Educação Musical (16,83%). Contudo, observa-se no gráfico 12 que a principal formação dos coordenadores de área foi em Educação, representando 25,74% da amostra referente a essa titulação.

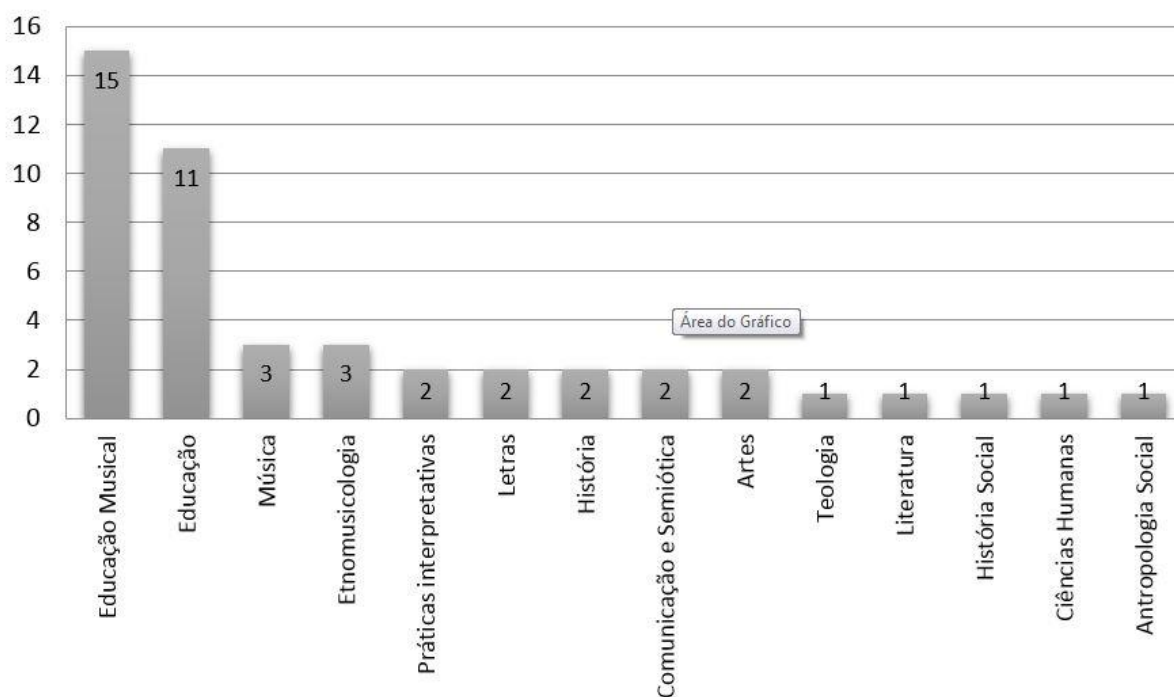


Gráfico 13. Área de formação do coordenador – nível doutorado.

Dos 113 coordenadores, apenas 47 possuem formação em nível de doutorado. Em uma análise geral, pode-se verificar uma ligeira maioria da formação em outras (51,1%) frente à musical (48,9%). Dentre os cursos preferidos, nota-se uma supremacia da Educação Musical, escolhida por 31,91% do total de doutores, seguido por Educação (23,40%).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação inicial do professor de música, como visto, passou por diversas oscilações principalmente nos últimos 50 anos. A partir de 2008, com a publicação da LEI nº 11.769/2008, observa-se transformações nos cenários político e educacional, com a música ganhando cada vez mais espaço no âmbito da educação básica.

Nesse trabalho, foi possível verificar (ainda que de maneira preliminar) a importância do Pibid na formação inicial do professor no Brasil, se tornando um dos principais incentivadores da carreira docente, fato que tem colaborado para a melhoria pedagógica dos licenciandos, capacitando-os de maneira mais adequada para o mercado de trabalho. É importante a realização de um estudo longitudinal que

relacione os resultados obtidos pelos subprojetos do Pibid com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com isso, será possível verificar efetividade do Programa, ampliando e otimizando as suas ações.

Em âmbito geral, esse estudo conseguiu comprovar a influência dos fatores “região Nordeste” e IES federal” na concessão das bolsas ID, fato observado também na análise para a área de Música. Esse resultado pode motivar novos estudos que busquem verificar o impacto dessa preferência por ambos fatores nos resultados de índices importantes como o ENADE (para aferir a influência do Pibid na sua formação acadêmica) e o IDEB (para avaliar o impacto do Programa na melhoria da educação básica).

Especificamente no campo musical, foi importante observar que a música superou outras importantes áreas do conhecimento no tocante a subprojetos aprovados e bolsas ID concedidas, sendo a linguagem artística mais contemplada. Dessa maneira, espera-se que os futuros professores de música consigam efetivá-la como disciplina curricular através não apenas de lutas políticas, mas sim por meio da sua prática docente, demonstrando a importância dessa linguagem para a educação em geral e para a formação do ser humano contemporâneo.

Por fim, defende-se a valorização da licenciatura específica como formação básica para a atuação como coordenador de área, não apenas em Música, mas para todas as áreas de conhecimento, assim como é exigido para a contratação do supervisor. Acredita-se que isso possibilitará ao acadêmico uma formação pedagógica de maior consistência, fundamentação e coerência, facilitando a comunicação entre todos os envolvidos no trabalho (Universidade, escola, coordenadores e estagiários).

Referências

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica: Relatório de Gestão 2009-2013. Brasília: CAPES, 2013a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

_____. Lista de instituições e áreas de licenciaturas participantes do Pibid, relação de coordenadores e endereços eletrônicos dos projetos e número de bolsas concedidas. Disponível em: <http://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso em 05 de jul. 2015a.

_____. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 – Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: CAPES, 2013b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 05 de jul. 2013.

_____. Relatórios de pagamentos de bolsistas: 05/2013 a 01/2015. Disponível em: <http://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso em 05 de jul. 2015b.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopses Estatísticas da Educação Superior, 2013. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 29 de jun. 2015.

GIL, A. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MATEIRO, T. **A formação universitária do professor de música e as práticas educacionais nas reformas curriculares.** *Revista Educação*, v. 28, n. 2, s.p., 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a2.htm>>. Acesso em: 25 de abr. 2015.

_____. Educação Musical nas escolas Brasileiras, retrospectivas históricas e tendências atuais. *Revista Nupeart*, v. 4, n. 4, p. 115-135, set. 2006.

MICHEL, M. H. Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais: um guia prática para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PENNA, M. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, v. 19, p. 57-64, 2008.

QUEIROZ, L. R. S. Música na Escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da Abem**, Londrina, v. 28, n. 20, p.23-38, 2012.

A música na Educação Básica: uma experiência do PIBID Música na EJA

Jonathan de Oliveira¹⁷⁴

jonathan_rpb@yahoo.com.br

Brasil

João Paulo Silva Costa¹⁷⁵

joao-paulo-sc10@hotmail.com

Brasil

Teronio Manoel da Silva¹⁷⁶

teronio@hotmail.com

Brasil

Procesos pedagógicos musicales en distintos contextos (Educación General, Escuelas de Música, Proyectos Sociales). Recursos, abordajes y reflexiones

Resumo: Este trabalho é o resultado da experiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Afonso Pereira da Silva, situado no bairro de Cidade Verde, João Pessoa - PB, proveniente da intervenção do Projeto PIBID Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2014, tendo como objetivo principal compartilhar experiências da prática docente no contexto da educação básica, especificamente na EJA. Esta modalidade de ensino tem como foco estudantes fora do intervalo de idade em consonância com o nível de estudos apresentado por eles. Durante a realização da proposta, participaram de forma ativa um professor supervisor e dois estudantes do programa, como produtores de planos de aulas, suas ações e atividades, que se centraram em superar os desafios e encontrar maneiras para uma educação musical consistente com as práticas pedagógicas na educação primária, especialmente no público da EJA. Pensando no fortalecimento da aprendizagem da música neste modo, foram elaborados planos que poderiam promover a inclusão desses estudantes no contexto da educação musical, dado que a maioria das publicações nesta área se ocupa da educação da primeira infância. Portanto, foram desenvolvidas metodologias de ensino tendo em conta a experiência deste público, por isso a partir daí se abriu um leque de possibilidades educacionais que levam a um universo ainda desconhecido por eles. Em seu desenvolvimento, pretende-se fomentar a discussão, o

¹⁷⁴ Licenciado em Educação Artística - Habilitação em Música e em Teatro – UFPB, Pós-Graduado em Especialização em Educação Musical – UCAM, e em Educação em Direitos Humanos – UFPB. Atuante na área de Educação Musical com ênfase na Educação Básica, na Educação Musical Especial, e na utilização de recursos tecnológicos musicais, com diversas publicações nestas áreas. Supervisor do programa PIBID da UFPB. Professor de Música da Prefeitura Municipal de Lucena - PB, e da Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB.

¹⁷⁵ Graduando em Licenciatura Plena em Música e Bolsista do programa PIBID da UFPB – Educação Musical, atuou como Educador Musical no Projeto Acordes Eficientes da UFPB – 2013 e na Aldeias Infantis SOS Brasil – 2011 a 2012. Participou do Curso Sons & Expressões: A Música na Educação Básica – Conservatório Brasileiro de Música – Rio de Janeiro – 2014; do I Encontro do Fórum Permanente de Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica – UFPE – 2014; e apresentou trabalhos no XVI Encontro de Iniciação à Docência – ENID – 2014.

¹⁷⁶ Pós-Graduado em Educação Musical – UCAM, Bacharel em Música com Habilitação em Clarinete – UFPB, Graduando em Licenciatura em Música – UFPB, Bolsista do programa PIBID Música da UFPB - 2014/2015. Componente da Banda de Música do 15º BIMtz desde 2011.

debate y la reflexión sobre las propuestas metodológicas desarrolladas por el área de la Educación Musical, y otras áreas de la Educación Básica, en relación con las prácticas de enseñanza y sus enfoques musicales a esta modalidad.

Palavras-Chave: Educação Musical. Iniciação à Docência. Educação de Jovens e Adultos.

O cenário educacional brasileiro ao longo da história, passou por grandes transformações no ponto de vista de abrangência de atendimento, de melhoria nas condições físicas e materiais de suas instituições de ensino, de investimentos em planos, programas e políticas educacionais, etc. Em seu processo de evolução democrática, ao configurar-se como uma proposta de construção de um direito igualitário em que todos pudessem ser atendidos, independentemente da faixa etária em que se encontram, ela passou a contemplar e valorizar o desenvolvimento educativo nas mais distintas fases, pois tinha como foco minimizar os altíssimos níveis de evasão e desistência escolar, e conseqüentemente reduzir os índices de baixa escolaridade e analfabetismo presentes em todo o território nacional, almejando a promoção de um desenvolvimento educativo mais centrado nas bases culturais de seus educandos, nas suas experiências, expectativas, e nos novos anseios sociais da atualidade.

Buscando reduzir os números negativos que o cenário educacional brasileiro apresenta a medida em que a idade populacional aumenta, foram traçadas estratégias que visassem desenvolver uma educação pública de qualidade que contemplasse não apenas as crianças e adolescentes, mas também a grande parcela de jovens e adultos que se encontram fora da faixa etária condizente com o nível de estudos que eles apresentam.

Neste caminho, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como um dos seguimentos da educação básica de maior contribuição para a redução dos níveis de analfabetismo no Brasil, buscando resgatar uma defasagem histórica de acesso à educação daqueles que não frequentaram as instituições escolares em períodos anteriores da vida independentemente dos motivos. Esta modalidade de ensino passa a garantir, para uma grande parcela da população, a aquisição de uma educação institucionalizada direcionada para a amplitude do desenvolvimento que vai desde uma formação linguística e cultural, a uma formação técnica e democrática social.

Focada na facilitação do ingresso à escola, a EJA passa a ser vista como um processo de cidadania que deve ser amplo, na extensão de seu atendimento, e abrangente na construção do seu currículo, garantindo o direito a uma educação pública a todos os cidadãos independentemente da sua classe social, contexto sociocultural, religião, sexualidade, idade, etc., contudo, nem sempre o processo educacional voltado para jovens e adultos recebeu a atenção que lhe era devida, fazendo com que se criasse um abismo social impedindo o livre acesso à educação e à cultura que a instituição escola pode oferecer e promover. Desta forma, a EJA se propõe a estabelecer um currículo diferenciado, que possibilite um trabalho focado especificamente nas características de seus educandos.

Seguindo este direcionamento, o Estado brasileiro passa a estabelecer como meta a partir dos anos noventa, a redução dos níveis de analfabetismo e o aumento nos índices de desenvolvimento da educação básica, bem como da educação superior, e dispõe em forma de lei uma reformulação da legislação educacional que reafirma a efetivação de uma educação pública e abrangente que possa contemplar todos os níveis de ensino, a LDB 9394/96. Inserida nesta nova LDB, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, Lei nº 9394/96, Art.37). Com isto, esta modalidade passa a receber uma maior atenção das autoridades, sendo consolidada na educação formal, e trazendo para o debate educacional brasileiro, novas reflexões didáticas/pedagógicas em todas as áreas do currículo da educação básica.

A EJA constitui um dos meios pelos quais a sociedade pode satisfazer as necessidades de aprendizagem dos cidadãos, equalizando oportunidades educacionais e resgatando a dívida social para com aqueles que foram excluídos ou não tiveram acesso ao sistema escolar. (PAIVA; MACHADO; IRELAND. 2007 p. 27).

Nestes últimos vinte anos o cenário educacional brasileiro sofreu diversas alterações em termos de metodologias aplicadas, diferentes modelos pedagógicos explorados, novas áreas foram acrescentadas ao currículo, outras retomadas, etc., tudo isto contribuiu para que novos olhares fossem direcionados para a EJA.

Com as mudanças ocorridas neste período a área de música passa a ser conteúdo curricular obrigatório da educação básica, conseqüentemente, passa a configurar como um componente que deve fazer parte da formação integral em todos os níveis da educação básica, contemplando com isso a EJA.

Mesmo com todos os avanços que a educação de jovens e adultos vem apresentando na educação básica nacional, esta modalidade de ensino ainda apresenta várias fragilidades em termos de uma formação específica para a mesma.

Dentre os problemas enfrentados pela EJA, destaca-se a falta de um corpo docente habilitado para um desempenho adequado a essa modalidade de ensino. Os cursos de formação para o magistério não contemplam as especificidades da área (...), (agravado pelo fato de que) o professorado dispõe de reduzidas oportunidades de aperfeiçoamento e atualização nos fundamentos teórico-metodológicos da EJA. (PAIVA; MACHADO; IRELAND. 2007. p.20, grifos meus).

Esta dificuldade em ter uma formação que aborde temas específicos voltados para a Educação de Jovens e Adultos durante o processo de graduação, faz parte da realidade de todas as áreas que compõem o currículo da educação básica, logo não seria diferente na área de Arte e conseqüentemente de Música. Todavia, ao que tange o ensino de música no Brasil a dificuldade acentua-se devido a uma baixa produção científica votada para a EJA que possa ser utilizada com referencial teórico¹⁷⁷.

Na perspectiva de desenvolver um trabalho que esteja relacionado com os conteúdos curriculares, mas com um olhar diferenciado para este público, uma vez que os alunos deste contexto apresentam faixas etárias e necessidades que se distinguem das demais modalidades da educação básica, este trabalho se propõe a trazer uma reflexão sobre como a música está sendo abordada dentro do currículo, e como a área de educação musical a partir da inclusão da disciplina Música nas propostas do Programa PIBID, está possibilitando uma ação preparatória dos seus

¹⁷⁷ Dentre as poucas produções literárias de autores brasileiros, da área de música, voltadas para a EJA podemos encontrar “*Música e intergeracionalidade na Educação de Jovens e Adultos*” (RIBAS, 2006); “*Aprendizagem e práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: um estudo em uma perspectiva geracional*” (RIBAS, 2006); “*Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios*” (FERNANDES, 2005) e “*Educação musical de jovens e adultos: políticas, desafios e proposta de metodologia para o Ensino de música*” (SILVA, 2013); “*O ensino de música na EJA: saberes docentes de professores dos CEEBJAS de Curitiba-PR*”. (SÁUL, 2013).

estudantes a partir de experiências práticas de investigação e aplicação de propostas metodológicas para as distintas faixas etárias. Nesta ótica, a educação musical inserida na EJA com suas práticas experimentais passa a contribuir com uma formação docente direcionada para este público.

Ao traçar caminhos para atender as necessidades da EJA, torna-se importante compreender como a música está sendo abordada neste contexto, uma vez que se faz necessário estabelecer um processo de reflexão das propostas metodológicas que fazem uso do trabalho musical, seja ele utilizado como meio de construção do conhecimento nas mais diversas áreas¹⁷⁸, ou direcionado como meio para a aquisição do processo de construção artística cultural que tenha na música o seu fim.

Podemos perceber que por seu potencial atrativo a música é uma ferramenta bastante utilizada por diversas propostas metodológicas para o público da EJA.

A maior parte dos professores (19)¹⁷⁹ utiliza a música ao longo de uma explicação ou para exemplificar o conteúdo. Outras metodologias também são adotadas, como o incentivo à busca, por parte dos alunos, por músicas relacionadas ao conteúdo, ou a produção de paródias (BARROS; ZANELLA; ARAÚJO-JORGE. 2013).

Ao focar na área de Educação Musical alguns pesquisadores já se propuseram a desenvolver trabalhos de pesquisas que tivessem como foco investigar a reação deste público diante uma proposta pedagógica musical em que a música esteja sendo o conteúdo explorado. Para Ribas:

¹⁷⁸ Alguns links que apresentam trabalhos e/ou propostas metodológicas de diversas áreas do currículo que fazem uso da música como meio de atingir seus objetivos para a EJA:<<http://proex.ufabc.edu.br/ejaecosol/musica-cidadao-ze-geraldo/>>
<<http://www.gentequeeduca.org.br/planos-de-aula/leitura-na-eja-ao-som-de-gonzagao>>
<<http://aprenderpelaexperiencia.blogspot.com.br/2013/07/eja-alfabetizacao-musica-vida-do.html>>
<<http://reestruturaaja-canoas.blogspot.com.br/p/plano-de-aula-proposta-de-atividade-1.html>>
<<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/601/1156>>
<http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2670>
<<http://coopejanil.blogspot.com.br/2011/05/musica-nas-aulas-de-historia.html>>
<http://www.goiania.ifg.edu.br/2semanahistoria/images/pdfanaishist/lorryne_aparecida_e_monica_ingredyhistoria_e_musica.pdf>.

¹⁷⁹ Dado retirado da **Tabela 4**: Principais metodologias adotadas pelos professores no trabalho com a(s) música(s). Presente no trabalho de BARROS; ZANELLA; e ARAÚJO-JORGE; publicado na Revista Ensaio, v.15, n. 01. 2013.

[...] um ponto que merece destaque é que a música na escola se constitui em algo que vai além de mera atividade de entretenimento para essas pessoas. Mais que isso, suas falas e ações apontam para que a música no contexto da Educação de Jovens e Adultos se constitua em espaço de formação. Na escola, essas pessoas buscam ter experiências educativas onde o espaço da música nas aulas e oficinas sejam espaços de apropriação e transmissão de conhecimentos musicais (RIBAS, 2009).

Contudo, devido à ausência de uma formação específica na área de Educação Musical focada na EJA, muitos dos educadores passam a dispor de metodologias descontextualizadas com as perspectivas de desenvolvimento desse público. Para Nunes, tanto a construção do currículo, quanto os educadores musicais que se propõem a atuar na EJA, passam a explorar suas perspectivas teóricas e suas práticas pedagógicas musicais como se estivessem lidando com crianças (NUNES, 2005). Para Coffman, citado por Nunes, cada grupo de alunos apresentam suas particularidades, por isso, o processo educacional nesta fase deve levar em consideração todos os aspectos do desenvolvimento cognitivo e psicossocial do adulto por meio da exploração de atividades musicais baseadas em práticas formais, não-formais e informais.

Na perspectiva de traçar caminhos mais sólidos e explorar uma prática educativa musical coerente com aspectos didáticos pedagógicos que possam fundamentar um ensino de música nesta fase do desenvolvimento, este trabalho foi pensado para ser desenvolvido em uma das escolas da rede municipal da Cidade de João Pessoa, tendo como proposta base uma ação conjunta dos profissionais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Afonso Pereira da Silva, e dos estudantes bolsistas do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB vinculados ao projeto PIBID Música, na perspectiva de desenvolver um trabalho focado na EJA, uma vez que “o PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” (CAPES, 2014). Em sua base de fundamentação podemos perceber que:

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (CAPES, 2014).

Na busca por uma formação mais coerente, que aproxime os conteúdos vistos durante a sua formação docente com a prática pedagógica em sala de aula, o que reflete diretamente nas propostas didáticas metodológicas em todas as fases da educação básica, esta proposta de trabalho conta com a participação de um professor supervisor (professor de música que atua como professor titular das turmas) e dois alunos bolsistas vinculados ao projeto PIBID Música.

A opção de desenvolver as atividades educativas musicais na EJA, se deu na perspectiva de tentar contemplar todos os segmentos presentes na instituição, por isso, foi proposto que a EJA deveria ser um dos públicos atendidos pela proposta do PIBID música, uma vez que este programa oferece aos estudantes do curso de licenciatura uma oportunidade de pôr em prática os conhecimentos e as experiências adquiridas em todo seu processo de formação, antes e durante a graduação. Esta proposta apresenta-se como um momento de aprendizagem direta que direciona-se para a construção de concepções didáticas pedagógicas voltadas para experimentações metodológicas, além da criação e produção de instrumentos e materiais pedagógicos que contribuem na construção de uma formação profissional mais sólida.

Um dos fatores importantes do PIBID é que ele possibilita um acompanhamento de todo o processo evolutivo dos estudantes, em sua graduação, e da realidade enfrentada pelas escolas públicas do nosso país, visando não só um fortalecimento de propostas metodológicas, mas de todos os aspectos que envolvem o crescimento das ações educativas que envolvem o contexto comunitário escolar e o fortalecimento da cidadania em todo o seu espaço de atuação.

Ao estabelecer os primeiros passos para o desenvolvimento da proposta de trabalho do Projeto PIBID Música no ambiente do EJA, da EMEF Professor Afonso Pereira da Silva, foi possível observar que as parcerias estavam bem firmadas¹⁸⁰, e que todos os envolvidos estavam dispostos a realizar um trabalho conjunto, promovendo

¹⁸⁰ Isto ficou evidenciado pela disposição de fornecer todo o apoio necessário para a instalação do projeto na unidade de ensino em questão, por parte dos gestores. Mesmo apresentando algumas dificuldades, como em qualquer escola da rede pública, o apoio estava sempre presente e a direção se fazia ativa na tentativa de resolução dos imprevistos que aconteciam no decorrer do processo.

um novo olhar educacional direcionado à prática pedagógica musical no contexto da educação básica.

De maneira geral o Projeto PIBID Música nesta unidade de ensino, passou a dialogar com públicos bastante distintos, envolvendo as turmas de 4º e 5º ano do fundamental I e dos Ciclos III e IV da EJA, contando com a participação de 02 (dois) bolsistas por turma¹⁸¹.

Para que a proposta fosse reconhecida por todos da comunidade escolar, envolvendo, alunos, professores, gestores, pais, etc., foi decidido que seria realizada uma prévia apresentação artística cultural que envolveu a performance dos alunos bolsistas. Nesta apresentação inicial o público da EJA foi o escolhido por contar que muitos dos alunos que frequentam esta modalidade de ensino também são pais de alunos das séries convencionais. Com o objetivo de expor a proposta e estimular os educandos da EJA durante a realização do projeto e conseqüentemente promover uma boa recepção e estímulo na prática educativa musical.

Focada na EJA, esta proposta de trabalho possibilitou a esta modalidade de ensino contar com uma prática exploratória musical que estivesse ao seu alcance, ligada com as suas vivências e suas possíveis variações culturais.

Inicialmente esta proposta possibilitou a inquietação dos alunos da modalidade EJA e dos alunos bolsistas, pois foi verificado que todas as propostas metodológicas que eles conheciam, tinham que ser reanalisadas para que passassem a ser readaptadas para este novo público que se apresentava. Nestas investidas iniciais foi necessário estabelecer um contato direto para que pudéssemos ter uma margem de segurança na exploração das propostas das aulas, para isto contextualizar o que tínhamos de ferramentas metodológicas com as referências musicais dos alunos passou a ser um dos passos mais importantes das nossas reflexões.

O contextualizar refere-se ao conhecimento do tempo e espaço das obras musicais “investigadas”, envolvendo ainda a “reflexão sobre as músicas que os alunos escutam e produzem e a sua relação com as estratégias da indústria cultural” (BRASIL, 2002, p. 162, 163).

¹⁸¹ A escolha de desenvolver esta proposta de trabalho através de duplas se deu porque o trabalho em conjunto contribuiu para uma maior interação na hora de desenvolver as estratégias de trabalho, fator que gera um aumento na confiança dos alunos bolsistas na hora de experimentarem a exposição de conteúdos.

Essa pluralidade cultural, em parte resultante da heterogeneidade dos alunos da EJA em termos de idade, regiões de origem, posturas políticas etc., pode ser um fator enriquecedor para o processo de ensino e aprendizagem. Também cabe ao professor manter-se aberto para novas informações e, se for o caso, reformular suas opiniões [...]. (BRASIL, vol.02, p.134)

Após esta fase de análise e construção de um plano de trabalho a proposta passou para o processo de experimentação e efetivação em sala de aula. Nos primeiros momentos foram realizadas atividades musicais com a intervenção dos bolsistas ministrada pelo professor titular, com o objetivo de orientar os alunos e estimular a turma. Estes primeiros contatos foram importantíssimos para o desenvolvimento das atividades aplicadas, uma vez que contribuiu para que os alunos pudessem sentir como se desenvolve a interatividade no público da EJA, e com isso passar a pensar em uma estruturação metodológica direcionada, focada em um trabalho musical que conduzisse os conteúdos que deveriam ser ministrados, baseados nas variações de faixas etárias, e nas expectativas de desenvolvimento desta modalidade.

Num segundo momento de desenvolvimento das atividades, os bolsistas já esboçaram uma maior confiança, passando a demonstrar uma autonomia na exploração e exposição dos exercícios. Todo este processo em que os bolsistas eram estimulados a pensar e desenvolver ações de intervenções levou a um aumento da confiança no processo de planejamento dos conteúdos e desenvolvimento dos métodos de aplicação.

Foram realizadas diversas atividades que envolveram desde aulas expositivas sobre a história da música; criação, execução e improvisação de ritmos (com alguns instrumentos e com sons corporais); diálogos sobre cantores e compositores regionais; debates e discussões sobre o que é e o que deixa de ser música no contexto individual; além de experimentações musicais vocais que se desenvolveu a partir do coro.

Em outras investidas realizadas, foram utilizadas as experimentações referentes ao trabalho de Carl Orff com percussão corporal, além de trabalhar com movimentos, sons, altura, dinâmica, andamento, elementos que contribuíram para uma ação criativa e interativa de forma integrada com a turma.

Um outro aspecto que configurou-se na realização da proposta foi a importância de se trabalhar as músicas regionais, pois no momento que passamos a explorar nomes de cantores e compositores que fazem parte da história da Música Popular Brasileira (MPB) que sejam naturais da Paraíba, passamos a descobrir músicas de cantores e compositores locais, que mesmo estando fora das grandes mídias fazem parte da vivência musical dos alunos. Este processo de diálogo com a cultura musical dos alunos, passou a direcionar para uma proposta de resgate e posse de uma cultura musical que contribui para o processo de vivência/aprendizagem sociocultural do indivíduo.

Com base nas expectativas geradas e nos resultados alcançados, essa experiência oferecida pelo PIBID música da UFPB, gera uma oportunidade valiosa de conhecer os lados positivos e negativos da docência durante sua formação no ambiente escolar. A troca de experiência com supervisores, coordenadores e colegas inseridos no projeto promove um momento de aprendizagem que não seria possível se seu desenvolvimento estivesse restrito ao ambiente universitário. Este contato com os mais distintos autores e contextos promove um avanço significativo na formação dos licenciandos, como Educadores Musicais que mais cedo ou mais tarde direcionarão suas aprendizagens para o Ensino de Música na Educação básica.

Referências

BARROS, Marcelo Diniz Monteiro de; ZANELLA, Priscilla Guimarães; ARAÚJO-JORGE, Tania Cremonini de. A música pode ser uma estratégia para o ensino de ciências naturais? Analisando concepções de professores da educação básica. In: Revista Ensaio. Belo Horizonte. v.15. n. 01. 2013. (p. 81-94). Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/601/1156>> Acessado em 20 de agosto de 2014.

BRASIL. Fundação Capes/Ministério da Educação. Pibid – Programa institucional de bolsas de iniciação à docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acessado em: 20 de agosto de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução/Secretaria de Educação Fundamental. Vol. 01. 2002. 148 p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>. Acessado em: 08 de agosto de 2014.

_____. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução/Secretaria de Educação Fundamental, vol. 03 (Arte), 2002. (p.132 - 189).

_____. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução/Secretaria de Educação Fundamental, vol. 02 (História), 2002. (p.104 – 177).

FERNANDES, José Nunes. Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios. In: Revista da ABEM. Porto Alegre, V. 12, 35-41, mar. 2005.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida. IRELAND, Timothy. (Orgs) Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea. 1996-2004. Coleção Educação para Todos; v. 1. Edição Eletrônica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. – Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=657&option=com_docman&task=doc_download>. Acessado em: 14 de janeiro de 2015.

RIBAS, Maria Giomar de Carvalho. Música na educação de jovens e adultos: um estudo sobre práticas musicais entre gerações. Tese. 2006. (Doutoranda em Música). SÁUL, Tiago Scalvenzi. O ensino de música na EJA: saberes docentes de professores dos CEEBJAS de Curitiba-PR. Dissertação. (Mestrando em Música) Setor de Ciências Humanas. Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/30281/R%20-%20D%20-%20TIAGO%20SCALVENZI%20SAUL.pdf?sequence=1>>. Acessado em: 25 de agosto de 2014.

SILVA, Antônio Lisboa da. Educação musical de jovens e adultos: políticas, desafios e proposta de metodologia para o Ensino de música. São Luís. 2013. (monografia). disponível em: <http://musica.ufma.br/ens/tcc/21_silva.pdf>. Acessado em: 22 de agosto de 2014.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/7177>>. Acessado em: 10 de agosto de 2014.

_____. Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 21, 124-134, mar. 2009.

_____. Música e Intergeracionalidade na Educação de Jovens e Adultos. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música. Anais...ANPPOM. Brasília – 2006.

SIFEMUSA/FORTISSIMO, UMA FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA EDUCAÇÃO MUSICAL

Jorge Falcon

Jorge.falcon@pucpr.br

Brasil

Bremo Rezende da Silva

bremoaway@hotmail.com

Brasil

Multimedios, Tecnologías e Innovaciones en la educación musical: recursos, abordajes y reflexiones.

Resumo:este trabalho relata el proceso de creación de una herramienta tecnológica para Educación a Distancia a través de un aplicativo basado en el proceso de reconocimiento de padrones para la interpretación de estructuras de construcción musical. El proceso de análisis, interpretación y su consiguiente escritura musical, a partir de procesos cognitivos de un fragmento musical, establece una serie de principios que tienen como objetivo desarrollar nuevas metodologías que correspondan a nuevas formas de entender e interpretar la música.

Palavra-Chaves:Tecnologia. Percepción musical. Cognición. Educación a distancia.

A interpretação dos códigos de uma construção musical, por meio do estudo da percepção e sua relação ao funcionamento da mente, nos oferece um caminho de aprendizado da música muito mais integrador, holístico e multidimensional do que a aprendizagem tradicional, cartesiana e unidimensional.

Este trabalho é um processo em andamento e surge como resultado de um par de projetos de iniciação científica – PIBIC - alinhados e associados realizados entre 2013 e 2014, objetivando uma ação comum, que é a *aplicação de um modelo de trabalho digital, via softwares musicais, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (EUREKA) da PUCPR, para a realização de trabalhos TDE (Trabalho Discente Efetivo e/ou EaD) com funções avaliativas.*

O projeto justifica-se por:

- 1- Permitir alinhar-nos com as mais novas e eficientes metodologias da área educacional em música
- 2- Trabalhar comprometidos com a inovação, a tecnologia e a sustentabilidade.

- 3- Introduzir novas concepções da música, das metodologias e da educação musical.
- 4- Conseguir um nivelamento qualitativo maior na formação de nossos alunos através da renovação das metodologias educacionais e tecnológicas.
- 5- Evitar o uso desnecessário de papel, tanto como de impressões ou Xerox, evitando tanto o desconforto de carregar provas de várias folhas de muitos alunos, como a perda ocasional de provas ou trabalhos; favorecendo, ao mesmo tempo, a sustentabilidade.
- 6- Criar um Trabalho Modelo (TM) que atenda as necessidades da disciplina ETPM I (Estudos em Teoria e Percepção Musical I), escolhida para esta pesquisa através de *Surveys* com alunos do Curso de Licenciatura em Música da PUCPR.
- 7- Ensinar música para fazer um mundo melhor.

Os objetivos propostos pelo projeto são:

- A aplicação de um conjunto de softwares interligados de treinamento perceptivo e educação musical com funções avaliativas.
- A procura pelo aprofundamento de habilidades correspondentes à situações específicas em música e educação musical, permitindo nos discentes uma maior e melhor desenvolvimento das competências inerentes ao curso de Licenciatura em Música.
- Desenvolver um sistema de ferramentas associadas (criadas e já existentes) que sirva como plataforma de trabalho para atender as competências da disciplina citada anteriormente.
- Introduzir a resolução de trabalhos usando metodologia PBL (Problem-Based Learning) ou EBP (Educação Baseada em Problemas).
- Incentivar a auto gestão do discente por meio de prazos fixos.

Método:

Estudaram-se, analisaram-se e escolheram-se alguns softwares que são condicentes com os objetivos do projeto que geram que formatos padronizados, permitindo a análise e aplicabilidade ao sistema escolhido. Criaram-se uma série de

trabalhos práticos com itens formativos e avaliativos que forneceram elementos que resultaram em um Trabalho Modelo, que será parcialmente analisado aqui. Ao mesmo tempo o processo chamado de *Reconhecimento de Padrões* foi escolhido como sistema de avaliação técnica, por aplicabilidade e economia de trabalho, a ser realizado por um aplicativo criado especialmente para o projeto. O processo de *Reconhecimento de Padrões* estabelece relações de semelhança e diferença entre o modelo escolhido previamente pelo professor (neste caso) e aqueles apresentados pelos alunos como resposta. Assim, as respostas são avaliadas pelo sistema no momento da entrega do trabalho. O aluno, após o envio do trabalho dentro do cronograma previsto, recebe instantaneamente o gabarito e obtém assim uma forma de auto-avaliação dos resultados. O professor, no entanto, recebe além do trabalho já corrigido alguns dados como tempos de trabalho, tentativas, histórico de erros, etc. que permite um seguimento personalizado de cada aluno.

Os resultados obtidos através dos projetos de pesquisa anteriores foram:

- uma seleção de ferramentas tecnológicas para que permitem desenvolver atividades práticas que não precisam de aulas presenciais. Foram estudadas a capacidade e possibilidade de cada um das ferramentas / softwares,
- um modelo que chamamos de SiFeMusA ou Sistema de Ferramentas de Música Associadas¹⁸² que permitisse atender as necessidades do TM (Trabalho Modelo) desenhado para esse fim.
- A criação de Trabalho Modelo (TM) que põe em prática todos os processos necessários para atingir as competências previstas através de um sistema de avaliação objetivo.

O TM seria aplicado através de passos, da seguinte maneira:

1º passo: envio de um link para o correio eletrônico do aluno com todas as informações do procedimento de resolução e um arquivo de áudio em formato .mp3 contendo ao objeto a analisar e transcrever, neste caso a melodia que pode ser vista na fig. 1 tocada por um instrumento como uma flauta.¹⁸³

2º passo: resolução, por parte do aluno, do exercício enviado através das ferramentas

¹⁸² O SiFeMusA mudou posteriormente seu nome para *Fortissimo*.

¹⁸³ Caso necessário o professor pode requerer outros tópicos diferentes aos “analisar e transcrever” apresentados aqui, como por exemplo reconhecer, representar ou até transformar.

oferecidas no próprio link até uma data especificada.

3º passo: envio, por parte do aluno, do trabalho resolvido ao sistema para avaliação por parte do aluno.

4º passo: um aplicativo, criado especialmente para o trabalho, baseado no reconhecimento de padrões, realizará a correção do trabalho a partir de informações fornecidas pelo professor

5º passo: o aluno recebe imediatamente da entrega o gabarito com o resultado, podendo fazer a sua auto-avaliação instantaneamente.

6º passo: o professor recebe o trabalho do aluno com as correções já realizadas pelo sistema. O professor pode consultar outras informações (tempo usado para resolução, média de tempo por cada parte do trabalho, tempo usado em cada parte, tentativas, etc.) e armazenar um histórico do discente que permita entender o processo individual de cada aluno, permitindo participar ativamente na resolução de problemas, atentando às circunstâncias pessoais específicas.

A justificativa do trabalho a partir da teoria musical toma como ponto de partida algumas interpretações cognitivas do processo mental de interpretação de estruturas sonoras. Para fazer uma análise mais precisa da interpretação das estruturas musicais dentro de sistemas mais ou menos fechados¹⁸⁴ se recorreu à leitura de Levitin (2007) para melhor entender quais dimensões da música são as mais facilmente percebidas pela mente, evitando assim perder tempo, energia e direção, focando nas dimensões que, segundo o autor de referência, consideram-se como mais salientes perceptivamente, ou mais claras de serem processadas pelo cérebro. Das oito dimensões da música relatadas pelo autor (contornos, alturas, velocidade, ritmo, timbre, volume, reverberação e localização espacial) escolhemos aquelas que são significativas para a aquisição da leito-escrita musical tradicional: Velocidade, Ritmo, Alturas e Contornos.¹⁸⁵

Velocidade e ritmo estão associados a dois elementos: à estrutura métrica e à distribuição temporal dos eventos. Eles são estudados através dos agrupamentos

Neste caso considera-se o sistema tonal como um sistema fechado, que é uma característica do recorte musical imposto pela disciplina que neste caso foi escolhida para a aplicação do projeto: ETPM I, Estudos em teoria e percepção musical correspondente ao primeiro ano do Curso de Licenciatura em Música da PUCPR

¹⁸⁵ É importante ressaltar que o recorte estilístico escolhido para o trabalho é o do sistema tonal clássico, porém outras formas menos normativas como o tonal livre ou modal podem ser perfeitamente aplicáveis, observado as particularidades correspondentes.

rítmicos, da relação dos agrupamentos com a grade métrica subjacente e à análise dos níveis métricos existentes no trecho musical.¹⁸⁶

O estudo do *contorno musical* reflete a parte mais inovadora da pesquisa, toda vez que esta baseada em Wray (1998) e Mithen (2004), que consideram o gesto como antecessor comum à música e à linguística.¹⁸⁷

Alturas é uma dimensão muito complexa, já que é uma dos parâmetros historicamente mais predominantes na construção das estruturas musicais.

As competências envolvidas em cada dimensão musical do processo são cinco:

- A. Reconhecer perceptivamente contornos melódicos (melodias – alturas na sucessão – plano horizontal) de um trecho e obter informações estruturais ao procurar por padrões de comportamento, como repetições e/ou variações/modificações ou substituições por outros do padrão original.
- B. Reconhecer perceptivamente cada som como graus da escala e as funções tonais básicas que representam (Tônica, Dominante, Sensível e Subdominante)
- C. Reconhecer perceptivamente intervalos melódicos, isolados e dentro de contextos musicais.
- D. Reconhecimento perceptivo, estudo, categorização e análise de agrupamentos rítmicos/durações/agrupamentos/fraseio através de processos aglutinadores da percepção.
- E. Reconhecer os acentos (1) fenomenológico, 2) métricos e 3) estruturais na música como pontos perceptivelmente hierarquizados dentro da superfície musical a partir da *A generative theory of tonal music* de Lerdahl e Jackendoff (1983). Estes acentos realizam a função de alinhar perceptivamente a ideia do autor/compositor e permitir guias perceptivas para achar pontos firmes e seguros para a interpretação, compreensão e transcrição de eventos musicais.

A melodia que foi criada para o TM e que é necessário transcrever para a resolução do trabalho é:

¹⁸⁶ Para saber mais de níveis rítmicos ver FALCÓN, Jorge A. e de SOUZA, Jetson. **A canção pop/rock na sala de aula. Um estudo de caso: problemáticas e propostas.** In *Anais do SIMPEMUS 6*. Curitiba, 2013

¹⁸⁷ A hipótese que se levanta neste ponto é que se linguagem e música compartilham de processos mentais comuns (como a criação de estruturas e os processos gerativos sinalizados por Chomsky) e de áreas do cérebro compartilhadas, é importante considerar a possibilidade de que a linguagem e a música tenham uma relação muito mais estreita do que pensa-se atualmente.



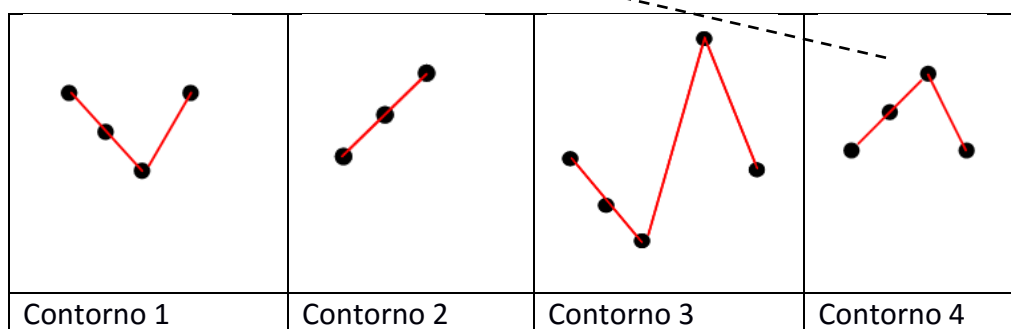
Fig 1. Melodia utilizada como modelo de resolução para o TM

Demonstrar-se-á a aplicabilidade do modelo com um exemplo do próprio TM.

O ponto A Reconhecimento de *Contornosmelódicos* é resolvido da seguinte maneira: após a audição do trecho musical apresentado, contabilizam-se os contornos (micro fraseio) previamente, totalizando 7 trechos ou contornos-trechos. Nos espaços da linha superior devem ser arrastados e soltados (*drag and drop*) os contornos ouvidos, relacionando-os aos desenhos sintéticos que representam movimentos melódicos possíveis (chamados de contornos 1, 2, 3 e 4) até completar os sete espaços em relação com a melodia ouvida.¹⁸⁸

(espaço para contorno)						
------------------------	--	--	--	--	--	--

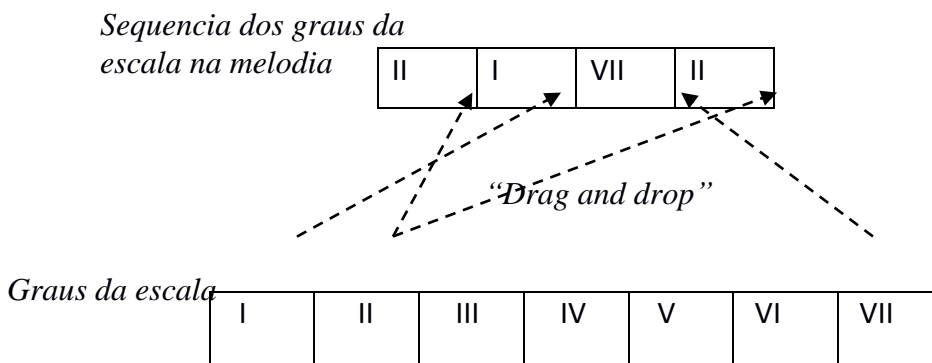
“*Drag and drop*”



Da mesma maneira, quando pedido o ponto B Reconhecimento de intervalos ou graus da escala, trabalhar-se-á com o mesmo modelo. Neste caso o *drag and drop* deve ser feito com os graus da escala (ou intervalos, caso seja pedido) a partir dos graus elencados abaixo. Segue abaixo a sequência de graus da escala para o contorno

¹⁸⁸ Os contornos utilizados são os únicos a aparecer na melodia, portanto a opção sempre estará disponível. Metodologicamente isto força imaginação do estudante a achar qual dos contornos oferecidos deles se adapta à relação imagético-sonora.

4 que aparece em primeiro lugar no exemplo sonoro (neste caso apresenta-se o exemplo como se já estivesse resolvido):



Assim chega-se à descrição do que o primeiro contorno (primeiro segmento) da música poderia ser descrito como um contorno descendente-descendente-ascendente cujos sons podem ser reconhecidos como integrante de um sistema fechado (a escala maior dentro de outro sistema fechado: o sistema tonal), sendo neste caso os graus da escala: II → I → VII → II. A partir daí continua-se reconhecendo, por exemplo os intervalos entre cada nota (semitom, tom, terças, etc.), a relação desta lógica intervalar com as escalas e os graus analisados previamente, criando uma malha de significados que se justificam e reforçam. Após a descrição do primeiro contorno-trecho da música continuar-se-á realizando os mesmos procedimentos aos próximos contornos-trechos até que, estando no mesmo ponto de descrição estabelecem-se relações entre eles, a procura de relações estruturais que permitam a interpretação ou da lógica da estruturação subjacente existente na música. Desta maneira, a processo de correção realiza-se através dos processos de reconhecimento de padrões. A ideia original propõe que todas as dimensões avaliadas, apresentadas acima, utilizem-se desta prática.

Discussão:

Um assunto emergente desta pesquisa é a necessidade de uso da tecnologia de uma maneira mais inteligente, abrangente e integrador. Edgar Morin (2011) fala da complexidade de nossa condição humana, formado por uma infinidade de planos inter-relacionados. A música, por ser uma atividade humana, também reproduz esse modelo; portanto, concluímos que faria sentido abordar o trabalho a partir dos princípios humanos de funcionamento mental, e não como uma disciplina externa

imposta, atemporal e descontextualizada. Esta maneira imposta, que não considera capacidades e recursos mentais humanos, tem sido a mais utilizada no Brasil e em grande parte do mundo, porém, leituras e pesquisas mais atuais nos direcionaram a alinhar alguns conceitos com novas áreas como a neurociência, a cognição e a linguística, que por sua vez tornaram-se pilares de nossa pesquisa.

Conclusão:

Por ser um *work in progress*, muitos detalhes ainda não foram estudados, analisados, e/ou descobertos. As futuras fases da aplicação da realização final do projeto permitirão, talvez, enfrentar novos desafios decorrentes e emergentes da aplicação real a grupos de estudos e controle. Esta primeira aproximação à criação de uma ferramenta tecnológica objetiva facilitar o processo da formação musical dos alunos envolvidos com a ferramenta, permitir o avanço no uso de tecnologias e suas decorrentes novas metodologias e que, na prática, esperamos forneça um consistente modelo de EaD. Esperamos também que ajude a completar as necessidades dos discentes na sua formação teórico-musical, as necessidades dos docentes permitindo utilizá-lo como ferramenta no dia a dia e que ajude a criar novas formas de entender a música e o ensino da música.

Referências

FALCÓN, Jorge A. e de SOUZA, Jetson. A canção pop/rock na sala de aula. Um estudo de caso: problemáticas e propostas. In Anais do SIMPEMUS 6. Curitiba, 2013

FREIRE, Ricardo Dourado. Memória operacional e percepção dinâmica. In Anais do 8º Simpósio de Comunicação e Artes Musicais, ed. por Maurizio Dottori. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012.

LERDAHL, Fred, JACKENDOFF, Ray. A generative theory of tonal music. Cambridge: The MIT Press, 1987.

LEVITIN D. Uma paixão humana. O cérebro e a música. Lisboa: Editorial Bizancio, 2007.

MITHEN, Steven. The Singing Neandertals: the origin of music, language, mind and body. Kindle ebook. 2004.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2011.

WRAY, A. Protolanguage as a holistic system for social interaction. *Language and Communication* 18, 47-67, 1998.

Música e inclusão social: algumas reflexões sobre o papel dos projetos sociais

José Magnaldo de Moura Araújo

magnaldoaraujo@live.com

Brasil

Artur Pessoa Porpino Dias

arturpporpino@gmail.com

Brasil

Everson Ferreira Fernandes

eversonff@gmail.com

Brasil

Emerson Carpegianne de Souza Martins

carpegianne.1@gmail.com

Brasil

Resúmen: Este trabajo es fruto de algunas discusiones sobre la temática música e inclusión establecidas en la disciplina “Formación en música II” del Programa de Posgrado en Música de la Universidad Federal de Rio Grande del Norte (PPGMUS/UFRN). Tiene como objetivo analizar de qué manera la educación musical promovida en proyectos sociales puede ser considerada un instrumento de inclusión social. Como metodología realizamos una reflexión teórica al respecto del tema utilizando la investigación bibliográfica de textos que trataban sobre el tema y un análisis del contenido de los textos sobre las concepciones, modelos y formas de educación musical contenidas en proyectos sociales que pudiesen demostrar como la música está pensada como un instrumento de inclusión social. Los resultados demuestran que no en todos los proyectos sociales la música puede ser considerada un instrumento de inclusión social, pues una buena parte de los proyectos sociales utilizan la música sólo para el esparcimiento, y otros valoran selecciones que acentúan la exclusión de aquellos que necesariamente deberían tener acceso a la educación musical. Otros trabajos podrán profundizar en esta problemática, tratando específicamente de la formación de los profesores que actúan en proyectos sociales, pues como lo demuestran los resultados, las acciones educativo-musicales desarrolladas en estos contextos, están a cargo del educador musical, que muchas veces, son los principales responsables en definir las directrices y propuestas pedagógico-musicales a ser desarrolladas en los proyectos sociales. Esa responsabilidad del profesor de música, impacta directamente en la calidad de las propuestas de intervención de los proyectos sociales, pues este profesional representa la primera línea de los proyectos, solo él podrá dar a la música el poder de promover la transformación social en la vida de personas que se encuentran en situaciones de riesgo y desigualdad social.

Palabras-clave: Educación musical. Proyectos sociales. Inclusión social. Formación en música.

Introdução

O crescimento da área da Educação Musical vem sendo intimamente acompanhado pelo desenvolvimento de trabalhos que tematizam várias de suas vertentes, que envolvem a multiplicidade de práticas de transmissão e apreensão musical nos contextos formal, não-formal e informal. Todas essas vertentes convergem

para a grande relevância do fazer musical, como expressão cultural, na existência humana. Assim, são contempladas as mais distintas situações e espaços, tais como o ensino de música na escola básica, ensino de música nas escolas especializadas, ensino de música em projetos socioculturais, processos de autoaprendizagem de música, formas de transmissão e apropriação musical nas práticas cotidianas e outros.

Um dos principais motivos para que a música esteja presente nos múltiplos espaços é o fato de que ela é parte integrante da cultura do ser humano e por isso deve ser acessível a todos. Sendo um bem cultural imaterial passado de geração em geração por diversos grupos e carregando consigo uma parte significativa da história da humanidade, é um capital cultural de extrema importância para o desenvolvimento humano. Reforçando essa ideia, Amato (2009) ao tratar sobre a inclusão social através do canto coral afirma que:

[...] as oportunidades de participação em todo e qualquer tipo de manifestação artística e cultural devem constituir-se em um direito irrefutável do homem, independentemente de suas origens, etnia ou classe social, assim como deveriam ser todos os demais direitos fundamentais à vida humana. (AMATO, 2009, p. 960).

Através do fazer musical as pessoas compartilham de múltiplas vivências que podem favorecer o trabalho coletivo, a união grupal e o respeito mútuo, independentemente de cor, raça, etnia, religião, comportamento, realidade socioeconômica e necessidades especiais. Reunindo pessoas com identidades e personalidades diversas, a música consegue exercer um papel importantíssimo de incluir socialmente os indivíduos.

Diante dessas reflexões, será que todos os processos de ensino e aprendizagem musical são capazes de promover a inclusão social? Partindo desse questionamento, esse trabalho tem como objetivo analisar de que forma a educação musical promovida em projetos sociais pode ser considerada um instrumento de inclusão social, tendo em vista que muito tem se tratado sobre o papel inclusivo da música presente nesses projetos de ação social.

Esse trabalho nasceu de algumas reflexões realizadas durante a disciplina Formação em Música II no Mestrado em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Dentro da disciplina, através de um seminário temático

sobre música e inclusão, nos questionamos sobre de que maneira a música poderia ser vista como uma ferramenta de inclusão, e de que forma o professor de música deve ser formado para atuar de maneira inclusiva respeitando a diversidade em sala de aula.

Para o desenvolvimento deste trabalho realizamos uma reflexão teórica a respeito do tema a partir da pesquisa bibliográfica de textos que tratavam sobre o assunto. Em seguida, realizamos uma análise de conteúdo sobre as concepções, modelos e formas de educação musical contida em projetos sociais que pudessem demonstrar como a música era pensada de acordo com a literatura, como um instrumento de inclusão social.

A música como instrumento de inclusão

A importância da música na formação humana é reconhecida desde a Grécia Antiga por Filósofos como Platão, Aristóteles e Rousseau, que consideravam sua prática fundamental para o desenvolvimento do ser humano como um todo e destacaram que a música pode contribuir em diversos aspectos sociais. Para Platão, por exemplo, a música deveria exercer um papel de formação do cidadão grego, pois, através dela era possível formar o caráter social do indivíduo assim como também desenvolver a sua alma (AMATO, 2009).

Mesmo não se configurando como uma proposta ideal de inclusão, tendo em vista que o acesso a música era disponível apenas às pessoas de classe superior – ou seja, aquelas consideradas cidadãs –, pode-se dizer que é a partir dessa primeira concepção do papel da música que se inicia uma utilização desta como ferramenta de inclusão e formação humana (JOLY; SOARES; CORTEGOSO, 2007).

No século XX, os métodos ativos de Educação Musical da primeira e segunda gerações se apresentam também como iniciativas genuínas de democratização do acesso à música. Os educadores musicais que encabeçaram essas propostas tinham como um dos eixos de suas concepções a ideia de que todos são capazes de aprender música e tem o direito de ter acesso a ela sem nenhum tipo de restrição. Além disso,

para esses educadores musicais todos devem aprender música sendo protagonistas de sua própria aprendizagem através de vivências musicais ativas que levavam o indivíduo a experimentar a música das mais diferentes formas (FONTERRADA, 2008).

No Brasil, um dos representantes dos métodos ativos foi Villa-Lobos, que propôs naquela época uma das maiores atividades de inclusão através da música, mais especificamente do canto coral. O canto orfeônico como era denominado, pretendia através da música fomentar o desenvolvimento emocional e intelectual humano, assim como também fortalecer a manutenção das ideias nacionalistas de Getúlio Vargas, despertando no jovem o amor pelo seu país (AMATO, 2009).

Tratando-se da atualidade é possível encontrar diversos projetos de ação social que buscam, através da música, incluir socialmente indivíduos que se apresentam de alguma forma a margem da sociedade. Esses projetos são geralmente executados por Organizações Não Governamentais (ONGs) e/ou pelo governo através dos programas de assistência social. A educação musical promovida nesses espaços busca ser ferramenta de inclusão e transformação social, por meio da qual muitos poderão elevar a auto-estima, alcançar dignidade humana, afastar-se da marginalidade, profissionalizar-se, terem acesso à cultura, melhorar a qualidade de vida, praticar a cidadania e construir laços afetivos, corroborando para uma formação humana integral (ARAUJO, 2013).

Refletindo sobre as ideias de inclusão social dentro de projetos sociais de música

Mesmo existindo uma grande proliferação de projetos sociais que envolvem música no Brasil, não são todos que efetivamente conseguem atingir seus objetivos de inclusão social. Segundo algumas pesquisas realizadas sobre projetos sociais envolvendo música no Brasil, muitas dessas propostas educativo-musicais prestam-se apenas ao lazer e/ou passatempo, negando por muitas vezes o seu potencial inclusivo próprio, subaproveitando os espaços de aprendizagem e inclusão apenas para ocupar o tempo ocioso de crianças, jovens e adolescentes (KATER, 2004; HIKIJI, 2006; PENNA; BARROS; MELLO, 2012).

Corroborando com essas ideias, Müller (2004) aponta ainda para o cuidado que

se deve ter com o “assistencialismo” que pode estar envolvendo educadores musicais que atuam em projetos sociais que, ingenuamente, podem estar:

colaborando com a fixidez do sistema naqueles trabalhos em música movidos pelas mesmas promessas de salvar das drogas, retirar da rua, retirar do mundo do crime, trocar o ‘trabalho’ com tráfico de drogas pelo ‘trabalho’ com música, dar um futuro e etc. (MÜLLER, 2004, p. 56).

Por isso, precisamos estar sempre atentos para identificar atuações assistencialistas de educadores musicais que só colaboram para que crianças e adolescentes que vivem em risco social continuem a viver sem nenhuma mudança significativa. Um educador pode passar anos dando aula em uma favela, e simultaneamente mantendo distância da realidade social do aluno. Ou ainda pode passar anos dando aula em projetos sociais sem que instigue em seus alunos a refletirem sobre, por exemplo, a seguinte pergunta: por que não estamos em uma escola? Ou seja, os alunos não conseguem nem ao menos criticar suas realidades, buscando uma transformação social; pelo contrário, se mantêm constantemente inseridos em uma realidade que não apresenta possibilidades de transformação e melhoria social.

Nessa perspectiva, podemos perceber que a Educação Musical pautada na inclusão social promulgada por projetos de ação social possui uma diversidade de objetivos e abordagens pedagógicas que muitas vezes chegam a ser divergentes com os princípios da inclusão social. A respeito dessa discussão, Kater (2004) aponta duas espécies de espaços de ação social que possuem trabalhos metodológicos diferentes. São eles:

Projetos sociais de seleção que visam escolher dos inscritos aqueles julgados mais aptos a participarem do processo proposto (curso, montagem de espetáculos, eventos e etc.) excluindo exatamente os que mais precisavam se beneficiar dessas determinadas atividades. O foco desses tipos de projeto é predominantemente produzir um resultado final a ser apresentado interna ou externamente por questão de visibilidade reivindicada pelos patrocinadores do projeto. O fim visado se sobrepõe ao processo artístico; Projetos sociais que oportunizam a participação da comunidade sem seleção por nível de competências, abrangendo indivíduos por nível de interesse e desajustes sociais com limitações com maior ou menor acentuação sob vários pontos de vista (econômico, intelectual, emocional,

afetivo, etc.) (KATER, 2004 p. 46).

Projetos sociais que predominantemente visam selecionar jovens talentos, entre uma diversidade de pessoas que realmente precisam ter acesso a uma educação musical de qualidade, é no mínimo uma contradição grotesca entre a prática e o discurso adotados pelos mesmos. Tendo em vista que projetos de cunho social, geralmente, nascem da necessidade de fomentar o acesso à educação musical a uma grande parcela da população, e não de selecionar os “melhores”, negando assim a oportunidade àqueles julgados como “menos capazes”.

De forma geral, podemos perceber que os projetos de inclusão social que trabalham com música têm uma certa liberdade de escolherem suas próprias finalidades. Esses projetos conduzem seus trabalhos conforme a visão de seus fundadores e/ou patrocinadores, por isso podem dar diferentes enfoques, utilizando-se de diferentes concepções de inclusão. Penna, Barros e Mello (2012), ao tratar sobre algumas abordagens de projetos sociais afirmam que existem na atualidade dois tipos de propostas para o ensino de música nesses contextos. São elas:

Essencialista: voltada para conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico. Contextualizada: que priorizam a formação global do indivíduo, enfocando aspectos psicológicos ou sociais (PENNA; BARROS; MELLO, 2012, p. 74).

É perceptível em algumas realidades uma extrema dicotomia entre os “discursos pedagógicos” dos projetos sociais, visto que em alguns casos, os discursos midiáticos, alguns documentos e outros tipos de registros são difundidos conforme a abordagem contextualizada, mas, na prática se caracterizam como abordagens essencialistas. Ao tratar das abordagens essencialistas e contextualizadas deve-se levar em consideração as instituições que financiam o projeto, os profissionais que o executa, o público-alvo e os profissionais responsáveis pelas atividades de música.

Diante dessas colocações a respeito das abordagens propostas para o ensino de música em projetos sociais, é preciso estar alerta, pois “[...] parece fácil considerar qualquer abordagem de ensino de música como válida, qualquer contribuição como positiva” (PENNA, 2006. p. 38), visto que a realidade social do público atendido pelos projetos sociais é tão precária que tudo parece ser válido, pois contribui para o

desenvolvimento social de crianças, jovens e adolescentes. Contudo, oferecer qualquer ensino de música, validar qualquer tipo de prática musical, ensinar qualquer coisa, é banalizar a função da música para inclusão social.

Conclusão

Em uma realidade tão desequilibrada de classes sociais na qual os menos favorecidos convivem diariamente com situações de calamidade e com a desigualdade social, e que as pessoas com necessidades especiais ainda lutam por seu espaço na sociedade, as iniciativas musicais de inclusão social pelos mais diversos meios tornam-se essenciais. Contudo, não podemos pensar que toda atividade musical é configurada para incluir socialmente todos os indivíduos, ainda existem propostas que permanecem enraizadas em concepções assistencialistas, que visam apenas ocupar o tempo dos jovens subutilizando a música apenas como um passatempo e negando o seu altíssimo valor educativo que pode corroborar para uma verdadeira transformação e inclusão social dos indivíduos.

Mesmo assim, modelos do ensino de música mais essencialistas, que muitas vezes se mostravam excludentes por supervalorizarem o talento, virtuosismo, leitura e escrita musical tradicional e repertório europeu, vem a cada dia sendo repensados pela educação musical contemporânea para minimizar esse estigma excludente. No entanto, ainda é necessária a preparação e formação de professores de música para perpetuarem essa mudança paradigmática da educação musical, o que aponta para a necessidade de uma adequação dos currículos dos cursos de licenciatura em música do Brasil na qual se incluísse disciplinas ligadas diretamente a educação especial e inclusão de maneira a impulsionar essas mudanças, o que já ocorre em algumas realidades brasileiras.

Nessa perspectiva, cada vez mais deve ser ressaltada a necessidade do professor de música de incluir os alunos no processo de aprendizagem independente de sua origem, bagagem sociocultural e valores. Na educação musical contemporânea, a diversidade é cada vez mais entendida como algo comum a sociedade, por isso, as diferenças não devem ser vistas como motivos para a não aprendizagem. Ser diferente não é ser menos capaz; pelo contrário, a diversidade é matéria prima para construção

de uma educação musical pautada no respeito e na democracia.

Referências

ARAÚJO, José Magnaldo de M. A caracterização do ensino de música nas ONGs de Mossoró/RN. 75f. Monografia (Graduação em Música). Departamento de Artes, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013.

FONTEERRADA, Marisa T. O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: 2ª Ed. UNESP, 2008. 364 p.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 91-109, jun. 2009.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. 256 p.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p.43-51, mar. 2004.

MÜLLER, Vânia. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo?. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10,, p.53-58, mar. 2004.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale?. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p.65-78, jan. 2012.

SOARES, Lisbeth; CORTEGOSO, Ana Lúcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação Musical e Inclusão: saberes e práticas do professor de música. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16., 2007, Campo Grande. Anais do XVI Encontro Anual da ABEM. Campo Grande: Abem

MÚSICA E EDUCAÇÃO – PROJETO SOPROS DO SERTÃO: OFICINA DE PÍFANO E FLAUTA DOCE UMA EXPERIÊNCIA MUSICAL

Karen Luane Nascimento
karen-nascimento@live.com

Brasil

Procesos pedagógicos musicales em distintos contextos (Educación General, Escuelas de Música, Proyectos Sociales). Recursos, abordajes y reflexiones

Resumo:O presente relato pretende apresentar um projeto musical que foi desenvolvido no âmbito escolar público na cidade de Montes Claros – Minas Gerais. O Projeto Sopros do Sertão: Oficina de Pífano e Flauta Doce foi realizado com o intuito de levar música e o fazer musical para a escola. O projeto foi contemplado por um edital cultural, com objetivo de confecção, construção de pífanos e flauta doce a partir da matéria prima bambu¹⁸⁹, bem como a apreciação musical, contextualização e execução desses instrumentos musicais. Os alunos puderam ter um contato direto com esses instrumentos o que possibilitou um fazer musical através da confecção e posteriormente da prática musical através de um repertório de músicas do folclore - domínio público, cancionero montesclarensense o que contribui para a ampliação do repertório cultural de cada educando. Fazendo ainda diálogos com outros conteúdos tais como: educação ambiental e artes visuais.

Palavra-Chaves: Oficina. Música e educação. Experiência musical.

Considerações Iniciais

Tendo em consideração à prática do ensino musical de extrema relevância para o educando. Sabe-se que o trabalho com a música possibilita uma variedade de modos de percepção e sensações do aluno na sua relação com o mundo, através dos recursos expressivos de que dispõem o seu organismo para a comunicação e o conhecimento do mundo em que ele vive. Com a Lei 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica, vive-se um período de boas perspectivas para a educação musical, considerando a prática do ensino musical importante para a formação do educando.

O ensino da música abre possibilidades para construção de conhecimento tanto quanto outras áreas de ensino dentro da escola. O manuseio dos elementos formadores da música, os componentes estéticos que a envolvem e as questões históricas que a localizam são fontes que abastecem o estudante de várias possibilidades de criação e recriação de significados. (HUMMES, 2004, p. 21).

¹⁸⁹“Planta poácea, exótica, cuja haste é uma cana alta e grossa” (DICIONÁRIO DO AURÉLIO). Acesso julho de 2015.

O Projeto Sopros do Sertão: Oficina de Pífano e Flauta Doce surgiu através de um grande desejo. Desejo de um trabalho musical a ser desenvolvido no âmbito educacional, para levar música para os estudantes das escolas públicas do Município de Montes Claros, norte de Minas Gerais. O projeto teve como parceria Sistema Municipal de Incentivo à Cultura - SISMIC, o Conselho Municipal de Cultura - COMCULTURA e Fundo Municipal de Incentivo à Cultura - FUMIC/ "Projetos Culturais" e a Secretaria de Cultura, Esporte e Juventude de Montes Claros, em 2013. O projeto teve como objetivo a ministração de oficinas de produção de pífanos, flautas doces, feitos a partir do bambu como matéria prima. A proposta de oficina visava contemplar a montagem, afinação e acabamento dos instrumentos, bem como uma breve aula demonstrativa da história de cada instrumento e dicas para a sua execução. O projeto também previa a execução instrumental. Seriam trabalhadas para essas apresentações, músicas de cunho regional e do domínio público: mineira e brasileira. Músicas voltadas para a cultura popular montesclareense, resgatando assim as tradições culturais regionais.

O projeto foi desenvolvido no Centro da Criança e adolescente Paula Elizabete, uma instituição que desenvolve trabalhos educacionais e culturais para crianças carentes da região que a cerca. As oficinas de construção e confecção de flautas foram realizadas no segundo semestre de 2013. Foram quatro oficinas oferecidas aos alunos de idade entre 8 e 14 anos. E por último uma apresentação de Contrapartida ao projeto com músicas de cunho regional, música mineira e música do domínio público. No processo de desenvolvimento do projeto houve o impacto na comunidade já que na apresentação final das oficinas, a comunidade escolar foi convidada a comparecer na apresentação para prestigiar a aluna que apresentou duas canções na flauta doce. As oficinas ainda contaram com a participação de quatroicineiros (dois luthier e dois professores de música) e dois auxiliares de oficina e fotografia, que auxiliaram desde o trabalho manual necessário à confecção de cada tipo específico de instrumento de sopro até os registros fotográficos.

Procedimentos Metodológicos

Nas oficinas, primeiro o aluno tinha um contato mais visual, eles conheciam a História da flauta, que para CERQUEIRA (2009) é “aparelho propriamente montado, construído ou confeccionado com a finalidade do emprego na produção sonora” (p. 11). O autor ainda nos afirma que a palavra “flutus” de origem latina, e é provável de qual originou o nome “flauta”, significa “flutu”, “respiração” ou “vento” (CERQUEIRA, 2009, p. 17). Foi apresentada para os alunos através do power point, a história do instrumento de forma lúdica e dinâmica para atrair a atenção dos alunos. Foram expostas fotografias que ilustravam alguns tipos de flautas, áudios (apreciação musical de repertório para flauta) e vídeos.

No segundo momento os alunos conheciam esses instrumentos com o contato manual. Eram apresentados para os alunos, diversos modelos de flautas (doce, transversal, pífanos¹⁹⁰, quenás¹⁹¹ e etc). Percebeu-se que no trato com esses instrumentos que muitos alunos sequer, já tiveram algum tipo de contato, se mostraram motivados a caminhar para o próximo passo que era confeccionar sua própria flauta.

No terceiro momento era a fase de confeccionar as flautas. Os alunos tiveram familiaridade com a matéria – prima que era o bambu. A afinação da flauta doce feita a partir do bambu tinha afinação entre C4 a D6.

¹⁹⁰Pífano, Pífaru ou simplesmente Pife. Ou se preferir em inglês: Fife. O nome varia de acordo com a região e descendência, mas é assim que é conhecida essa pequena flauta transversal semelhante a um Flautim, porém com um som mais intenso (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Acesso em junho de 2015).

¹⁹¹ (...) Flauta tubular, de origem asiática; atualmente características da América do Sul. Especialmente no uso entre índios equatorianos, chilenos, peruanos, mexicanos e bolivianos e do norte da Argentina. Sua origem é retratada em pinturas e desenhos existentes, feitos por povos que habitavam, entre 200 a.C e 600 da nossa era (CERQUEIRA, 2009, p. 21).

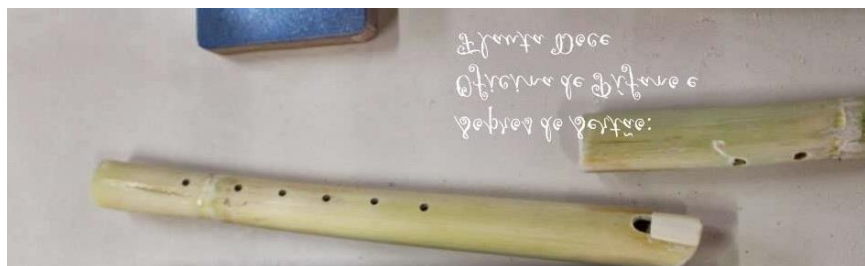


FIGURA 1: Modelo da flauta confeccionada pelos alunos

Aprenderam as medidas certas dos furos, lixaram suas flautas, depois furaram e por último deram o lindo acabamento do instrumento com verniz e diversas tintas coloridas, com o barbante deram o toque final ao trabalho.



FIGURA 2: Acabamento final da Flauta

No término de cada oficina de confecção de flauta doce, percebeu-se a satisfação dos alunos, da direção da escola e dos professores que ali trabalham.

A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a “sensibilidade”, a “motricidade”, o “raciocínio”, além da “transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura”. (DEL BEN; HETSCHKE, 2002, p. 52-53).

O projeto foi tão significativo, pois a intenção de levar música de uma forma singela para escola, pode-se ter uma grande retribuição: a dos sorrisos e olhares brilhantes de cada aluno em ter feito sua própria flauta. E perceber o quão importante foi o projeto para ampliação do repertório cultural de cada aluno, o que traz grande satisfação no meu papel como educadora musical.

Considerações Finais

O instrumento de sopro não só foi uma das formas mais primitivas de se fazer música, como também pode demonstrar algumas particularidades da cultura de um povo. A partir desse ponto de vista, o projeto almejou a produção e execução desses instrumentos musicais bem como identificou de forma empírica o papel desses instrumentos não só a cultura local e regional, mas também como toda a cultura do povo brasileiro.

Ao final das oficinas 60 alunos tiveram a oportunidade de participar das oficinas de construção, apreciação e execução musical e toda comunidade escolar foi agraciada com espetáculo musical com toda equipe “sopros do sertão” para encerramento das oficinas. Música mineira, brasileira, cancionero montesclareense, músicas de domínio público alegam a todos que ali estavam presentes o que contribui para a ampliação do repertório cultural de cada aluno bem como da comunidade escolar.

Referências

CERQUEIRA FILHO, Ilton José de. História da Flauta. São Paulo. Biblioteca24horas, 2009.

DEL BEN, L.; HENTSCHE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 7, 2002.

DICIONÁRIO DO AURÉLIO. <http://dicionariodoaurelio.com/bambu>. Acesso julho de 2015.

HUMMES, J.M. Por que é importante o ensino de música? :Consideração sobre as funções da música na sociedade e na escola. Revista ABEM. Porto Alegre, v. 11p.17.25, set 2004.

KLEBER, Magali Oliveira. Projetos sociais e educação musical. Aprender e Ensinar Música no Cotidiano.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ.
<http://www.arteseed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=131>.
Acesso em junho de 2015

A improvisação associada à aquisição de conhecimento musical em aulas de piano para iniciantes

Laura Longo

lauralongo@ig.com.br

Brasil

Resumo: Tendo em vista a preocupação atual em inserir práticas criativas nas aulas de música, apresentam-se propostas de atividades de criação em aulas de piano, desde o início dos estudos, associadas à apreensão do conhecimento musical. Este trabalho fundamenta-se na autora Violeta H. De Gainza que postula a necessidade de ampliar as possibilidades do ensino musical instrumental, visando uma formação ampla e sólida, e também cita pensamentos de E. Jaques Dalcroze sobre o ensino da improvisação em aulas de piano. Por meio de modelos de improvisação propostos, pretende-se estimular a criação e também abrir possibilidades para a apreensão de conhecimentos musicais, sendo o processo acompanhado da avaliação dos objetivos e dos resultados da prática.

Palavras-Chave: Ensino de piano. Improvisação. Criação. Conhecimento musical.

Introdução

Este trabalho pretende destacar a importância das práticas criativas no ensino do instrumento. Essa reflexão tem origem em questionamentos vindos da observação empírica da autora sobre a relação de músicos com a música. Inquietava-se ao constatar que alguns músicos apresentavam habilidades de leitura e técnica, porém com dificuldade de tocar de ouvido ou criar (improvisar, compor), já outros possuíam habilidades criativas e ao mesmo tempo, apresentavam dificuldades de leitura e técnica.

Violeta H. de Gainza, ao ser perguntada em uma entrevista, se a leitura e o conhecimento da linguagem musical são pré-requisitos para estudar um instrumento, respondeu que não, de maneira alguma: “Pelo contrário, a abordagem de um instrumento, nas formas atuais, diretas e criativas, constitui o melhor incentivo para o conhecimento e aprofundamento da linguagem musical, o conhecimento das estruturas, a iniciação e a prática da leitura e escrita, etc.” (Gainza, 2002, p.112, tradução nossa)¹⁹²

Dessa forma, propõe-se que se utilize de práticas criativas no ensino,

¹⁹² Por lo contrario, el abordaje de un instrumento, en las formas actuales, directas y creativas, constituye el mejor incentivo para el conocimiento y la profundización del lenguaje musical, el conocimiento de estructuras, la iniciación y la práctica de la lecto-escritura, etc.

considerando que podem ser importantes ferramentas para a aquisição de conhecimento musical, dentro dos moldes de reflexão apresentados pela educação musical, que se realiza, nas palavras de Gainza (1988, p.117), “de dentro para fora”, de forma que o aprendizado aconteça por meio das próprias experiências do aluno.

Nesta perspectiva, procura-se demonstrar caminhos para a apreensão da linguagem musical, por meio de processos criativos elaborados pelos alunos, marcados pela preocupação atual em ampliar as possibilidades do aprendizado musical.

Improvisação no ensino de piano

Sabe-se historicamente que a formação dos músicos passava pelo aprendizado de aspectos como leitura, técnica, expressividade, improvisação e composição. A improvisação era praticada desde a Idade Média, quando o órgão era frequentemente improvisado pelo cantor. Compositores como Bach (1685 – 1750), Handel (1685 – 1759), Beethoven (1770 – 1827), Chopin (1810 – 1849) eram grandes improvisadores. No Romantismo, as cadências dos concertos eram improvisadas pelo solista. A execução das obras, em grande parte dos casos, era feita pelo próprio compositor. Entende-se então que o músico era capaz tanto de ler a partitura, quanto executá-la, assim como criar suas próprias composições, demonstrando capacidades técnicas instrumentais, vocais, de percepção e de análise, entre outras especificidades.

No livro *La musique et nous*, Dalcroze (1945) defende o ensino da improvisação no aprendizado dos instrumentos.

... o ensino dos instrumentos, e do piano em particular se torna muito mais fácil através da improvisação. É muito estranho que a arte da improvisação seja tão pouco ensinada nas escolas de música, aos alunos, profissionais e diletantes. (DALCROZE apud. PONCET, 1997)

Em seus escritos, Dalcroze apresenta variados exemplos de exercícios de improvisação ao piano para desenvolver diversas habilidades musicais, tendo temas como: a concepção de compasso, estudo de determinados ritmos, automatismos de sensações tátil-auditivas (intervalos, acordes, clusters, movimentos paralelos ou em sentido contrário), dissociação de movimentos (diferentes ritmos ou articulações), exercícios de concentração, audição interior, estudo de anacruses, silêncios, fraseado,

dinâmica, expressão, leitura. Outra fonte de inspiração são as obras de outros compositores como modelo para a própria improvisação ou composição. Um pequeno fragmento de uma peça - o ritmo, a melodia, ou a harmonia - pode originar outro fragmento ou obra musical (Bachmann, 1998, p.92-97).

A importância de desenvolver atividades criativas com os alunos também está sempre presente nas argumentações de Gainza. Seus livros atestam o valor que ela atribui à improvisação, ao lado de outros aspectos do ensino musical.

A improvisação, em comparação com as técnicas da linguagem verbal deve ser introduzida nas primeiras etapas do processo educativo para que possa chegar a incorporar-se como parte natural e funcional da criatividade individual. Deveria se ensinar através de um método que integre o desenvolvimento da percepção auditiva, a leitura à primeira vista, a técnica instrumental e vocal, e a teoria, em uma ampla concepção da música como linguagem. (GAINZA, 2007, p. 50, tradução nossa)¹⁹³

Se feita uma comparação com a linguagem verbal, verifica-se que a criança primeiramente balbucia, depois começa a falar palavras isoladas e em seguida pequenas frases. Essa fase inicial, quando apoiada pelas pessoas do entorno da criança, dá a ela a segurança para continuar suas experimentações. Vai, então, aprendendo o vocabulário e como usá-lo (sintaxe). Logo ela chega a criar seus próprios discursos verbais e as regras do discurso vão sendo incorporadas naturalmente, até que posteriormente ela passa a compreender a gramática. Na linguagem musical, inicia-se pela experimentação e exploração dos sons, depois decorre a construção de pequenas frases ou trechos musicais. O aluno adquire e usa o “vocabulário” musical. Muitas vezes, ele necessita do apoio externo para seguir criando seus próprios discursos musicais, improvisando ou compondo, manipulando o material sonoro e, pouco a pouco, tomando consciência das relações sonoras.

Como o processo de aprendizagem da linguagem oral, em que uma criança pequena é capaz de elaborar frases a partir das palavras que conhece, também em música, poderia elaborar seu próprio discurso sonoro a partir da exploração dos sons.

¹⁹³ La improvisación, a semejanza de las técnicas del lenguaje verbal, debe introducirse en las primeras etapas del proceso educativo para que pueda llegar a incorporarse como parte natural y operativa de la creatividad individual. Debería enseñarse mediante un método que integre la formación auditiva, la lectura a primera vista, la técnica instrumental y vocal y la teoría, en una concepción amplia de la música como lenguaje. (Gainza, 2007, p. 50)

Cada aluno pode exteriorizar seu universo musical interno em atividades criativas e o professor pode ser a pessoa que desencadeia, estimula e acolhe essa produção. Considerando-se que cada professor tem a sua própria maneira de atuar, Gainza ressalta:

O professor chegará a evidenciar, com a experiência crescente, um estilo próprio na prática de sua tarefa improvisatória em aula. Haverá quem se sinta mais propenso a desenvolver, usando a improvisação, a sensibilidade de seus alunos; outros utilizarão este recurso para promover o exercício da técnica. Para uns, a improvisação servirá para integrar elementos externos à música; para outros, para concretizar aproximações de caráter analítico-musical. A alguns servirá para estimular a originalidade de seus alunos; a outros para ensinar-lhes a adaptar-se com flexibilidade a normas pré-estabelecidas. O progresso na evolução pessoal do pedagogo consistirá então na ampliação de suas motivações internas, a partir do objetivo primeiro que, para todo professor, é conectar-se, através da tarefa musical, com a natureza profunda e com as necessidades de desenvolvimento de seus alunos. (GAINZA, 1990, s/p)¹⁹⁴

Gainza ainda ressalta que no estudo do repertório associado à manipulação dos elementos musicais nele contidos por meio da improvisação, o aprendizado se torna mais eficiente e consciente.

O estudo das obras do repertório vocal e instrumental, em qualquer nível e especialidade, deveria supor uma aproximação aos materiais, estruturas e condutas musicais do autor o que, sem dúvida, se concretiza melhor através da improvisação. (GAINZA, 1990, s/p)

A motivação para a improvisação se dará ora pela sensibilidade do professor em relação às necessidades do aluno, ora pelos próprios impulsos ou desejos do aluno, de forma a se verificar que a improvisação não se restringe a um fim, em si mesma, mas vislumbra benefícios que vão além da própria improvisação.

As técnicas de improvisação introduzidas adequadamente ao longo de todo o processo da educação musical contribuem para que se alcance a tão almejada integração do fazer com o sentir e o conhecer. (Gainza, 1990, s/p)¹⁹⁵

No intuito de colaborar com os pensamentos acima, a partir de experimentos realizados em sua prática com os alunos, a autora sugere alguns modelos de

¹⁹⁴ Encontra-se também em Gainza, 2002, p. 61,62.

¹⁹⁵ Encontra-se também em Gainza, 2002, p. 68.

improvisação para estimular a criação:

1. Base para improvisar: O professor ou um aluno toca a base (fig. 1) para outro aluno improvisar nas 2 teclas pretas do piano, depois na 3 teclas pretas e em seguida nas 5 teclas pretas, podendo explorar ritmos variados. A improvisação pode ser executada alternadamente com o professor ou outro aluno.



Figura 1 – Base para Improvisação – Laura Longo

2. Executar uma escala com apenas um dedo, cada nota um som longo, ligar os sons por meio do pedal. Em seguida, ainda usando o pedal, variar a sequência das notas formando uma melodia.

Variante: Utilizar esta melodia, tocando-a no registro grave do piano e criar melodias sobre este baixo, em registro mais agudo.

3. Escolher alguns compassos de música do repertório como base para improvisar. Pode-se utilizar o ritmo ou a harmonia. Pode-se manter a melodia e variar o acompanhamento.

Ex. Na música A História da Caipirinha de Villa Lobos (fig. 3) tem uma sequência que originou este modelo (fig. 2): com o ritmo abaixo, executar 3 sons vizinhos, sendo 2 destes em teclas brancas e 1 em tecla preta, com a mão direita e em seguida tocar as notas Sol e Dó com a mão esquerda. Variante: executar outros sons na mão esquerda.



Figura 2 – Modelo de improvisação – Laura Longo



Figura 3 – A História da Caipirinha – Villa-Lobos (comp. 18 a 20)

Considerações finais

A fundamentação apresentada aponta para a integração dos conhecimentos e das práticas. Tendo como base essas referências e por meio da minha própria experiência com diversos alunos, pude perceber que é possível trabalhar muitos aspectos da linguagem musical, como os citados ao longo do texto, pela improvisação ou composição dos alunos.

A partir da utilização de variados modelos de improvisação, pode-se refletir sobre os objetivos, as diversas possibilidades de apreensão de conhecimentos e os resultados de tal prática. Mesmo alunos que a princípio tem certa resistência a se aventurar a criar, se lhes forem apresentadas pequenas propostas e valorizadas suas produções, aos poucos vão adquirindo confiança e começam a se arriscar mais nas atividades criativas, gerando grande satisfação.

Considero importante que os alunos tenham oportunidade e incentivo para propor suas próprias ideias ao instrumento e que sejam acolhidos em suas iniciativas musicais a fim de alcançarem um desenvolvimento mais efetivo.

Referências

BACHMANN, Marie-Laure. La Rítmica Jaques-Dalcroze – Una educación por la música y para la música. Madrid: Ed. Pirámide, 1998.

DALCROZE, E. Jaques. La Musique et nous. Paris: Ed. Slatkine, 1981. [1ª ed. Genève, 1945]. Trechos traduzidos por Isa Poncet. In: Apostila da Oficina “Jaques-Dalcroze e a Rítmica” no III Simpósio Nacional sobre o Método Kodály, São Paulo, 1997.

GAINZA, Violeta Hemsy de. A improvisação musical como técnica pedagógica. In: Cadernos de Estudo: Educação Musical nº 1 (Org. Carlos Kater). Atravez, s/p. São Paulo, 1990. Disponível em:

<http://www.atravez.org.br/ceem_1/improvisacao_musical.htm>. Acesso em: 4/5/2014.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de psicopedagogia musical. Tradução de. Beatriz Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GAINZA, Violeta Hemsy de. La Improvisación Musical. Buenos Aires: Melos de Ricordi Americana, 2007. (1ª Ed. 1983)

GAINZA, Violeta Hemsy de. Pedagogia Musical – Dos décadas de pensamiento y acción educativa. Buenos Aires: Lumen, 2002.

Práticas criativas e apreensão de elementos da linguagem musical em aulas de piano

Laura Longo

lauralongo@ig.com.br

Brasil

Resumo: A integração entre teoria e prática é atualmente um assunto de relevância no meio educacional musical. Este artigo pretende refletir sobre a possibilidade dessa integração, apontando comentários dos educadores Gainza, Campos, Montandon, França; e apresentar algumas ideias de como as práticas criativas podem se relacionar com a apreensão de elementos da linguagem musical, favorecendo o desenvolvimento da técnica pianística, por meio de relato de experiência com uma aluna iniciante de piano.

Palavras-chave: Pedagogia do piano. Improvisação. Criatividade. Habilidades musicais.

Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento na qual se está investigando se atividades de criação, realizadas em aulas de piano, nos níveis iniciais do estudo do instrumento, colaboram para a aquisição de elementos da linguagem musical, e favorecem o desenvolvimento da técnica pianística.

Parte da hipótese que a apreensão do conhecimento musical se dá de forma abrangente por meio de uma prática contínua, e que atividades de criação, inseridas nessa prática, podem ser um caminho para se adquirir e ampliar habilidades, levando a um desenvolvimento mais eficaz e prazeroso.

Segundo Violeta Hemsy de Gainza, “a linguagem musical é aquilo que conseguimos conscientizar ou aprender a partir da experiência. [...] Os elementos de linguagem musical são adquiridos, em cada idade, como aquilo que eu sei e que conheço sobre o que eu mesmo faço” (Gainza, 1988, p. 119-120). Diz ainda que “por princípio, todo conceito deverá ser precedido e apoiado pela prática e manipulação ativa do som” (p. 109).

Por meio de um relato de experiência, pretende-se demonstrar uma maneira de apresentar os elementos musicais e a técnica instrumental de forma globalizada sem que se precise isolá-los da prática musical, e aliadas a atividades de criação, de forma que o conhecimento e o desenvolvimento musicais se deem por meio das

próprias vivências do aluno.

Espera-se, com este trabalho, aprofundar questões pertinentes ao aprendizado musical, e assim, poder contribuir com o ensino instrumental.

Reflexões e propostas

Alguns autores apontam como o ensino tem sido abordado na educação musical. Segundo Gainza, a educação musical tradicional dedicava-se, basicamente, a ensinar a ler partituras musicais e a técnica para executá-las (Gainza, 1988, p.116-117). Montandon, referindo-se também à educação musical tradicional, explica que, “a ênfase deste modelo de ensino é no produto (execução) e não nos processos de compreensão da linguagem musical” (Montandon, apud Ramos, 2005 p.12). Fonterrada lembra que, mesmo após terem surgido novas possibilidades no campo da educação musical, na prática, não foram completamente absorvidas pelos educadores musicais.

Embora a preocupação com o criar não seja nova, o ensino de música ainda se baseia grandemente em procedimentos técnico/musicais e, em geral, não enfatiza as possibilidades abertas pela vertente surgida em meados do século XX, que se alinha às tendências composicionais do período e incentiva a prática criativa e a capacidade de organização de materiais pelos próprios alunos (FONTERRADA, 2012).

Apesar da existência de correntes em busca de melhorias no ensino da música e especificamente do piano, por meio de novas abordagens que vão ao encontro das reflexões atuais sobre a educação musical, verifica-se que as novas ideias ainda não são largamente difundidas e aplicadas.

Nesta perspectiva, marcada pela preocupação atual em ampliar as possibilidades do aprendizado musical, a pesquisa procura relacionar as abordagens tradicionais e as criativas, demonstrando, com utilização de exemplos práticos, possibilidades de apreensão da linguagem musical e da técnica instrumental, por meio de processos criativos elaborados pelos alunos.

A esse respeito Campos comenta que:

A improvisação deveria ser vivenciada juntamente com cada conceito

teórico, introduzido. Se isso ocorresse, estaríamos, todos os músicos, improvisando no mesmo nível de dificuldade técnica com que interpretamos peças de outros autores. Tanto no aspecto teórico como no técnico, se a improvisação acompanhasse nosso repertório, certamente estaríamos compreendendo com mais facilidade a linguagem e os estilos musicais (CAMPOS 2000, p. 109-110).

Montandon fala do ensino de piano de forma ampla, objetivando

[...] a compreensão da música como linguagem, e não somente “ensinar a tocar piano”, que envolveria somente a habilidade de execução. Ou ainda “fazer e entender música”, [...] trazer para o contexto da aula de piano, a integração entre conhecimento teórico e prático [...] (MONTANDON¹⁹⁶ apud RAMOS, 2005, p. 12).

As possibilidades que podem surgir a partir da utilização de uma prática criativa, como a apreensão do ato de improvisar e da manipulação do fenômeno sonoro, são várias e imprevisíveis, aportando elementos que favorecerão o desenvolvimento da percepção auditiva, a técnica instrumental, a expressão, o aprendizado de conceitos musicais, abrindo caminhos para composição, entre outros. Não se descarta que o contrário também é possível, através de peças do repertório ou de exercícios técnicos se pode chegar a ideias para a improvisação ou composição. Como cita França:

Da experimentação e improvisação com materiais sonoros, as ideias se expandem e gestos expressivos começam a aparecer. A partir desse ponto, as ideias são selecionadas ou rejeitadas até serem organizadas dentro de uma estrutura musical, seja ela notada ou não, de acordo com a necessidade ou possibilidade. (FRANÇA, 1995, p 17)

A autora, professora e pesquisadora, relata a experiência com uma aluna iniciante, de 11 anos, durante suas três primeiras aulas de piano, mostrando os desdobramentos de propostas relacionadas às atividades de exploração e criação, ou repertório sugerido, em que foi possível:

- trabalhar a exploração, a experimentação e o conhecimento do teclado, a improvisação, o aprendizado de uma música por imitação, a composição, a análise da forma, a leitura de partitura, a escrita do ritmo, a escrita das alturas em forma de gráfico.

¹⁹⁶Montandon, Maria Isabel. **Aula de piano ou aula de música? O que podemos entender por “ensino de música através do piano”**. *Em Pauta*, Porto Alegre: UFRGS, v.11, p.67-79, nov. 1995.

- explorar elementos da técnica pianística, como: a articulação dos dedos, o toque vertical, o deslocamento e cruzamento das mãos.
- ter a vivência do pulso, durações, compasso, alturas, fraseado, andamentos.

Relato de experiência

No relato são descritas apenas algumas das atividades realizadas que se relacionam entre si, que ocorreram nas três primeiras aulas de piano da aluna Ana Luisa¹⁹⁷.

A sequência é apresentada da seguinte maneira: título da atividade principal (AP); descrição dos procedimentos e realizações; elementos que foram trabalhados (ET); análise dos resultados obtidos, observados pela pesquisadora.

Perfil da aluna: Ana Luisa, 11 anos, mostra grande interesse em aprender música e piano. Antes de iniciar as aulas de piano, já experimentava em seu teclado, que tinha ganhado dois anos antes, tentando tirar de ouvido as músicas que gostava ou passando para o teclado as músicas aprendidas na flauta, em aulas na escola regular. Não havia recebido nenhuma orientação para tocar o instrumento.

1ª AULA

* **AP 1: TOPOGRAFIA**

Ana tocou todos os grupos de 2 e 3 teclas pretas ascendentemente e descendentemente.

→ ET: conhecimento do teclado, vivência das alturas dos sons.

ANÁLISE: A profª pediu que tocasse esses grupos para Ana sentir, ouvir e sedimentar esse conhecimento do teclado.

* **AP 2: IMPROVISACÃO**

Escolher 2 grupos de 2 ou 3 teclas pretas para tocar simultaneamente utilizando MD e ME.

Estabeleceu-se um diálogo musical entre a profª e Ana.

Nas primeiras respostas, ela repetiu o ritmo da perguntas, então a profª disse que poderia responder diferente, como numa conversa. Em seguida, Ana fez perguntas

¹⁹⁷ A divulgação do relato e de imagem foi autorizada pela aluna e pelo responsável. Foi também aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp.

musicais e a profª respondeu. Finalizaram com profª e aluna tocando juntas uma pergunta e uma resposta.

O diálogo baseou-se em frases com 4 pulsos, tanto para as perguntas como para as respostas.

→ ET: conhecimento do teclado, exploração dos grupos de teclas pretas, agudo x grave, percepção, fraseado, técnica – movimento vertical de antebraços, fortalecimento dos dedos.

ANÁLISE: Esta improvisação permitiu que Ana:

- explorasse numa mesma região do piano, sons agudos e graves, estimulando sua audição;
- reforçasse o conhecimento do teclado;
- exercitasse o tipo de toque vertical no teclado - queda, pois tocou 2 ou 3 teclas simultaneamente em cada mão, tendo que levantar o antebraço e jogar a mão para executar os sons;
- trabalhasse o fortalecimento dos dedos e a construção da forma da mão pela utilização dos dedos centrais da mão;
- estimulasse a organização perceptiva da quadratura das frases na medida em que as respostas que dava tinham a mesma duração das perguntas da profª.

* **AP 3: IMPROVISACÃO**

Criar uma história sonora, utilizando qualquer grupo de teclas pretas, livremente. Ana tocou experimentando, como que buscando lugares para tocar.

→ ET: Conhecimento do teclado.

ANÁLISE: Nesta atividade Ana pôde explorar o instrumento buscando alturas e ritmos livremente para criar uma história.

* **AP 4: IMITAÇÃO** - música Ondas¹⁹⁸ de Laura Longo (2003, p. 16)

A profª tocou a música (figura 1) uma vez, Ana observou que era nas teclas pretas e em seguida quis tocar. Tocou vários trechos, quase inteira corretamente. A profª tocou novamente pedindo para descobrir quantos pedacinhos ou partes (frases) a música tem.

¹⁹⁸ A música *Ondas* tem 3 partes: ABA. A primeira é composta por 4 frases: ABAC, e foi a que a profª ensinou para Ana, deixando a segunda para que ela criasse uma linha melódica numa outra ocasião, e a terceira é a repetição da primeira.

Profª - Quantas ideias?

Ana - Duas.

Ela estava identificando não as partes, mas os grupos que foram tocados: de 2 e 3 teclas pretas. A profª então ensinou cada parte e ela repetiu por imitação. Após tocar 2 partes, observou se eram iguais ou diferentes, então nomeou as partes: 1ª parte: bolinha, 2ª: quadrado. O mesmo procedimento com 3ª e 4ª partes.

Profª - A 3ª será então?

Ana - Bolinha.

Profª - e a 4ª?

Ana - triângulo.

Ana tocou inteira. E se fossem letras, Ana concluiu: ABAC. A profª pediu para que ela tocasse as “ondas” mais tranquilas a fim de que a obra fosse tocada mais lentamente.

The image shows a musical score for a piece titled "Ondas de Laura Longo". It is written for piano in 4/4 time, marked "Moderato" and "mp". The key signature has three sharps (F#, C#, G#). The score is divided into two systems, each with four measures. The first system includes fingerings (4, 3, 2) and "M.E." markings above the notes. The second system includes a "5" above the first measure and "Rea" markings below the notes.

Figura 4 - Ondas de Laura Longo

→ ET: forma, andamento, técnica (queda), deslocamento das mãos, conhecimento do teclado, audição.

ANÁLISE: Ao aprender esta música, Ana pôde perceber e analisar a forma musical ABAC; vivenciou dois andamentos; trabalhou o tipo de toque vertical no teclado – queda, a construção da forma da mão, o deslocamento das mãos; reforçou o conhecimento do teclado.

* **AP 5: IMPROVISACÃO**

Ana tocou Ondas e a profª improvisou simultaneamente uma melodia no registro agudo, utilizando as teclas pretas. A profª tocou a música e pediu a Ana que improvisasse:

Profª - Toque em qualquer tecla preta.

Ana – Não sou muito boa. Não sei fazer isso.

Profª - Não tem que saber, é só deixar o dedo ir aonde quiser.

Ana experimentou. Tocou no mesmo ritmo da música, com a mão direita.

Profª - A outra mão ficou com inveja!

Ana tocou com a mão esquerda.

Questionada sobre qual ela gostou mais, disse que com a direita, mas não pelo som e sim porque esta mão tem mais habilidade.

Profª - Por isso é que tem que tocar mais com a mão esquerda, para ficar tão boa quanto a outra.

→ ET: pulso, ritmo, exploração do teclado.

ANÁLISE: Nesta atividade, Ana explorou livremente os sons agudos, um de cada vez, como uma melodia;

- exercitou a articulação dos dedos;

- trabalhou a pulsação e o ritmo da música.

A profª aproveitou a oportunidade para falar sobre a necessidade de exercitar as duas mãos.

Até este momento, ainda não se abordou, com a aluna, sobre a posição corporal ou da mão para tocar.

* **AP 6: IMPROVISACÃO**

Ana solo, tocou Ondas, depois improvisou melodias e Ondas. Tocou o improviso alternando as mãos – uma ou 3 notas em cada mão – na mesma região do piano.

→ ET: exploração sonora nas teclas pretas

ANÁLISE: Ana manteve a pulsação durante sua curta improvisação, explorando o teclado. Embora não se tenha falado sobre textura, ambientação musical, sua improvisação seguiu coerentemente com o estilo da música.

* **AP 7: PARTITURA** - visualização e preparação para leitura.

A profª pediu que Ana olhasse a partitura e para ver o que conseguiria descobrir.

Ana fez descobertas: essas 3 “bolinhas” escritas juntas são as 3 teclas pretas e as 2 “bolinhas” são as 2 pretas; para diferenciar onde toca, os grupos estão escritos mais para cima ou mais para baixo. Porém ela observou apenas a pauta da clave de sol.

Profª - Falta um grupo, visto que tocou 3 grupos e só descobriu 2.

Ana não encontrou, então a profª mostrou o pentagrama da clave de fá e disse que os 2 pentagramas formam uma coisa só, assim ela compreendeu. A profª tocou e Ana, apontando com o dedo onde estava, seguiu bem a partitura.

→ ET: leitura

ANÁLISE: Ana começou a identificar os elementos na partitura;

- compreendeu a pauta e as claves de sol e fá;
- entendeu a escrita dos sons graves e agudos nos pentagramas,
- conseguiu seguir a partitura enquanto ouvia.

2ª AULA

* AP 8: IMPROVISACÃO

Ana tocou Ondas, fez um pequeno improviso (sons graves, na pulsação, 3 compassos) e Ondas. Parecia ter o senso do compasso quaternário, mas o segundo compasso ficou com 3 tempos. A profª sugeriu que fizesse um passeio mais demorado, “pode ser um passeio de barco, que flui na água”. Ana fez 4 compassos quaternários com mãos alternadas, com o seguinte ritmo:



Figura 5 - Ritmo da improvisação

→ ET: pulso, ritmo, compasso, fraseado.

ANÁLISE: Ana estava mais à vontade e fez uma improvisação um pouco mais longa que a da aula anterior, com o fraseado coincidindo com a quadratura da música, e com um ritmo pertinente, manteve a pulsação e o compasso.

Variante: Ana tocou Ondas e a profª improvisou no agudo nas teclas pretas. Depois o contrário. Ana improvisou no mesmo ritmo da música, executando cada nota alternando as mãos.

ANÁLISE: Novamente se percebeu que Ana tem o senso da pulsação e explora o

instrumento, desta vez, alternando as mãos.

* **AP 9: COMPOSIÇÃO nº 1**

Ana tocou sua primeira composição, relatou que tocando Ondas teve outra ideia e compôs. Utilizou os grupos de 2 e 3 teclas pretas, cruzamento de mãos, semínimas e mínimas em 4 compassos quaternários (ver figuras 3 e 4).

→ ET: conhecimento do teclado, percepção sonora dos grupos de teclas pretas, pulso, compasso, deslocamento e cruzamento das mãos.

ANÁLISE: Ana usou elementos já explorados e os modificou, demonstrando:

- conhecimento do teclado;
- percepção sonora destes grupos de teclas;
- sensibilidade para pulso e compasso,
- domínio do deslocamento das mãos;
- habilidade no cruzamento das mãos.

* **AP 10: FORMA e RITMO**

A profª questionou sobre como a composição de Ana foi construída, quais as ideias contidas. A partir da conversa, Ana concluiu que tem uma ideia que se repete e uma ideia nova. A profª também questionou sobre as durações, mas a princípio ela só percebeu que houve repetição de notas. A profª modificou o ritmo, tocando sempre semínimas, então ela percebeu a diferença e disse que no final “o som parou”.

Profª - Então o som fica mais...?

Ana - Grande.

Por um movimento gestual, a profª a ajudou a perceber que o som não pára, mas continua, a duração é maior e o som mais longo. A profª pediu que ela tocasse novamente e procurasse perceber todo o ritmo da música. Ana identificou que todos os outros sons eram ritmicamente iguais.

→ ET: percepção de forma e ritmo (diferença entre som curto e longo).

ANÁLISE: A partir dos questionamentos sobre a sua própria composição, Ana pôde:

- identificar diferentes durações do som (curto e longo);
- analisar as frases, identificando a forma da música.

* **AP 11: ESCRITA (do ritmo da composição)**

A profª mostrou as figuras semínima e mínima e Ana disse que a branca é mais longa, pois aprendeu com o irmão. A profª pediu que escrevesse o ritmo da música com os

cartões das figuras. Ela questionou se deveria escrever uma nota para cada um dos 3 sons que toca simultaneamente. A profª respondeu que deveria escrever as três notas, se fosse apontar todas as notas na pauta, mas que no momento poderia escrever apenas com uma figura, para demonstrar cada ataque de sons, ou seja, o ritmo ouvido independente da quantidade de sons simultâneos. A profª executou e Ana ordenou os cartões, depois a profª tocou novamente para que conferisse e ela percebeu que faltava um som. Pediu que Ana decidisse melhor sobre a duração da última nota e fixasse precisamente, o ritmo escolhido. A profª escreveu o ritmo e as ligaduras de frase (2 frases curtas e uma longa) no caderno da aluna.

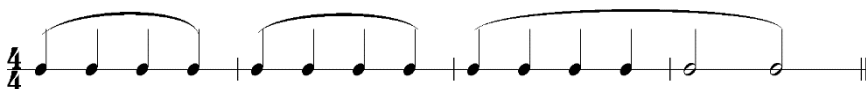


Figura 6 – Ritmo da composição nº 1

→ ET: ritmo: figuras mínima e semínima.

ANÁLISE: Depois de perceber as diferentes durações e relacioná-las com as figuras mínima e semínima, Ana escreveu o ritmo com os cartões, demonstrando ter tomado consciência dessas durações e sua escrita.

* **AP 12: LEITURA**

Comparar o ritmo da composição nº 1 com o de Ondas seguindo esta partitura apontando com o dedo.

A profª perguntou o que ela descobriu. Ana relatou que o último som era mais longo e não era nota pretinha, mas ainda não tinha percebido a diferença de escrita entre a mínima e a semibreve. Olhando em outra partitura, ela percebeu que não tinha o “risquinho” (haste). Voltou à partitura de Ondas e aos cartões das figuras para constatar as diferenças.

→ ET: aprendizado da figura semibreve e melhor identificação da escrita das figuras.

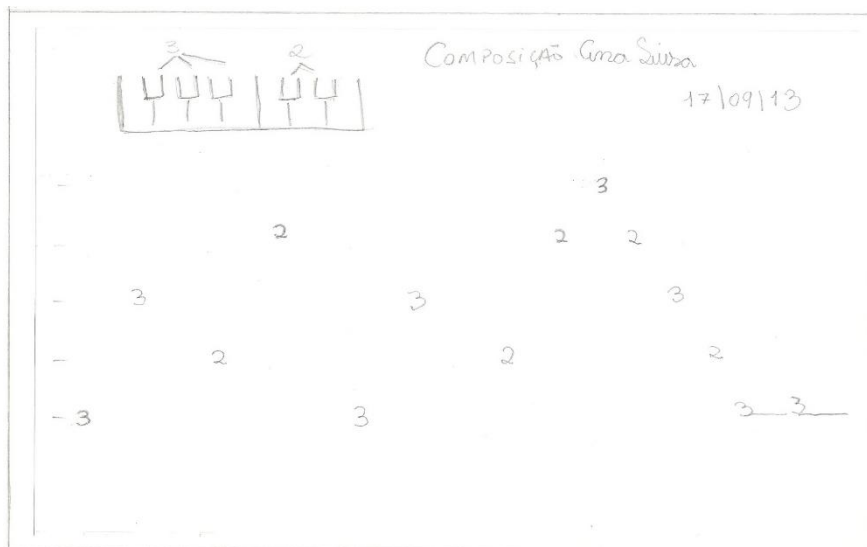
ANÁLISE: Após comparação das duas músicas, pelo som e pelas partituras, Ana pôde encontrar uma nova duração e sua escrita, a semibreve.

O fato de seguir a partitura com o dedo pode ajudar o aluno a localizar os elementos musicais da partitura, colaborando com o seu aprendizado e permite ao professor verificar o entendimento ou alguma dificuldade na leitura musical.

3ª AULA

* **AP 13:** COMPOSIÇÃO nº1, da aula anterior / ESCRITA (agudo ↔ grave)

Ana escreveu a música em forma de gráfico (figura 4). A profª perguntou o que estava faltando na partitura. Ana disse que faltavam os risquinhos (pauta) para escrever as notas “se é Dó...”, também disse que os sons graves ficam mais para baixo e os agudos para cima. A profª explicou que a escrita dos agudos em cima e graves embaixo é uma convenção estabelecida.



→ ET: escrita de gráfico das alturas e do ritmo.

ANÁLISE: Ana escreveu um gráfico da música ressaltando os grupos de 2 e 3 teclas pretas, as

alturas (para cima ou para baixo) e o ritmo (acrescentando uma linha horizontal para indicar o som mais longo).

Figura 7 - Gráfico da composição nº 1

Considerações finais

Verificou-se que: 1. A improvisação promove o conhecimento do teclado pela exploração nas teclas e a conexão direta com os sons, tornando o instrumento mais próximo do executante, como uma possibilidade palpável, real, concreta, sem, no entanto, utilizar as diretrizes de uma leitura musical. 2. Considerando-se as noções de pulso, ritmo, compasso, fraseado, forma, andamento, todos estes dados da linguagem musical podem ser trabalhados a partir da improvisação. 3. Quando se improvisa, tem-se que tomar decisões momento a momento, buscando ideias, ou seja, desenvolvendo a criatividade. 4. Pode-se orientar a improvisação para se trabalhar elementos específicos da técnica como uma sequência de dedilhados, execução de intervalos ou determinada articulação; assim como, mesmo em uma improvisação espontânea, sem nenhum direcionamento, pode acontecer que o aluno, buscando executar sons que imaginou, supere suas possibilidades técnicas.

A utilização de atividades de criação no ensino musical pode tornar o aprendizado mais atraente e prazeroso, e uma experiência enriquecedora para o aluno.

Referências

CAMPOS, Moema Craveiro. A educação musical e o novo paradigma. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Educação musical: propostas criativas. In: Jordão, G.; Allucci, R. R.; Molina, S.; Terahata, A. M. (Org.). A Música na Escola. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. Disponível em: <<http://www.amicanaescola.com.br>>. Acesso em: 2/8/2013.

FRANÇA, Cecília C. Composição, performance e audição na educação musical. Monografia do Curso de Especialização em Educação Musical. Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, 1995.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de psicopedagogia musical. Tradução de. Beatriz Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

LONGO, Laura. Divertimentos. São Paulo: L. Longo, 2003.

RAMOS, Ana Consuelo. Leitura prévia e performance à primeira vista no ensino de piano complementar: implicações e estratégias pedagógicas a partir do Modelo

C(L)A(S)P de Swanwick. Dissertação. 2005. (Mestrado em Música). Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte.

A Musicalização Infantil: metodologias, desafios e perspectivas no Curso de Iniciação Artística da UFRN

Letícia Damasceno do Nascimento

letidnascimento@hotmail.com

Brasil

Gleison Costa dos Santos

gleison_namus@hotmail.com

Brasil

Processos pedagógicos musicales em distintos contextos (Educação General, Escolas de Música, Projectos Sociais). Recursos, abordajes y reflexiones

Resumo: Este trabalho tiene como objetivo reflexionar sobre el Curso de Introducción Artística (CIART) de la Universidade Federal de Rio Grande del Norte (UFRN), mostrando sus aspectos generales, metodológicos y prácticos. Se basa en textos sobre Educación Musical y Educación Musical Infantil, así como reflexiones empíricas de los autores, sabiendo que son monitores del curso en cuestión. Dividimos este trabajo en básicamente tres partes, es decir, un momento de introducción del lector al trabajo, uno en el que se habla del Curso Introducción Artística, abordando aspectos los históricos del curso y, consecuentemente, de la Escuela de Música de la institución, aspectos de organización curricular, pedagógica, como ocurre la musicalización en CIART. Por último, se concluimos abordando algunos de los retos y perspectivas que, en nuestra visión, están en el camino. Consideramos que el CIART es un espacio que proporciona a los alumnos experiencias que pueden contribuir con su formación humana, siempre pensando en la música como área de conocimiento. También un campo de incentivo al estudiante de Licenciatura en Música como pieza clave para su crecimiento académico. Siempre buscamos una interacción de los estudiantes con actividades recreativas en las que los profesores y los estudiantes aprenden juntos. Una musicalización de los niños a la construcción del conocimiento musical del estudiante a través de lo lúdico, uniendo la teoría y la práctica. De todos modos, buscamos, en este artículo, sintetizar cómo está, cómo ocurre, cuales son los desafíos y perspectivas referentes al curso, sus metodologías, los aspectos curriculares, asignaturas ofertadas y nuestros pensamientos sobre la enseñanza de música para estos niños, como también los resultados obtenidos con una educación musical eficaz.

Palabras clave: CIART/UFRN. Educación Musical. Educación Musical Infantil.

Introdução

O presente trabalho irá tratar sobre o Curso de Iniciação Artística da UFRN, como um campo de incentivo amplo à musicalização infantil tendo como objetivo destacar aspectos gerais, metodológicos e práticos do curso que influenciam no desenvolvimento do gosto e senso musical das crianças, buscando evidenciar a importância de uma musicalização interdisciplinar e contextualizada, os desafios encontrados ao longo do processo e perspectivas musicais nessa musicalização infantil. Através de pesquisa bibliográfica, este artigo será alicerçado com auxílio de textos da

área de Educação Musical, Educação Musical Infantil e reflexões empíricas a partir de nossas experiências como bolsistas e voluntários.

No primeiro momento, o texto abordará brevemente aspectos históricos que dizem respeito ao Curso de Iniciação Artística, conseqüentemente também à Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – EMUFRN. Em seguida, teceremos sobre algumas questões que têm como base a organização curricular do curso, mais especificamente como está a estrutura curricular do curso atualmente, bem como o processo de ingresso de novos alunos. Em um terceiro instante, comentaremos mais especificamente sobre aspectos pedagógicos como o corpo docente e administrativo, divididos entre professores e alunos (bolsistas e voluntários) da EMUFRN, bem como de alunos de outros cursos da Universidade.

Por fim, o quarto momento contemplará um pouco como acontece a musicalização no CIART, como é pensado o ensino de música para as crianças que ali estão, como é o processo das aulas, em um panorama geral, a interação dos professores com os alunos, bem como os recitais que acontecem anualmente. Concluindo, refletimos sobre alguns desafios e perspectivas que acreditamos fazer parte do CIART, como também o que consideramos fundamental no processo de musicalização do ensino de música para o sujeito.

O Curso de Iniciação Artística da UFRN

1.1. Aspectos históricos

Em 1962, com a fundação da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), nasceu também o Curso de Iniciação Musical da instituição, o que torna o curso de musicalização infantil especializado mais antigo do estado do Rio Grande do Norte. Ao longo dos anos sua estrutura curricular foi gradativamente sendo estruturada e construída através da influência das ideias e métodos de educadores musicais como Sá Pereira, no qual o formato de três períodos educacionais foi implementado no curso e embasados na atividade sensorial, perceptiva e experimental da música pela criança. Em seguida, as propostas dos pedagogos musicais Carl Orff e Edgar Willems foram integradas nas metodologias e organização curricular do curso, acrescentando então para o desenvolvimento

musical das crianças maior ludicidade, jogo de sons e palavras, e a prática para o entendimento da teoria que são aplicados diariamente nas aulas de musicalização.

Contudo, a música é uma das partes que integra os conteúdos artísticos do curso, pois as artes no geral são ativamente trabalhadas, tanto com as artes visuais, o teatro e a dança, tendo um ensino de arte integrada ao ensino de música. Por este fator a nomenclatura do curso foi modificada para Curso de Iniciação Artística da UFRN (CIART). Como nos afirma PIRES (2012, p. 29),

O Curso de Iniciação Artística existe desde 1962 quando a escola de música foi fundada, voltado para a formação artística inicial de seus integrantes. Tendo passado desde então por vários coordenadores, o CIART já teve em seu currículo a iniciação nas diversas linguagens artísticas como música, teatro, artes plásticas e literatura. Hoje, porém ele trabalha mais especificamente voltado para a formação musical das crianças, tendo as linguagens como meio de enriquecer a experiência musical (PIRES, 2012, p. 29).

Concordamos com autor no sentido de as disciplinas estarem, de certa forma, mais voltadas para a formação musical, porém como foi evidenciado mais acima, as outras artes estão também, de alguma maneira interligadas com a música, sobretudo no primeiro ano dos alunos no Curso. Esses aspectos serão retomados no próximo tópico.

1.2. Organização Curricular

Atualmente, o CIART é voltado para a musicalização de crianças entre seis e nove anos de idade, tendo em média três anos de duração. O sistema de ingresso de novos alunos é feito através de um sorteio anual, estruturado através de um edital específico onde são expressos a característica do curso, contribuição financeira semestral, e também as vagas específicas: para cada turno (matutino e vespertino), em média são ofertadas dez vagas efetivas e cinco vagas para cada turno na suplência, como também uma vaga destinada a cada turno para aluno com necessidade especial. Destacamos então, segundo Lima (2011, p. 50 apud PIRES, p. 30), alguns dos objetivos que também acreditamos estarem presentes no cotidiano das aulas do CIART, sendo eles,

Despertar no aluno o prazer pelas artes; Dar ênfase a criatividade, através de exercícios e experimentos em que ele possa demonstrar seu maior potencial artístico; Oferecer-lhe oportunidade de expressar-se publicamente através de audições e encenações, onde a arte se faz presente de forma globalizada; Favorecer o desenvolvimento do gosto estético e da expressão artística, além de promover o senso musical; Desenvolver a percepção visual, literária e imaginativa; Possibilitar o encaminhamento do aluno para as classes em que ele demonstre maior aptidão e interesse (LIMA, 2011, p. 50 *apud* PIRES, p. 30).

Na organização estrutural do curso cada ano tem sua particularidade e característica, no qual disciplinas são oferecidas mediante a aprendizagem da criança. Podemos destacar no primeiro ano do curso as disciplinas Educação Sonora; Expressão Corporal; Apreciação Musical e Literatura Infantil. Durante o segundo ano são oferecidas as disciplinas de Sensibilização a Flauta Doce, Elementos de Música I, Prática de Conjunto e Prática Coral. No último ano de curso, algumas matérias são mantidas, a exemplo de Prática Coral e Elementos de Música II e Flauta Doce voltadas para um melhor aperfeiçoamento nas áreas e a implementação da Oficina de Criação Musical.

Para uma melhor compreensão do leitor face a organização das disciplinas e os respectivos conteúdos ministrados, faremos uma breve abordagem sobre os aspectos estudados a cada ano do CIART, e suas contribuições para o conhecimento musical do aluno com abordagens lúdicas e de forma vivenciada.

1-Primeiro ano:

O primeiro ano do CIART é caracterizado pelo momento de vivência musical e tem um caráter sensorial. É nele que o aluno tem a oportunidade de experimentar, criar, explorar o fazer musical, vivenciando as diferentes formas de se fazer música, como também aspectos de altura, duração, timbre, intensidade, textura, melodia e outras. Além disso, iniciam os aspectos de preparação para palco e performance, tendo contato com a apreciação musical e apresentação desde o ingresso no curso. As aulas do primeiro ano atualmente ocorrem nas quartas-feiras das 8 horas até às 11 horas no turno matutino, e das 14 horas até às 17 horas, no turno vespertino, interligando os diferentes conteúdos abordados durante a duração das aulas ministradas.

A tabela abaixo indica especificamente as disciplinas abordadas durante o

primeiro ano do curso com seus respectivos conteúdos:

Disciplina	Conteúdo
Educação sonora	Vivência dos conceitos sonoros em conjunto com o movimento corporal e compreensão musical de forma lúdica.
Expressão Corporal	Vivência e desenvolvimento do movimento e da expressão corporal, incorporando a expressão musical de forma criadora e expressiva.
Apreciação musical	Conceitos de forma, fraseado, melodia, ritmo, textura associados à compreensão de diversas obras artísticas e criações musicais.
Literatura infantil	Relação intertextual da música com a literatura infantil, contos e poesias, expandindo a criatividade e relação interdisciplinar.

Tabela 2: Disciplinas oferecidas durante o primeiro ano do CIART

2-Segundo ano:

As turmas do segundo ano do CIART têm objetivo de incrementar os conhecimentos adquiridos durante o primeiro ano do curso, como noções de escrita musical e sistematização com nomes e conceitos musicais, sensibilização musical por meio da flauta doce e prática de conjunto ampliando a percepção do ouvir o outro e o grupo. As aulas para o segundo ano do curso são ministradas nas terças-feiras das 8horas até às 11horas no turno matutino, e das 14horas até às 17 horas do turno vespertino.

As disciplinas trabalhadas no segundo ano do curso são diferentes das ministradas durante o primeiro ano. Dessa forma, através da tabela abaixo podemos

caracterizá-las e conceituá-las:

Disciplina	Conteúdo
Prática de Conjunto	Desenvolvimento das capacidades motoras e cognitivas por meio de vivências de execução e contextualização musical com uso de instrumentos de percussão e barras.
Sensibilização à flauta doce	Sensibilização da prática musical melódica e harmônica com a flauta doce, com a vivência coletiva integrando conceitos de respiração e digitação.
Prática coral	Desenvolver a musicalidade e preparação vocal através da prática coral, procurando aprimorar a percepção, dicção e colocação vocal.
Elementos de música I	Introdução à leitura e escrita musical com desenvolvimento das diversas formas de grafia musical e seus elementos.

Tabela 2: Disciplinas oferecidas durante o segundo ano do CIART

3-Terceiro ano

O terceiro ano do CIART é o momento em que o refinamento e aprimoramento musical é evidenciado. As crianças têm a oportunidade de intensificar a prática e construção do seu conhecimento musical com a consolidação da base para posturas, práticas, conceitos e termos musicais, como também o desenvolvimento de práticas musicais mais elaboradas e de estrutura formal musical. As aulas, em contraponto com os demais anos, são ministradas em dois dias semanais, nas terças e quintas-feiras nos horários respectivos a cada turno, das 8 horas até às 11 horas no turno matutino, e das 14 horas até às 17 horas no turno vespertino. Dessa forma, o ensino musical é intensificado e de maior tempo para esta prática musical.

As disciplinas são muito parecidas com as estudadas durante o segundo ano

do curso, contudo a prática de cada uma delas é feita de maneira a fortalecer os saberes adquiridos ao longo dos anos do curso e resultam em uma prática musical eficiente e embasada. A tabela abaixo nos auxilia a entender essa construção disciplinar:

Disciplina	Conteúdo
Oficina de criação musical	Criação musical a partir de saberes construídos e explorados, tanto nas possibilidades de formação instrumental como formas musicais.
Prática de flauta doce	Desenvolvimento aprimorando a prática musical melódica e harmônica com a flauta doce, com a vivência coletiva integrando conceitos de respiração e digitação.
Prática coral	Desenvolver a musicalidade e preparação vocal através da prática coral, procurando aprimorar a percepção, dicção e colocação vocal.
Elementos de música II	Aperfeiçoamento da leitura e escrita musical com desenvolvimento das diversas formas de grafia musical, seus elementos e da estrutura formal de escrita e linguagem musical.

Tabela 3: Disciplinas oferecidas durante o terceiro ano do CIART

É importante ressaltar que em cada ano, as disciplinas oferecidas e conteúdos ministrados estão interligados, fazendo uma intersecção entre as abordagens e ensino de cada uma delas, sendo uma educação musical interdisciplinar, mas que procura estruturar cada uma das disciplinas e alcançar seus respectivos objetivos.

1.3. Aspectos pedagógicos

Os professores coordenadores do curso fazem parte da equipe de professores que atuam na docência dos graduandos em música na Licenciatura e Bacharelado da UFRN, sendo responsáveis pela administração do CIART e orientação dos monitores para uma ação conjunta em prol do desenvolvimento de um ensino e aprendizagem musical qualitativo e eficaz das crianças, monitores e professores orientadores, pois o curso auxilia diretamente na formação das crianças em musicalização, dos alunos da graduação que atuam como monitores no curso, como também para os estagiários das disciplinas de Estágio Supervisionado e Atividade Orientadas, contribuindo para uma série de elementos na formação inicial destes, podendo-se identificar como um espaço de subsídio do licenciando em música enquanto pesquisador, docente, dentre tantos outros.

A cada semana, professores orientadores e bolsistas têm reuniões semanais para planejamento das aulas, compartilhamento de ideias, pensamentos, críticas e motivações para a melhoria do ensino musical de qualidade, e, semestralmente, antes das aulas terem início, o planejamento anual é feito para as maiores decisões e construção dos objetivos em conjunto e também da temática do recital que ocorre a cada final de semestre.

É importante também destacar o grande acervo de instrumentos de percussão como Tambor, Caxixi, Pratos, Bloco Sonoro, Xilofones (Sopranino, Soprano, Contralto e Baixo), Metalofone (Sopranino, Soprano, Contralto e Baixo) e tantos outros que constroem uma vasta instrumentação possibilitando uma interação maior entre professores e alunos bem como a possibilidade de incentivo a criatividade dos alunos por meio desses instrumentos em inúmeras disciplinas oferecidas durante o curso, tornando-se um recurso incentivador ao desenvolvimento da música na vida das crianças.

1.4. A musicalização no CIART

Durante a trajetória musical, os alunos vivenciam inúmeras atividades musicais e de sensibilização sonora, sendo elas em aulas ou até mesmo por meio de apresentações dentro ou fora da instituição. A Iniciação Musical no CIART ocorre de maneira a integralizar as atitudes e opiniões do professor com as ideias e interesses dos alunos. Pensar e observar como cada criança estabelece o fazer musical nas aulas,

com as músicas, vivências corporais, criação conjunta, percepção sonora, interação entre alunos e professores nos demonstram quão grande pode ser o incentivo que a música tem a agir e modificar um ser.

Os alunos têm a oportunidade não só de conhecer o que é música e seus aspectos gerais, mas também de viver música e apreciá-la de forma consistente, acrescentando a construção do seu conhecimento musical. Durante as aulas, o processo colaborativo pode ser evidenciado, pois nós, enquanto monitores do CIART, identificamos que essa forma de trabalhar as aulas torna-se produtiva, feliz e amigável, por meio da comunicação entre professores orientadores, monitores, estagiários, alunos e pais.

Nessa perspectiva,

“O termo ‘musicalização infantil’ adquire então uma conotação específica, caracterizando o processo de educação musical por meio de um conjunto de atividades lúdicas, em que as noções básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais são apresentadas à criança por meio de canções, jogos, pequenas danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em pequenos conjuntos instrumentais” (BRITO, 1998 *apud* JOLY, 2003, p. 116).

Vemos nessa citação realmente o que o CIART se propõe a fazer: buscar um ensino de música no qual a criança aprenda brincando, mas envolvendo toda a seriedade pedagógica de um trabalho feito com muita dedicação, pensando no melhor para os alunos. Todos estão a contribuir com a educação musical a fim de que o aluno tenha uma musicalização desenvolvida, não por métodos que possam vir atribuindo notas à criança ou por ela saber ou não de determinado assunto, mas a proposta de exaltar aquilo que cada uma aprendeu e incentivar a vivência da música em sala de aula.

Sobre esse incentivo, o recital semestral oferecido pelo curso auxilia nessa valorização da aprendizagem musical, sendo uma ferramenta única e singela, constituindo um dos exemplos do processo colaborativo, pois sua construção é alicerçada com base nas contribuições de todos e, sobretudo, das crianças que são as principais personagens de todo o curso.

O objetivo do recital é provocar o despertar do aluno para a prática musical. A experiência de subir ao palco e ver que todo o processo musical foi construído e está sendo valorizado, possibilita o crescimento e aperfeiçoamento da criança. Como exemplo dessa aplicação, podemos ver no recital realizado no segundo semestre do ano de 2014 (2014.2), no qual o tema estabelecido foi “Temas de Filmes”, voltado para a aprendizagem e vivência musical entre as disciplinas por meio de músicas de filmes infantis, sendo eles antigos ou atuais, como “A Branca de Neve”, “Frozen”, “O Rei Leão”, dentre outros. A proposta do curso não é somente cantar essas músicas, mas construir a musicalização por meio delas.

Cada disciplina deveria envolver esse tema como objetivo da sua aula, procurando promover uma experiência e prática dessas músicas na aprendizagem de Elementos musicais, com a Flauta doce, mas também durante as conversas, interações e brincadeiras.

Considerações Finais

Alguns desafios foram encontrados durante todo o processo: o repertório vasto de músicas a ser trabalhado em um período de tempo determinado sem que fique pesado para as crianças, a prática das músicas e ministração das aulas de forma contextualizada com o tema proposto, a administração das contribuições educacionais feitas pelos professores, monitores e alunos a favor de uma musicalização de qualidade.

Outros obstáculos que fazem parte do contexto educacional musical foram encontrados, mas serviram de motivação para a possibilidade de estarmos em constante processo de construção de conhecimento e de melhoramento das nossas ações e reflexões das atitudes e metodologias na musicalização.

Todo essa experiência contribui gradativamente para o aprimoramento da educação musical infantil, como também toda a área de educação musical. Refletindo suas metodologias, repensando conhecimentos e anexando as aprendizagens vividas e adquiridas no decorrer das aulas, visando a formação de um aluno como ser total, em uma práxis musical que possibilite-o uma visão de mundo como todo, contribuindo de forma integral na sua formação enquanto ser humano. Essa reflexão faz-se necessária tanto para o aluno como para todos que estiverem ligados a essa construção de

conhecimento por meio do CIART.

Enfim, consideramos que em meio a tantas discussões estabelecidas em eventos e congressos, quando pensamos em educação musical na contemporaneidade, e na música como cultura e como um instrumento de transformação de pessoas, vemos que o Curso de Iniciação Artística da UFRN está se fazendo presente não somente na construção da vida musical de seus alunos, mas está construindo vidas interligadas com a música em sua formação humana.

Referências

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liana; DEL BEN, Luciana. Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

PIRES, Thiago Giordano. O Ensino de Música para Crianças com Seis Anos: um olhar reflexivo no Curso de Iniciação Artística (CIART) da EMUFRN. Natal, 2012. 51 f. Monografia (Licenciatura Plena em Música). UFRN.

LIMA, Inês Catarina Alves Gondin. Um olhar sobre o programa de música do Curso de Iniciação Artística da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2005. 74 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Escola de Música. Curso de Iniciação Artística. Curso de Iniciação Artística da Escola de Música da UFRN. Natal, 2014. Slides apresentados durante reunião de planejamento do CIART no primeiro semestre de 2015.

O despertar do olhar e da escuta: uma experiência, muitos territórios

Liliana Bertolini

lilianam.bertolini@gmail.com

Sheila Christina Ortega

sheila.ortega@uol.com.br

Brasil

Resumo: Este trabalho relata la experiência con niños de 5 e 6 años de la escuela EMIA en São Paulo. Las classes son realizadas de manera a integrar musica e artes visuales. El objetivo es despertar la escuta activa e o olhar para estimula-los a crear musicalmente e plasticamente.

A prática educativa deve instigar, provocar, levar à reflexão e, sobretudo, abrir as portas para a compreensão da arte que se produz hoje, pois ela caminha na contra-mão do que a mídia oferece, e deve, portanto, buscar novas estratégias para aproximar essas produções artísticas da realidade infantil. É desse princípio que partimos ao desenvolver um trabalho de artes com criança.

O percurso apresentado aqui é parte do projeto “O despertar do olhar e da escuta”, que as professoras Liliana Bertolini (Música) e Sheila Christina Ortega (Artes Visuais) desenvolveram entre 2009 e 2014 na EMIA (Escola Municipal de Iniciação Artística), com crianças de cinco e seis anos.

Essa experiência surgiu da integração das linguagens musical e visual, já que é uma prática nessa escola a apresentação das artes de forma integrada para as crianças. É importante ressaltar que a dinâmica das aulas acontece com as duas professoras no mesmo espaço de sala de aula. O recorte escolhido foi desenvolvido em um conjunto de dez encontros de duas horas cada uma. O projeto todo durou cinco meses.

O trabalho musical encontra-se fundamentado na chamada “segunda geração de educadores musicais”. Os principais representantes, George Self e John Paynter, alinham-se às propostas da música erudita contemporânea. Buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e em suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam “música do passado”.

Conversa sonora e construção com sons

Durante as primeiras aulas do projeto, foram oferecidos às crianças diversos materiais do cotidiano, para que elas experimentassem diferentes maneiras de exploração sonora sem a condução da professora de música, que naquele momento agia como mediadora de uma “conversa sonora”. Tampas de panela, escadas, um ventilador, canecas, conduítes, os banquinhos e a mesa da sala de aula, potes de plástico, latinhas de metal, colheres de pau, baldes, entre tantos outros foram explorados por uma criança de cada vez, enquanto as demais escutavam. O envolvimento foi muito grande e elas ficaram muito motivadas em realizar a brincadeira com sons, que consistia numa “conversa sem palavras”. Houve uma sincronia entre fazer som e silenciar, o que gerou uma construção sonora com texturas e timbres muito variados.

Em seguida, foi proposta a ideia da construção com sons. O que direcionava a sequência sonora em grupo era a escuta ativa, com a qual as crianças, sem uma regência da professora, iniciavam o som do objeto que haviam escolhido previamente e também o silenciavam. Nesse momento, foi trabalhada a improvisação musical coletiva, que envolve o exercício da busca de texturas, contrastes de intensidade, imitações, perguntas e respostas.

Nesse mesmo dia, na segunda parte da aula, as crianças foram convidadas pela professora de Artes Visuais a criar uma composição tridimensional coletiva com esses mesmos objetos. Foi pensado para esse momento do trabalho um primeiro espaço, contendo as mesas da sala de aula, formadas por duas portas montadas com cavaletes. Propusemos a seguinte dinâmica: uma criança de cada vez observava e escolhia um dos objetos e o posicionava sobre as mesas, da maneira que lhe parecesse mais interessante para iniciar a construção coletiva, enquanto o grupo observava o processo. Depois de todos participarem, chegou o momento de ver, de fato, o que se criou e lapidar o que havia sido construído. Perguntamos para o grupo quem tinha interesse em modificar os elementos do lugar, e assim o fizeram. Nos dois grupos, as crianças aceitaram tranquilamente todo o processo. Estavam bastante empolgadas com o que estavam produzindo.

Quando decidimos que o trabalho estava pronto, foi o momento de observar e conversar com o grupo. Nesse instante, os pequenos perceberam que a construção poderia ser observada por todos os lados e em diversos ângulos. Introduzimos as primeiras noções que diferem a modelagem (adição de material) da escultura (subtração de material) e da construção tridimensional (acrescentar e organizar materiais diversos).

Espaço construído

Num segundo momento, a dinâmica foi invertida: partimos da construção tridimensional para em seguida explorá-la musicalmente. O exercício da construção aconteceu em um espaço ampliado, o chão da sala toda. As crianças tinham praticamente seis metros quadrados para criar. Repetimos o processo de observação, escolha e construção. Os banquinhos, para nossa surpresa, eram empilhados até o máximo de seu equilíbrio; a brincadeira era organizar os elementos até que atingissem o limite.

Uma vez pronta a construção, as crianças, em duplas, buscavam a sonoridade dos objetos com as mãos e às vezes com baquetas de instrumentos de percussão. Descobriam, assim, diferentes timbres e iniciavam um processo de improvisação musical.

Nesse dia, finalizamos nossas experiências, com a proposta de registrar por meio do desenho o espaço construído, a partir da observação. Percebemos que algumas crianças o fizeram de fato observando o recorte escolhido, e outras desenharam uma parte de observação e outra de imaginação. Banquinhos, mesa e sucatas transformaram-se em castelos, reinos, espaçonaves e mundos estranhos, envoltos numa trilha sonora colorida.

Para esse momento, nós escolhemos obras de artistas que utilizavam em sua poética de trabalho esse mesmo processo criativo vivenciado pelas crianças.

A primeira apreciação musical foi com a obra *Living room* do compositor John Cage, na versão do grupo suíço We Spoke.

John Cage (1912 – 1992) surgiu no cenário musical norte-americano na década de 1950. Seu envolvimento com o Zen Budismo e as demais formas de pensamento oriental influenciaram fortemente sua produção musical. Trouxe a presença do silêncio enfaticamente em seu trabalho, assim como a utilização de objetos inusitados para as suas construções musicais. A obra escolhida é executada com os objetos disponíveis numa sala de estar, como móveis, jornal, a cafeteira, um aquário, uma mesa de jogo entre outros. Na versão do grupo We Spoke, os músicos fazem uma apresentação cênica.

No próximo momento, seguindo a linha de exploração dos objetos do cotidiano, as crianças trouxeram seus brinquedos eletrônicos para a sessão de improvisação musical.

As sequências sonoras eram encadeamentos de varinhas mágicas, dinossauros, carrinhos e *videogames*. Nesse dia, utilizamos o microfone e o som pôde ser amplificado. Gravamos e comentamos a composição musical do grupo.

Dessa vez, a apreciação musical foi da obra *Parcours de L'entité*, do compositor brasileiro Flo Menezes, que trabalha com sons eletrônicos como matéria-prima.

Flo Menezes (1962) é um compositor brasileiro que vive em São Paulo e desenvolve um importante trabalho com a música eletrônica. É criador do Studio PANaroma, seu estúdio situado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), que é um laboratório composto de equipamentos que lhe permitem gerar novos sons a partir de programas de computador e utilizar esse material em suas composições. Professor e diretor do departamento de Música da UNESP, Flô Menezes realiza performances com suas composições no auditório da UNESP que atualmente contém 37 caixas acústicas espalhadas por todo o auditório (palco e plateia).

A obra escolhida permitiu um diálogo com o som da obra de Flo Menezes e os sons que as crianças produziam em seus brinquedos.

Em artes visuais, a arte contemporânea é resultado de um longo processo de quebras de paradigmas que surgem no cenário da arte internacional e que acontecem

de maneira acentuada a partir da década de 1950. Em linhas gerais, esse percurso desemboca nas ideias da arte como processo que expande o suporte e o objeto artístico para muito além do plano bidimensional ou tridimensional. O objeto artístico torna-se híbrido e passa a permear os espaços. Os artistas passam a ter como palavra de ordem: libertação de regras e da tradição.

O projeto foi inspirado em alguns trabalhos do artista norte-americano Richard Serra, que utiliza na sua poética verbos, ações e construções.

Paisagem sonora: uma relação entre o som e a visualidade

O trabalho seguiu com a exploração sonora e visual do parque onde está situada a escola. Fundamentado no trabalho de Murray Schafer (1933), músico canadense autor do livro *O Ouvido Pensante*¹⁹⁹, o despertar da escuta atenta ao mundo é uma forma de encontrar as qualidades do som no cotidiano. O conjunto de sons encontrados num espaço e tempo determinados ele denominou “paisagem sonora”. A partir daí, o estudo do som se faz com o material encontrado no dia-a-dia das pessoas. Parte do princípio de que o som não é só proveniente de instrumentos musicais, e que se pode compor com sons não convencionais.

As crianças caminharam pelo parque com o objetivo de perceber a “paisagem sonora”. Depois do passeio, fizemos uma roda e cada criança comentou os sons que mais gostou, os que as irritou e desenharam suas percepções.

Um desdobramento desse trabalho é refletir sobre os sons que nos desagradam no dia-a-dia e, a partir daí, conversarmos sobre a poluição sonora. Como ela está presente nas nossas vidas, será que é só no trânsito? Levantamos com as crianças como é a paisagem sonora da sua casa, da escola, do passeio e elas relatam o quanto existe de poluição sonora nesses lugares. E perguntamos: como é possível melhorar essa paisagem sonora e torná-la menos poluída? As sugestões das crianças aparecem em muitas direções, como falar mais baixo, abaixar o volume da TV e até tirar os “barulhinhos” do computador.

Com o intuito de ampliar a bagagem visual das crianças, apresentamos o conjunto de obras do artista norte-americano Christo (1935), que embala arquiteturas

¹⁹⁹ Publicado pela Editora Unesp, 1991.

e espaços naturais como ilhas, monumentos e pontes. E também a artista brasileira Regina Silveira (1939), que se apropria de espaços urbanos e arquiteturas em seus trabalhos.

Pensamos que todo o percurso vivenciado pelas crianças, aqui exposto, é o pilar que aproxima a produção infantil da arte contemporânea. Aproximar a criança da visualidade contemporânea faz parte do processo de construir o “alfabeto visual” desse indivíduo. Ele se tornará um leitor da produção visual da atualidade, um leitor crítico, que sempre terá algo a dizer. Da mesma maneira, seu “vocabulário musical” será ampliado por meio da escuta ativa trabalhada nas propostas de aula.

As crianças vivenciaram um rico movimento de pesquisa e de experimentação, e as produções estéticas aconteceram no desenrolar deste percurso. Estar sempre juntos, educador e aprendiz, nesse processo dinâmico, é a atitude que nós, artistas-educadoras, acreditamos legitimar o fazer desse trabalho e é a principal contribuição que queremos deixar registrada. E lembrando as palavras do crítico de arte brasileiro Mário Pedrosa (1900 – 1981): *“Arte é o exercício experimental da liberdade”*.

Referências

ALONSO, Chefa. *Improvisación libre: la composición em movimiento*. Espanha: Dos acordes S.L., 2008.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Mudanças e Inquietações no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Orgs.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Editora Senac, 2008.

BRITO, Teca Alencar. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

SCHAFFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: UNESP, 1991.

RIZZI, M.C. de S. Caminhos Metodológicos. In: BARBOSA, A.M. (org). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2003.

Mini Currículos

Liliana Bertolini: professora de musicalização e flauta transversal na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA), em São Paulo. Atua como formadora de professores em projetos da Secretaria Municipal da Educação, Instituto Caleidos e Palavra Cantada. Flautista e pianista do “Grupo AUM” e “Elas são tantas”.

Sheila Christina Ortega: artista plástica e mestre em artes visuais pela UNESP, é professora na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA) em São Paulo, Centro Universitário Metropolitano de São Paulo e Faculdade Paulista de Arte.

O uso dos jogos eletrônicos na educação musical e sua possibilidade enquanto recurso didático

Luciana Carolina Fernandes de Faria²⁰⁰

luciana.carolina@gmail.com

Brasil

Sheila Regiane Franceschini²⁰¹

sheilafranceschini@hotmail.com

Brasil

Karen Rodrigues da Rocha²⁰²

karen-rodriguesrocha@hotmail.com

Brasil

Multimedios, Tecnologías e Innovaciones en la educación musical: recursos, abordajes y reflexiones.

Resumo: Diante dos desafios contemporâneos de promover uma educação de qualidade, pesquisadores e professores têm buscado discutir novas estratégias de ensino que envolvam os alunos no processo de aprendizagem e que contribuam para uma formação integral e autônoma. Considerando que as novas tecnologias digitais e os jogos eletrônicos atraem jovens e adultos, pesquisadores e leigos, e estão presentes em grande parte da vida cotidiana das pessoas, discute-se a potencialidade de tais meios aplicados à educação e à produção artística. Assim, este artigo tem por objetivo identificar e descrever alguns jogos eletrônicos, educativos ou comerciais, que abordem conteúdo musical, afim de compreender como estes jogos podem contribuir para a educação musical no contexto escolar. Para isto, foram analisados três jogos com temática musical, dois comerciais para videogame, e um educativo para computador, a fim de descobrir como cada jogo aborda e desenvolve os aspectos musicais em seu contexto. Como resultado, constatou-se que cada jogo, de acordo com seus limites, proporciona uma experiência musical, com estímulo auditivo em relação a elementos musicais como parâmetros do som, frases, articulações, etc. Destacou-se, além disso, que os jogos comerciais abordam os conteúdos musicais de forma lúdica e descompromissada, levando o jogador a vivenciar experiências musicais mesmo sem se dar conta disto, e sem a obrigação de cumprir o jogo como uma tarefa escolar. Todo jogo é por sua essência envolvente e interativo, exigindo do jogador uma atenção perceptiva e sua participação ativa. Assim, conclui-se que o jogo, seja educativo ou de entretenimento, pode servir como um recurso pedagógico envolvente, que contribua um aprendizado autônomo e prazeroso.

Palavras-chave: Música e tecnologia. Jogos eletrônicos e música. Educação Musical e videogame.

INTRODUÇÃO

²⁰⁰ Professora Assistente do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Doutoranda do programa de pós-graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

²⁰¹ Professora Assistente do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

²⁰² Graduanda do curso de Música da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

Apartir de 2008, com a sanção da lei nº 11.769²⁰³, que torna a música conteúdo obrigatório, embora não exclusivo na grade curricular da Educação Básica, surgiu a necessidade de discutir a importância da educação musical na formação humana. Com isso surgiram diversas pesquisas que discutem e tentam esclarecer o significado e a importância da educação musical e também como garantir que ela realmente aconteça, já que o número de professores licenciados é muito baixo.

A educação musical contribui para a formação integral do ser humano e faz com que ele tenha acesso à cultura, patrimônio da humanidade e direito de toda a cidadã, além de possibilitar o desenvolvimento da audição e potencializar sua ação no mundo, pois o aluno encontra uma nova maneira de experimentar o mundo quando começa a perceber os sons do ambiente. O mundo é um ambiente sonoro e não podemos ignorar os sons que nos rodeiam.

A paisagem sonora é o nosso ambiente sonoro, o sempre presente conjunto de sons, agradáveis e desagradáveis, fortes e fracos, ouvidos ou ignorados, com os quais vivemos. Do zumbido das abelhas ao ruído da explosão, esse vasto compêndio, sempre em mutação, de cantos de pássaros, britadeiras, música de câmara, gritos, apitos de trem e barulho de chuva tem feito parte da existência humana. (SCHAFER, 2011, contracapa).

O ser humano pode melhorar sua ação no mundo ao desenvolver a percepção auditiva. Com isso, mostra-se uma consciência da ecologia sonora, que é promovida pela educação musical. Isso faz com que o aluno se torne capaz de manipular o som, que é matéria prima da música e se expressar por meio dessa arte.

Enquanto a linguagem musical não for pensada como uma das formas de conhecimento que integra a formação da personalidade humana, o ensino musical será visto como o ensino acessório não incorporado à totalidade curricular, quando o currículo é dividido em áreas bem mais estruturadas, o que inviabiliza uma atuação funcional e eficiente. (LIMA, 2003, p. 84)

Do mesmo modo que a educação física nas escolas não tem o objetivo de formar atletas, a educação musical também não visa à formação profissional de músicos, mas sim de fazer com que a música seja um processo de construção envolvendo a percepção, a criatividade e a reflexão.

²⁰³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Nesse sentido, importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, com o intuito de situações de ensino musical insistemem considerar. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje. (BRITO, 2003, p.46)

Koellreuter também afirma que a educação musical nas escolas de educação básica não tem o mesmo objetivo das escolas técnicas especializadas em formar instrumentistas, mas sim de contribuir para a formação humana.

Aquele tipo de educação musical não orientado para a profissionalização de músicos, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem com o intuito de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão. (KOELLREUTER, 1998, p.39).

Portanto, a música é uma área fundamental para a formação humana. Mas ainda há dificuldades em promover uma educação musical de qualidade devido a uma baixa quantidade de professores licenciados. Por ser obrigatório, é preciso contar com a atuação dos professores de artes e professores generalistas, para que se desenvolva um conhecimento musical rico e eficiente.

Objeto de investigação deste artigo, os jogos e atividades lúdicas são usados de forma pedagógica, promovendo a educação musical no ambiente escolar, pois contribui para o desenvolvimento da percepção musical. Os jogos sempre estiveram presentes na história da humanidade desde os tempos remotos, onde era possível desenvolver habilidades por meio dos desafios propostos: “entre os egípcios, romanos e maias, o lúdico já tinha sua importância, onde os mais velhos aplicavam o lúdico entre os mais jovens para transmitir os valores culturais e conhecimentos.” (SOUZA, 1996, p. 343).

Sendo assim, ao serem desafiados, os alunos podem superar as suas dificuldades com a aprendizagem de novas habilidades para avançar os níveis propostos no jogo. Além disso, a atividade irá proporcionar um momento de

descontração e lazer, fazendo com que isso seja um diferencial para contribuir com a postura ativa do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem e proporcionando-o prazer em aprender.

Os jogos eletrônicos, presentes no cotidiano dos jovens contemporâneos, vêm sendo objeto de investigação de diversos pesquisadores. E podem ser utilizados de forma pedagógica, pois contribuem no desenvolvimento da percepção musical e servem de motivação para os alunos que estão cansados do ensino tradicional. A educação efetiva só ocorre mediante o envolvimento e a ação do aluno fazendo com que ele desperte o interesse pela atividade.

Este artigo tem por objetivo identificar e descrever três jogos eletrônicos que tenham conteúdo musical e compreender como estes jogos podem contribuir para a educação musical no contexto escolar.

METODOLOGIA

Primeiramente houve uma análise dos jogos a fim de conhecer e explorar as possibilidades pedagógicas e exclusivas de cada jogo, tanto educativos quanto comerciais. Em seguida, os jogos eletrônicos foram analisados e suas fases foram catalogadas para que fosse possível identificar dados como os níveis de dificuldade do jogo, os conteúdos musicais abordados, o tipo de interação proporcionada pelo jogo, entre outros. A partir disso, foi possível identificar possibilidades pedagógicas através desses jogos.

RESULTADOS

Foram identificados dois grupos de jogos eletrônicos dentre os pesquisados, sendo dois deles desenvolvidos para entretenimento e destinados para funcionar em videogames, e um jogo desenvolvido para fins educativos e destinado para computador. Desse modo, foram analisados três jogos com propostas diferentes: Let's Tap, Rocksmith e Zorelha.

O primeiro jogo a ser analisado é o Let's Tap, desenvolvido pela Sega e distribuído para o Nintendo Wii. Seu controle é diferente dos demais controles de

outros consoles, este faz uso do wii remote que fica sobre uma superfície plana onde o jogador deve bater as mãos nessa superfície para que acione os comandos do jogo.

O Let's Tap tem várias modalidades de mini-jogos, nem todas são de conteúdo musical, apenas a modalidade que iremos analisar, que se chama "Mantén El Ritmo". Nessa modalidade, são visualizadas esferas de diferentes cores que representam as notas musicais. Cada cor corresponde a uma intensidade diferente, ou seja, azul representa fraco, verde representa médio e vermelho representa forte. Há também duas passagens diferentes, denominadas *Roll normal* e *Roll cresc*, na qual o jogador deve efetuar batidas em sequências rápidas durante as passagens. Isso estimula a percepção rítmica e a coordenação motora do jogador em executar essas variações de notas em ritmos e tempos diferentes.

O segundo jogo a ser analisado é o Rocksmith, desenvolvido para Playstation, Xbox e PC. Esse jogo conta com uma interface dinâmica, que chama a atenção do aluno que tem idade mais avançada. Rocksmith é semelhante ao Guitar Hero e ao Rock Band, mas a diferença principal é que ao invés de o jogo contar com um joystick alusivo a uma guitarra, ele irá utilizar como controlador um instrumento real, que pode ser uma guitarra ou até mesmo um contrabaixo, que é conectado por um cabo que liga o instrumento ao console. Seu repertório tem a predominância do Rock, com um repertório de bandas consagradas pelo mundo, fazendo assim com que desperte o interesse das crianças e adolescentes que gostam desse gênero musical.

O jogo cria uma potencialidade de aprendizagem especialmente para jogadores que não tem o domínio do instrumento, assim o jogador terá a possibilidade de conhecer as técnicas específicas do instrumento através do jogo, fazendo com que sejam exploradas as alturas, durações, ritmos e articulações. Esses parâmetros são avaliados para que o jogador avance ou não de nível e, conseqüentemente o grau de dificuldade do jogo.

O terceiro e último jogo analisado consiste em um software chamado Zorelha, desenvolvido para crianças de quatro a seis anos. Seu objetivo consiste em produzir conhecimento por meio da exploração sonoro-musical através do reconhecimento de timbres. Sem a apresentação de notação musical, a meta é fazer com que a criança desenvolva a percepção auditiva apenas pela sonoridade, fazendo com que a criança tenha atenção para as diversas possibilidades de sons. Sua plataforma é simples e

bem fácil de entender. De acordo com o som tocado pelo software, a criança seleciona o instrumento correto. Seu repertório é bem infantil e contém músicas de cantigas. Cada música é gravada em quatro sonoridades diferentes, fazendo com que o aluno reconheça cada sonoridade e identifique os respectivos instrumentos. O Zorelha é um software gratuito e desenvolvido para crianças em processo de alfabetização e capaz de produzir diversão e conhecimento.

DISCUSSÃO

Há tempos que os jogos são utilizados como recurso pedagógico para ensino de diversos conteúdos. Na educação musical não é diferente, eles também estão presentes. Segundo Santaella e Feitoza, (2009), são elementos que fazem com que o jogador se envolva com o jogo, e, também, aprenda para que consiga superar os desafios apresentados.

Esse envolvimento é como evidencia Freire (1996), uma situação importante para a formação autônoma, pois, para que o aluno seja autor de seu próprio processo de formação, ele deve estar envolvido e ser participante ativo. Sem ação do aluno não há aprendizado efetivo, assim como sem a ação do jogador o jogo não é possível. Nos três jogos estudados, o jogador deve ouvir os sons e as músicas propostas pelo jogo para decidir qual ação tomar. Cada jogo apresenta situações diferentes de aprendizagem.

Primeiro analisamos o jogo Lets'tap. Esse jogo explora muito mais a percepção rítmica, pois é preciso executar os ritmos e ter precisão em acertar as notas. Seu objetivo é treinar a percepção e conseqüentemente desenvolver sua capacidade auditiva e a coordenação motora. Além de proporcionar diversão e prazer, o jogador também aprende, pois é preciso que o jogador coordene a força e a precisão para obter mais pontos no jogo e avançar de etapa.

Em seguida, analisamos o jogo Rocksmith. Diferente do anterior explora-se muito mais a interface ao usar instrumentos musicais reais como controlador do jogo. Sua proposta também é diferente, pois apresenta possibilidades pedagógicas que estão diretamente ligadas ao aprendizado das técnicas para tocar guitarra. Além disso, o jogo avalia o desempenho do jogador e propõe novos desafios, como ritmos mais

elaborados e sequencias de acordes. Assim como o jogo anterior também estimula a percepção rítmica.

Zorelha foi o último jogo analisado, esse foi criado para crianças de quatro a seis anos, que estão em processo de desenvolvimento da percepção auditiva. Fazendo com que as possibilidades pedagógicas de educação musical sejam criadas e facilitadas. Percebe-se que somente o software Zorelha foi criado para fins educativos, o que facilita a aprendizagem do aluno. Porém o Rocksmith, que possui fins comerciais e o objetivo maior é o entretenimento, também promove a aprendizagem, imersão e interatividade, elementos fundamentais para um aprendizado eficaz. E, contudo, é algo prazeroso, não aparentando ser uma tarefa ou obrigação, pois, promove o lazer. Isso faz com que o jogo seja para brincar e estudar, de forma que o aluno aproveite isso integralmente.

CONCLUSÃO

Através de uma oportunidade onde se possa aprender e brincar, conclui-se que é muito importante desenvolver uma educação atenta em promover o desenvolvimento do aluno como autor do seu aprender. Vivenciando, divertindo-se e sendo satisfatório, aprende-se mais. Isso faz com que surja uma nova possibilidade para levarmos o aprender para fora dos portões das escolas, contribuindo para a formação do aluno.

Referências

BRASIL. Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 ago. 2008. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=257518&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 28 jul. 2013.

BRITO, T. A. de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FARIA, L.C.F. Da sala de estar a sala de aula: Educação musical por meio de jogos eletrônicos. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unoeste, Presidente Prudente.

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

KOELLREUTTER, H.-J. Educação musical hoje e, quiça, amanhã. In: LIMA, S.A. (Org.). Educadores musicais de São Paulo: encontro e reflexões. São Paulo: Nacional, 1998. p. 39-45.

LIMA, S. R. A. de. A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 8, p. 81-85, mar. 2003

PFÜTZENREUTER, A.C. Tocar/Jogar Rocksmith: as experiências de flow de jovens guitarristas que jogam games de musica. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SANTAELLA, L; FEITOZA, M. (Org.). Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SCHAFER, R.M. A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SOUZA, E. R. O lúdico como possibilidade de inclusão no ensino fundamental. Revista Motrivivência. V. 8 , n. 9, 1996.

A Educação a Distância como uma possibilidade de formação inicial em música para professores da Educação Básica: caminhos apontados por um percurso de pesquisa e extensão

Luciana Requião

lucianarequiao@id.uff.br¹

Brasil

Multimedios, Tecnologías e Innovaciones en la educación musical: recursos, abordajes y reflexiones

Resumo:La presente comunicación presenta y describe algunos resultados de una trayectoria de investigación y extensión desarrollada junto a los profesores de educación básica de escuelas ubicadas en tres municipios de la Costa Verde Sur Fluminense del estado de Rio de Janeiro: Angra dos Reis, Mangaratiba y Paraty. Empezamos la investigación en agosto de 2010, buscando conocer los impactos de la ley 11.769/08 y conocer las formas como directores y profesores entienden el papel de la educación musical en la escuela. Desde ese contexto realizamos acciones de investigación y extensión con el objetivo de discutir ese tema junto a los profesores de la educación básica de la región y colaborar con la formación inicial de profesores no especialistas en el área de música, en especial los que trabajan con educación infantil y los primeros años de la escuela primaria. Teniendo en cuenta la amplitud territorial, el gran número de escuelas y profesores, además de las dificultades de locomoción - una vez que la región es costera y muchas escuelas están ubicadas en islas -, al final del proceso la Educación a Distancia se mostró como una propuesta viable para la formación inicial o continua de esos profesores. Nuestro método de investigación fue la investigación-acción, realizada entre los años de 2010 y 2014. El presente trabajo busca compartir la etapa en la cual la investigación se encuentra, con el informe del momento actual de ese proceso en el cual investigamos las posibilidades y límites para la utilización de la Educación a Distancia como una alternativa para la formación inicial en música de profesores no especialistas.

Palavra-Chaves:Formación de Profesores.EducaciónMusical. Educación a Distancia.

A presente comunicação relata e apresenta alguns resultados de uma trajetória de pesquisa e extensão desenvolvida ao lado de professores da educação básica de escolas de três municípios da Costa Verde Sul Fluminense: Angra dos Reis, Mangaratiba e Paraty. Nesse percurso, iniciado em agosto de 2010, buscamos conhecer os impactos da Lei 11.769/08 e apreender as formas como diretores e professores compreendem o papel da educação musical no espaço escolar.²⁰⁴ A partir desse contexto, realizamos uma série de ações de pesquisa e extensão com o objetivo de debater esse tema junto aos professores da educação básica da região e colaborar

²⁰⁴ A Lei 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, altera o artigo 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinando que a música deve ser conteúdo obrigatório, porém não exclusivo, do componente curricular artes, na educação básica. A lei pode ser encontrada em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em 1° de novembro de 2012.

com a formação inicial de professores não especialistas na área da música, em especial os que trabalham com a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Considerando a abrangência da região, o grande número de escolas e professores, além da dificuldade de locomoção - uma vez que a região é litorânea e muitas escolas situam-se em ilhas -, ao final desse percurso a Educação a Distância se mostrou como uma proposta viável para a formação inicial ou continuada desses professores.

Nosso método de pesquisa foi a pesquisa-ação. Entre 2010 e 2014 realizamos ações de pesquisa e extensão que foram se constituindo no processo desenvolvido, sem haver, a priori, um “roteiro” que nos levaria a um ponto pré-determinado. Ao contrário disso, cada etapa percorrida nos levava à outra, em um processo de interação com o meio (no caso as escolas e os professores da região), investigação, análise, avaliação e novamente a interação. Dessa forma não consideramos essa trajetória como concluída, posto que o caminho a ser trilhado é infinito e suas possibilidades são múltiplas e imprevisíveis.

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p.445-446).

O presente trabalho busca socializar o estágio em que a pesquisa se encontra, com o relato da etapa atual desse processo no qual pesquisamos possibilidades e limites para a utilização do Ensino a Distância (EaD) como uma alternativa para a formação inicial em música de professores não especialistas nessa área.

Nessa trajetória alguns autores nos ajudaram a compreender a relação entre a música e a escola. A pesquisa teve início em um momento importante para a educação musical brasileira, por conta da implementação da Lei 11.769/08. Naquele momento inicial da pesquisa findaria o prazo de três anos para que as escolas se ajustassem aos dispositivos da Lei que previa o ensino obrigatório de música como componente curricular obrigatório da disciplina arte. O debate sobre possibilidades e limites de implementação da Lei fervilhava (e ainda é bastante atual) entre educadores musicais

e músicos. O veto ao artigo 2º da Lei, que previa formação específica ao professor de música, dava margem para inúmeras interpretações.

Nesse sentido, em artigo publicado na Revista da ABEM (REQUIÃO, 2013a), buscamos dialogar com autores sobre essa questão. Alvarenga e Mazzotti (2011), por exemplo, reconhecem o fato de que músicos sem formação acadêmica, ao atuar em espaços escolares, acarretaria em uma desvalorização dos músicos licenciados.

Já autores como Figueiredo e Pereira observam que a Lei 11.769/08 altera a LDB de 1996 apenas no parágrafo referente às artes, o que significa que o veto ao artigo que trata sobre a obrigatoriedade da formação específica ao professor não indicaria a não necessidade dessa formação, uma vez que a obrigatoriedade do diploma de licenciatura estaria assegurada pelo artigo 62 da LDB (REQUIÃO, 2013a, p.97).

Em comunicação apresentada no XXI Congresso Anual da ABEM, em 2013, observamos que a questão do professor que irá atender ao componente curricular música, conforme dispõe a Lei 11.769/08, é um ponto que impõe certas limitações à sua implementação. O veto ao artigo que previa formação específica ao professor de música, cuja justificativa indica que no Brasil temos músicos socialmente reconhecidos que estariam impossibilitados de exercer essa função na escola, estaria nos indicando que músicos “não professores” deveriam atuar ao lado dos professores de artes para dar conta do componente curricular música? A contratação deste profissional para dar conta de um componente curricular, como diz a Lei, não nos parece factível, e o regime de trabalho do músico segue legislação própria, o que traria outras limitações. (...) Assim, entendemos que a formação de professores não especialistas pode ser um caminho possível (REQUIÃO, 2013b, p.2294-2295).²⁰⁵

Interessou-nos, em particular, os professores da educação infantil e das séries iniciais por alguns motivos, entre eles a necessidade de delimitar o quantitativo de professores participantes da pesquisa. Por outro lado, entendemos que esse público, independente de haver ou não professor especialista na escola, lida com a música de forma cotidiana em sua atividade docente. Além do mais nem sempre há o professor especialista disponível para atender as séries iniciais, como pudemos verificar. Esses

²⁰⁵ A Lei que regulamenta o trabalho do músico pode ser encontrada em <http://www.sindmusi.org.br/site/texto.asp?iid=12>. Acesso em 13 de junho de 2015.

professores, também chamados de unidocentes, são compreendidos como o professor “de referência para a turma, ficando a maior parte do tempo em situação de docência dos alunos e potencializando formas de produção de conhecimentos que agreguem diferentes áreas do saber e promovam o seu desenvolvimento” (BELLOCHIO, 2014, p.53). Daí a importância da presença da música em sua formação que, em geral, quando se dá, não se dá de forma inicial, por não haverem muitos cursos de pedagogia com a educação musical em seu currículo obrigatório no Brasil.²⁰⁶ Dessa forma entendemos que a formação continuada pode constituir-se em uma oportunidade de um primeiro contato com a área específica da música para esses professores.

Furquim e Bellochio (2010) destacam a importância da formação musical de professores unidocentes desde seus estudos de graduação em Pedagogia.

Considera-se que uma proposta formativa que contemple a área de música emerge como necessária diante do cenário educacional como um todo. [...] Por outro lado, a formação musical de estudantes da pedagogia com vivências musicais, articuladas a um processo de desenvolvimento profissional para a docência, é uma possibilidade de a música fazer parte do cotidiano escolar de modo mais integrado e prazeroso. Não significa dizer que esse profissional queira ou que irá substituir o professor especialista em música na escola e na sala de aula, mas o fato de possuir formação corrobora as possibilidades para a inserção e/ou ampliação da música na organização e implementação de sua prática docente (p.61).

Isso porque, conforme Spavanello e Bellochio, “apesar de a música não ser algo estranho e alheio às vivências pessoais de professores e alunos, tem sido colocada em segundo plano nas organizações formais de muitas escolas” (2005, p.90). As autoras entendem que

para haver um redimensionamento das práticas musicais nos primeiros anos de escolarização necessitamos, prioritariamente, conhecer quem é o profissional que atua nesses espaços, considerando sua formação, atrelada às suas concepções (crenças), pois ambas podem ser determinantes da natureza das práticas educativas por eles desenvolvidas (idem).

²⁰⁶ Sobre a formação musical de estudantes de pedagogia consultar Bellochio e Garbosa (2014).

Por concordar com as proposições de Bellochio, Furquim e Spabavello, e por considerar a música como fundamental ao desenvolvimento humano, é que se deu o recorte de nosso público alvo.

Grosso modo, o processo de nosso trabalho se deu a partir de um primeiro contato com músicos, professores e estudantes de pedagogia através de um curso de extensão, com 30 horas de duração. Como o grupo era muito heterogêneo, sentimos a necessidade de conhecer de perto os professores e diretores de escolas públicas da região, buscando dialogar e entender de que forma poderíamos contribuir na formação de professores não especialistas em música.

Em um segundo momento, realizamos outra extensão, também de 30 horas, para um público de professores da educação básica e professores licenciados em educação artística habilitados em artes visuais.²⁰⁷ Após o término do curso observamos a necessidade de desenvolver um material didático que pudesse auxiliar o professor em sua formação na área da música, que servisse de consulta e estímulo ao desenvolvimento de atividades musicais em sala de aula. Assim, foi produzido o material audiovisual “Sons e Pulso: formação inicial em música e educação” (REQUIÃO, 2013c), distribuído a cerca de 700 professores da educação básica.²⁰⁸

Na organização do livro nossa proposta foi apresentar um conteúdo específico através da demonstração áudio (CD) visual (ilustrações) conduzidas através da voz de um narrador. Seus capítulos foram estruturados em três partes: apresentação áudio/visual dos conteúdos, exercícios relativos ao conteúdo e a indicação de possíveis desdobramentos e possibilidades para o desenvolvimento de outras atividades para o trabalho com música em sala de aula. Ao final há uma indicação bibliográfica básica da área da música. No livro/CD trabalhamos exclusivamente com os parâmetros musicais (altura, duração, timbre e intensidade) e com as noções de pulso e andamento. Nossa intenção foi a de oferecer subsídios aos professores não especializados para que possam trabalhar a música nas escolas a partir de uma formação inicial no qual o trabalho com elementos básicos da música, através da habilidade de perceber e

²⁰⁷ Esse segundo curso foi realizado para atender a uma demanda da Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba. A seleção dos alunos para participar do curso se deu a partir de critérios estabelecidos pela SME.

²⁰⁸ O livro pode ser encontrado em http://issuu.com/lucianareq/docs/sons_e_pulso/1?e=8805292/4031985.

manipular esses sons – seja improvisando, compondo ou executando determinada sequência musical –, fosse motivador.²⁰⁹

Apesar da boa receptividade que os professores tiveram ao receber esse material, entendemos que ele poderia não ser suficiente para atender pela formação que se considera necessária aos professores. Dessa forma decidimos avaliar a utilização desse material através de um questionário enviado a todos os cerca de 700 professores, através do qual pudemos apurar a receptividade, que, embora positiva, apontou para a necessidade de continuidade.

O questionário foi respondido por cerca de 10% dos professores que recebeu o material impresso.²¹⁰ Desses professores 84,84% têm curso de licenciatura completo (pedagogia ou outras licenciaturas); apenas 16,13% dos que responderam não atuam na educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental; 73,53% informa não ter formação em música, mas 77,78% diz ter participado do curso de extensão que originou o material didático “Sons e Pulso”; 93,75% afirma conhecer a Lei 11.769/08 e 66,66% avalia que a concepção de ensino de música presente na(s) escola(s) em que atua considera a música como lazer ou descontração, ou como um elemento auxiliar às outras disciplinas.

Sobre o material propriamente dito, 70,97% entende que o material atingiu sua proposta de auxiliar os professores não especialistas em música em sua formação inicial nessa área, 25,80% diz que atendeu parcialmente à proposta e 3,23% entende que o material não atingiu sua proposta inicial. Para 58,06% o conteúdo atendeu às suas expectativas, para 29,03 superou suas expectativas, para 9,68% atendeu parcialmente e para 3,23% foi abaixo de suas expectativas. 75% dos professores dizem ter desenvolvido atividades musicais em sala de aula a partir das propostas contidas no material, e 96,77% considerou o formato audiovisual como um elemento atrativo. Todos os professores que responderam ao questionário consideram importante a continuidade de seus estudos na área da música, mas apenas 29,03% considera a EaD como uma alternativa.

²⁰⁹Entre nossas principais referências estão John Paynter e seu processo de composição empírica, e o modelo TECLA de Keith Swanwick, que nos foi uma valiosa ferramenta de trabalho e reflexão, na tentativa de articular a execução, a composição e a audição com técnica e literatura.

²¹⁰O material foi entregue aos professores em Oficinas organizadas com a colaboração das Secretarias de Educação de cada município. Nesse momento foi solicitado aos professores o preenchimento de uma ficha de identificação para que pudessemos realizar um contato posterior.

Através dos estudos de Belloni (2012) temos um panorama da complexidade das discussões acerca da EaD. Desde a definição do que seria a EaD até o propósito de se executar uma proposta de ensino/aprendizagem nessa modalidade a autora aponta que não temos consenso. Porém, uma questão se destaca de modo geral, que é a grande evasão que se tem nessa modalidade de ensino. A falta de preparo dos estudantes para “formas de aprendizagem que exigem o autogerenciamento e a habilidade de estudar, na maior parte do tempo, sem a presença do professor ou de colegas” (GOHN, 2011, p.50), seria uma possível explicação. Aqui poderíamos adentrar toda uma discussão que não seria possível nos limites deste texto. Sobre o curso que hora propomos e o público que pretendemos atingir ainda nos faltam subsídios que possam ajudar na argumentação de questões como essa. Isso porque realizamos apenas uma turma experimental com alunos voluntários em 2014, e uma turma ainda em andamento com alunos do curso de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis/UFF no primeiro semestre de 2015. O que vale ressaltar nesse momento são alguns dos aspectos que apontaram para a EaD como uma possibilidade de oportunizar a continuidade (ou o início) de estudos na área da música para aqueles professores que assim desejarem.

Conforme Thiollent (2011) “o planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas” (p.55). O mesmo autor indica a importância dos aspectos “argumentativos” para a pesquisa-ação, e que eles se encontram

a) na colocação dos problemas a serem estudados conjuntamente por pesquisadores e participantes; b) nas “explicações” ou “soluções” apresentadas pelos pesquisadores e que são submetidas à discussão entre os participantes; c) nas “deliberações” relativas à escolha dos meios de ação a serem implementados; d) nas “avaliações” dos resultados da pesquisa e da correspondente ação desencadeada (idem, p.38).

Não caberia nos limites deste texto apresentar e discutir todo o processo de estudo desenvolvido, mas cabe ressaltar que foi através de “argumentações” ao longo de todo o percurso que pudemos adquirir um conhecimento acerca de nosso objeto de estudo, o que nos permitiu “produzir ideias” e ações.²¹¹

²¹¹Sobre o contexto da educação e corroborando o processo por nós vivenciado o autor indica que “com a

Conforme indicado, foi a partir da produção do material audiovisual intitulado “Sons e Pulso: formação inicial em música e educação” (REQUIÃO, 2013) é que demos nossos primeiros passos na elaboração do curso EaD. Entendemos que a possibilidade de adaptar o conteúdo desse material didático para a modalidade EaD foi a oportunidade de atender a uma demanda impossível de ser abarcada em sua totalidade de forma presencial. Por outro lado, a modalidade EaD nos permitiu apresentar de forma “animada” o material que antes era audiovisual, porém estático. Outra grande vantagem do curso, em relação ao material impresso, foi a possibilidade de adaptação do conteúdo no decorrer do próprio curso. A interatividade através de chats - em tempo real -, e dos fóruns de discussão - que trouxe a possibilidade de interação entre os estudantes - foi de fundamental importância para um melhor aproveitamento do curso.

É claro que em um país como o Brasil, onde o acesso à internet de boa qualidade ainda não é uma realidade para todos, o ensino a distância pode apresentar grandes limitações. Mas, na perspectiva do crescente acesso, e na possibilidade de se criar parcerias com as secretarias de educação municipais, é que acreditamos nessa modalidade como mais um recurso a ser disponibilizado aos professores em seu contínuo processo de formação. Consideramos que no decorrer desse processo poderemos ter uma avaliação mais consistente das possibilidades e limites que esta modalidade apresenta.

De todo modo, essa etapa representa para nosso grupo de estudos um importante passo na interação com os professores da educação básica da região, em especial os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, e na discussão das questões relacionados ao ensino de música em nossas escolas.

Por fim, importante notar que, assim como Cunha, Lombardi e Ciszewski (2009), entendemos que o professor generalista não substitui o papel do professor especialista, mas tem um papel importante nos primeiros anos de escolarização das crianças na qual a música se faz presente, de uma forma ou de outra, a todo instante.

orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento de microsituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes” (THIOLLENT, 2011, p.85).

Estamos de acordo também com Candau (1996), Mizukami et. al. (2002), Bellochio e Garbosa (2010), entendendo que não se trata de “reciclar” os professores, mas sim propor a articulação dos saberes docentes aliados a práticas que possibilitem seu desenvolvimento na área da música.

Referências

ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 51-72, 2011.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação básica, professores unidocentes e música: pensamentos em tríade. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (orgs). Educação Musical & Pedagogia: pesquisas, escutas e ações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (orgs). Educação Musical & Pedagogia: pesquisas, escutas e ações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical - LEM - UFSM/RS. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPEl, Pelotas, p. 247-272, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>>. Acesso em: 20 out. 2012.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). Formação de professores: tendências atuais: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CUNHA, Sandra Mara da; LOMBARDI, Silvia Salles Leite; CISZEWSKI, Wasti Silvério. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 22, p. 41-48, 2009.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 54-63, set. 2010

GOHN, Daniel Marcondes. Educação musical a distância: abordagens e experiências. São Paulo: Cortez, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

REQUIAO, Luciana. Educação Musical em escolas da Costa Verde Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei.11.769/2008. Revista da ABEM, v. 21, p. 91-102, 2013a.

_____. Sons e Pulso: reflexões e percurso de um projeto de pesquisa e extensão. In: XXI CONGRESSO ANUAL DA ABEM. Anais.. Pirenópolis: 2013b, 2289-2298.

_____. Sons e Pulso: formação inicial em música e educação. Rio de Janeiro: Luciana Pires de Sá Requião, 2013c.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 12, 89-98, mar. 2005.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

Professor de música em formação: discutindo a prática pedagógica associada à pesquisa científica

Luciano Luan Gomes Paiva

luciano.90@hotmail.com

Brasil

Multiculturalismo e contemporaneidade

Resumen: En la actualidad la educación básica en Brasil está pasando por graves dificultades administrativas para la gubernamental. Los bajos salarios, ambientes de trabajo en mala calidad y poco aprecio de los títulos y la carrera son los percances que profesionales de la educación se enfrentan cada día. En los cursos de pregrado de las universidades la mayor preocupación es la formación de los profesores, ya que muchos de estos a veces llevarse el título de licenciado, pero no ejercen su función con maestría, contextualizados con la realidad escolar y consciente de la utilización de sus innovaciones área en el aula. La formación del profesorado resulta ser una necesidad y programas como PIBID inconmensurable convierten en socios en un intento de poner remedio a las dificultades encontradas en el contexto de la enseñanza. Este trabajo tiene como objetivo discutir la práctica pedagógica asociada a la investigación científica, los dos elementos tan cortos de importancia para la formación de maestros de educación básica. El texto comienza presentando y hablando de PIBID y sus relaciones con la práctica en el aula y con la investigación científica. Entonce se abre una discusión sobre la práctica pedagógica asociada a la investigación científica en los cursos de pregrado destinadas a la enseñanza y concluye con unas palabras de reflexión de los autores del área de enseñanza. La investigación en la práctica docente es muy importante para los estudiantes, ya que ambos aspectos se complementan y hacen que el practicante de convertirse en un profesional consciente de sus actitudes dentro y fuera del aula, teniendo en cuenta otras prácticas y acciones para reflexionar.

Palavra-Chaves: Prática pedagógica. Pesquisa científica. Formação docente. PIBID.

Introdução

Atualmente a educação básica no Brasil passa por sérias dificuldades administrativas de cunho governamental. Os baixos salários, ambientes de trabalho em péssimas qualidades e a pouca valorização de titulação e carreira são os percalços que os profissionais da educação enfrentam diariamente. Na área da música, a partir da criação da Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que inclui o ensino de música como conteúdo obrigatório da educação básica, as discussões em os congressos, fóruns e eventos foram bastante estimuladas ao decorrer dos anos.

Nos cursos de licenciaturas das universidades a maior preocupação é pela formação do professor, uma vez que muitos destes por vezes saem com o título de licenciado, mas não exercem sua função com maestria, contextualizada com a

realidade escolar e ciente do uso das inovações de sua área em sala de aula. A formação do educador acaba se tornando uma necessidade imensurável e programas como o PIBID se tornam parceiros na tentativa de sanar as dificuldades encontradas no âmbito da docência.

Este trabalho tem como principal objetivo discutir a prática pedagógica associada à pesquisa científica, ambos como elementos de suma importância para a formação do docente da educação básica. A proposta está voltada para estudantes de licenciatura, licenciados, professores e pesquisadores que tenham interesse em publicações sobre pesquisa científica como aspecto formador para a sala de aula.

O texto inicia apresentando e falando sobre o PIBID e suas relações com a prática em sala de aula e com a pesquisa científica. Depois abre uma discussão sobre a prática pedagógica associada à pesquisa científica nos cursos de graduação voltados ao ensino e conclui com algumas palavras reflexivas de autores da área docente.

O PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um projeto do Ministério da Educação - MEC, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e que foi criado para aprimorar e valorizar a formação de professores da educação básica. O PIBID concede bolsas a alunos de licenciatura de Instituições de Educação Superior - IES em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino (CAPES, 2015).

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes-bolsistas no contexto das escolas públicas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de seu supervisor-professor da escola básica. Sobre esta perspectiva, Maria Isabel Montandon afirma que:

O Pibid apresenta propostas de superação para os pontos frágeis dos cursos de Licenciatura como, por exemplo, colocar o licenciando no contexto para o qual está se formando, especialmente nos semestres iniciais, fomentar a formação na prática, em estreita relação teoria-prática, mas sem perder a perspectiva de desenvolvimento em metodologias, materiais, conteúdos de ensino (MONTANDON, 2012, p. 55).

Na sala de aula os licenciandos participantes do programa observam as aulas na escola de seu respectivo supervisor, participam do planejamento e elaboração das aulas, auxiliam antes, durante e depois dos momentos de prática. Além disso, lecionam atividades em sala supervisionadas pelo professor de música da escola, mas não assume o lugar do professor. Essas atividades devem ser desenvolvidas e executadas de forma lúdica para com os alunos, objetivando a proximidade entre todos os envolvidos.

Dessa forma, o Programa propicia diversas vivências musicais e extramusicais, uma vez que são explorados conteúdos de educação musical como ritmo e melodia juntamente com metodologias interdisciplinares provindos da pedagogia de outras áreas de conhecimento. Algumas das ações que o Programa proporciona têm o intuito de promover a integração entre as diferentes áreas participantes, além do estímulo às iniciativas em grupo, que também são de grande valia para os bolsistas, supervisores e até coordenadores.

A visibilidade do Pibid é clara ao se buscar informações sobre o tema. É possível encontrar sítios, blogs, eventos, relatos, publicações de alunos, coordenadores e supervisores, com pesquisas e experiências realizadas no Pibid das várias universidades que participam do programa. Isso tem sido possível também pelo incentivo e apoio da Capes ao programa (MONTANDON, 2012, p. 53).

Os bolsistas são sempre incentivados a participar de discussões, palestras e minicursos em eventos da área, além de serem estimulados pelos supervisores e coordenadores a produzir artigos científicos. Este estímulo se dá por meio de avisos de chamadas de trabalho para congressos, indicação de livros e artigos da área para leitura e a correção de textos escritos pelos próprios estudantes-bolsistas. A apresentação de trabalhos em congressos ganha uma maior importância na visão do programa, visto que o PIBID recebe da CAPES uma verba exclusiva para custeamento de passagens aéreas e diárias para bolsistas que apresentem artigos relacionados ao programa.

A prática pedagógica associada à pesquisa científica

Com a leitura de artigos, revistas e livros da área de música para a produção

científica, o estudante da licenciatura acaba se tornando um profissional reflexivo de suas ações principalmente em sala de aula. Entendemos que o professor reflexivo é aquele que conhece as inovações de sua área e a partir delas modifica sua forma pré-estabelecida de lecionar, tendo a influência das trocas de experiências com outros autores da bibliografia e profissionais do ensino. Jusamara Souza explana que,

se pesquisa é uma atividade cognitiva, então a experiência de pesquisa na formação de professores deve ser um exercício prático que estende a habilidade potencial do professor para ver, ouvir e para agir no interesse dos seus alunos. Esse “ver” e “ouvir”, instrumentalizado com teorias, estudos, olhares de outras pessoas sobre o objeto, permite que os professores possam diagnosticar a situação pedagógico-musical na qual atuam e fazer uma reflexão metodológica mais consciente (SOUZA, 2003, p. 8).

Além disso, Andersonn Araújo comenta também que:

a pesquisa na formação do docente pode estimular o desenvolvimento do pensar científico, a partir da vivência com paradigmas, métodos e desafios encontrados no campo de pesquisa, bem como promover as interlocuções entre aprendizagem, público alvo da aprendizagem, contextos de atuação profissional e conteúdos aprendidos nas graduações (ARAÚJO, 2014, p. 162).

A pesquisa deve ser estimulada entre os professores e os futuros professores, visando pôr em prática suas leituras a partir dos questionamentos trazidos por outros autores. Essas leituras devem estar relacionadas também com a área de atuação, visto que o docente leciona, lê os textos, revê suas práticas a partir das outras ideias e torna-se um professor reflexivo de sua área de atuação. Souza comenta que “a pesquisa é um elemento fundamental para uma reflexão teórico-prática, contribuindo para o desenvolvimento da observação de situações pedagógicas, preparação e estruturação da coerência da fala e para o hábito de registrar práticas” (SOUZA, 2003, p. 9).

Outro fator bastante relevante é que “a experiência na pesquisa não deve ficar resumida à formação de habilidades profissionais para a atuação na sala de aula, mas, também, deve propor a constituição de um conhecimento que vise à ampliação da área de música” (ARAÚJO, 2014, p. 156). Os professores devem ler bastante, pesquisar, publicar e participar de fóruns, congressos e eventos da área, uma vez que

estes permitem aos participantes o contato com outras pessoas, conseqüentemente com outras metodologias e métodos. Além disso, essa participação proporciona o conhecimento das inovações da área e das subáreas, por exemplo, na área de música se tem acesso à educação musical, etnomusicologia, performance, composição entre tantas outras e cada uma tem sua importância na formação musical do indivíduo. Por isso podemos afirmar que “a pesquisa em música é entendida como parte integrante do processo de formação do professor, contextualizada com as práticas sociais, educacionais e interfere na reflexão e criticidade dos sujeitos” (ARAÚJO, 2014, p. 158).

Palavras finais

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência tem melhorado muito a qualidade do profissional que sai da graduação e também das aulas nas escolas públicas participantes do projeto: “relatos dos alunos envolvidos são enfáticos ao reconhecerem o papel fundamental da vivência nas escolas para sua formação, principalmente pelo acompanhamento regular dos orientadores e supervisores” (MONTANDON, 2012, p. 53).

Segundo Gainza (1988), o professor da atualidade não se satisfaz em apenas passar o conteúdo para seus alunos, ele procura potencializar seus atributos para uma melhor prática educacional, sempre pensando primeiramente nos alunos e em suas características de desenvolvimento. Paulo Freire afirma ainda que “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento” (FREIRE, 1996, p. 52).

Este trabalho procurou discutir a prática pedagógica associada à pesquisa científica a partir da discussão de autores da área de educação musical, tendo o PIBID como um Programa incentivador dessas duas práticas.

A pesquisa na prática docente tem uma grande importância para os licenciandos, já que ambos os aspectos se completam e tornam o praticante cada vez mais um profissional ciente de suas atitudes dentro e fora de sala de aula, levando sempre em consideração outras práticas e ações para refletir.

Referências

ARAÚJO, Andersonn. A prática de pesquisa na formação de professores de música: experiência de licenciandos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Música – GRUMUS/UFRN. *Revista da ABEM*, Londrina, V. 22, p. 155-163, jul-dez.,2014.

BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Brasília: Diário Oficial da União, ano CXLV, n. 159, de 19/08/2008, Seção 1, p. 1.

CAPES - Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. *Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 15/02/2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à pratica educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 1988.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os Programas PIBID e PRODOCÊNCIA. *Revista da ABEM*. Londrina, v.20, n.28, p.47-60, 2012.

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

Formação de professores de música para o atendimento de alunos acima da média: considerações diante das políticas públicas latino-americanas em Educação Especial e Inclusiva

Marcia Gabriela Correia Ogando
marciagabriela005@yahoo.com.br

Brasil

Multiculturalismo y contemporaneidad: Reflexiones sobre la formación inicial y continua del educador musical latino-americano

Resumo: O presente trabalho apresenta o recorte de uma pesquisa sobre a temática da formação de professores de música para o atendimento de alunos com capacidade acima da média, desenvolvida no Doutorado em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Este trabalho trata da possibilidade de ampliação, na América Latina, dos referenciais para a formação de professores de música sobre a referida temática, a partir do compartilhamento de conhecimentos sobre o assunto em eventos acadêmicos, a exemplo da experiência do VI Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação, no qual participantes de países latino-americanos tiveram a oportunidade de oferecer um panorama parcial de suas experiências e políticas educacionais neste sentido. Com relação ao referido panorama, busca-se destacar os desafios gerados tanto pela diversidade de terminologias utilizadas por pesquisadores da área quanto pelos mitos sobre a capacidade acima da média, apresentando, ainda, uma síntese de três perspectivas teóricas norte-americanas que tratam do talento, da dotação e da inteligência – inclusive na área da música –, as quais podem ser observadas na fundamentação de projetos educacionais no Brasil: o Modelo de Enriquecimento Escolar de Joseph Renzulli, o modelo DMGT de François Gagné e a Teoria das Múltiplas Inteligências por Howard Gardner. Por fim, buscando discutir o impacto, no trabalho de professores de música, da existência de diferentes referenciais teóricos para a educação de alunos com capacidade acima da média, assim como das constantes atualizações desses referenciais e da necessidade de suas ampliações – diante das transformações e situações educacionais complexas observadas na contemporaneidade –, são apresentadas considerações sobre a relevância da formação de professores de música numa perspectiva reflexiva, em acordo com a concepção de Donald Schön sobre a formação profissional para atuação em contextos complexos.

Palavra-Chaves: Altas habilidades/superdotação. Dotação. Talento. Música. Formação docente.

A capacidade acima da média na escola: definições e conceitos relacionados

A concepção da capacidade acima da média assume relevância, no contexto escolar, diante da tradição de padronização dos currículos, dos métodos, técnicas e recursos educacionais para aulas coletivas. Embora, tal padronização possa ser explicada num viés estatístico – a partir, por exemplo, do conceito de distribuição normal (ou Distribuição Gaussiana), que justificaria a determinação de objetivos de

aprendizagem comuns para a maior parte da população escolar –, a própria estatística também prevê desvios em relação a esses padrões. Logo, tais princípios estatísticos tem seu impacto no atendimento educacional de alunos acima da média, pois como explica Guenther (2006), as ciências humanas e sociais utilizam esses princípios para orientar planos de ação e fazer previsões sustentáveis. Conseqüentemente, com base nesta perspectiva estatística é possível justificar o atendimento educacional especializado de alunos acima da média no contexto escolar, embora a consolidação desse tipo de atendimento encontre obstáculos na existência de equívocos em relação ao assunto, pois como aponta Alencar (2007) são comuns as ideias de que esses alunos não teriam demandas educacionais urgentes, que teriam recursos intelectuais suficientes para desenvolver por conta própria seu potencial superior, que se caracterizariam sempre por excelente rendimento acadêmico ou que se tornariam arrogantes e vaidosos ao receberem atendimento educacional especializado.

Um dos desafios para a superação dos equívocos sobre a educação de alunos com capacidade acima da média relaciona-se à falta de consenso no uso de terminologias para a definição desses alunos. No Brasil e na América Latina, inúmeras são as terminologias encontradas em publicações especializadas sobre a capacidade humana acima da média. No Brasil, com a atualização da lei de diretrizes e bases da educação – particularmente, na Lei nº 12.796 de 2013, no que se refere ao público alvo da Educação Especial e Inclusiva – consolidou-se a terminologia *altas habilidades ou superdotação*, tornando-a reconhecida legalmente em relação aos alunos que necessitam de adequação curricular, de métodos, técnicas e recursos educativos, assim como de aceleração nos estudos. Entretanto, em publicações brasileiras, outras terminologias também são encontradas em referência aos alunos com capacidade acima da média como: alunos com potenciais superiores, habilidades superiores, habilidades elevadas, boa dotação, alta capacidade, dotação ou talento, alunos excepcionais, mais capazes, bem dotados, talentosos, dotados, altos habilidosos. Abreviações também podem ser encontradas neste contexto, como AH/SD (em abreviação a altas habilidades/superdotação) ou PAH/SD (pessoas com altas habilidades/superdotação). No presente trabalho, a opção pela referência à terminologia “alunos com capacidade acima da média”, justifica-se pelo entendimento de que esta sintetiza a situação desses alunos nas escolas, onde os currículos tendem a

ser delimitados e padronizados para uma média da população escolar.

Por sua vez, publicações em espanhol, de países da América Latina, também apresentam diferentes terminologias na referência aos alunos com capacidades acima da média como: “alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes” (BERBENA, 2014), “estudiantes con capacidades y talentos excepcionales” (GARCÍA-CEPERO, 2014), “niños, niñas y jóvenes con altas capacidades” (ALENCASTRO, 2014), “superdotados” (BARÓN, 2014), “talentosos” (BARÓN, 2014), “alumnos con capacidades o talentos especiales” (PANZERI, 2014). Além da complexidade gerada pela coexistência de diferentes terminologias em mesmos idiomas, a tradução dessas terminologias entre idiomas diferentes também desafia especialistas da área, uma vez que cada terminologia pode relacionar-se a referenciais específicos, de modo que para uma tradução adequada seria necessário reconhecer se determinado termo estaria ou não relacionado a conceito teórico particular. No Brasil, especialistas também apontam como desafio à educação de alunos com capacidade acima da média o desconhecimento por parte dos próprios profissionais da educação, situação relatada no Ofício nº.9 de 2013 emitido pelo Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) e no Manifesto Público dos Núcleos de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) de 2013.

É, também, interessante notar que, no Brasil, referenciais estrangeiros sobre a educação de alunos com capacidade acima da média predominam na fundamentação de projetos e políticas educacionais para esses alunos. Exemplifica este fato a política estabelecida pelo Ministério da Educação de implementação dos NAAH/S, por volta de 2006, justificada com base em ideias do pesquisador norte-americano Joseph Renzulli, atuante desde a década de 1970 na área da educação com a proposta de oportunidades enriquecedoras de aprendizagem na escola, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades produtivas de alunos, neste contexto. Renzulli (1998) define em seu Modelo dos Três Anéis o perfil dos alunos acima da média com base em pesquisa das características de pessoas que alcançaram o reconhecimento por suas realizações e contribuições, relacionando tal reconhecimento à manifestação de três características: capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

As ideias de Renzulli, encontradas em documentos oficiais do MEC – como o

Documento Orientador para implementação dos NAAH/S (2006) – também podem ser encontradas na fundamentação de diferentes projetos educacionais brasileiros para o atendimento de alunos acima da média. No que concerne a projetos com atendimento desses alunos na área da música, pode-se mencionar o Programa de Atenção a Alunos Precoces com Comportamento de Superdotação (PAPCS) realizado na UNESP, como evidencia Koga (2015) em sua dissertação de mestrado. Entretanto, outros referenciais são encontrados em fundamentação de projetos educacionais para a população escolar acima da média, os quais mantem ou incluem atividades da área da música em suas programações, a exemplo dos trabalhos realizados, respectivamente, no Instituto Rogério Steinberg (localizado no Rio de Janeiro) com referências à Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e no Centro para Desenvolvimento do Potencial (fundado em Lavras e, atualmente, com mais unidades em outras cidades do Brasil) com referências ao modelo DMGT (Differentiated Model of Giftedness and Talent) de François Gagné.

É interessante notar, ainda, a relação entre a projeção do referencial de Gardner no contexto acadêmico – que, originalmente, concebia a existência de sete categorias de inteligência, tendo, posteriormente, ampliado o número de categorias – e a superação da ideia de que determinadas capacidades (dentre as quais as capacidades para a música) seriam exclusivas de determinadas pessoas, quando estudos neurocientíficos apontam a existência de áreas cerebrais relacionadas a cada uma dessas categorias de inteligência, de forma geral nas pessoas. Logo, esses estudos se concentram nas potencialidades que são comuns a seres humanos e podem ser desenvolvidas por todos, independentemente de serem considerados acima da média ou não. Nesta perspectiva, o conceito de Inteligência Musical é relacionado à capacidade humana de “criar, comunicar e compreender significados compostos por sons” (GARDNER et al., 1998, p. 217).

Por sua vez, nas publicações de François Gagné encontram-se discussões sobre a ideia de talento musical inato, discussões relevantes para profissionais da área da educação musical, à medida que desconsideram o talento musical como algo pronto de nascença. Estes argumentos têm sua base no modelo DMGT, no qual se encontram diferenças conceituais entre potencialidade e desempenho, expressos nos conceitos de capacidade natural (desenvolvida a partir de oportunidades com as quais a pessoa

se depara espontaneamente na sua vida) e capacidade adquirida (desenvolvida sistematicamente por meio de treinamento ou estudo intencional), como explicam Gagné e Guenther (2012). Por sua vez, Gagné (2013) destaca a ambiguidade no uso dos termos “musical”, “musicalidade”, “capacidade musical”, “talento musical” e “habilidades musicais” para descrever tanto potencial quanto desempenho, quando em sua visão o talento está, particularmente, associado às capacidades naturais. Cabe ressaltar que, nesta perspectiva, termos como habilidade, competência e expertise podem ser relacionados ao conceito de capacidade adquirida. Pertinentemente, Guenther (2011) explica que a habilidade refere-se a uma variedade de competências treinadas, a competência relaciona-se à capacidade intencionalmente treinada e a expertise dependente de desempenho superior constante, reproduzível e com elevado nível de qualidade.

No contexto de aulas de música, o conhecimento por professores sobre as diferenças conceituais entre potencial e desempenho pode contribuir com o aprofundamento da definição dos objetivos de curso, pois alunos com potencial para avançar muito além do currículo regular podem apresentar desempenho abaixo da média, uma vez que se sintam desmotivados por falta de desafios instigantes no cotidiano de aulas. Por sua vez, o conhecimento sobre a Educação Especial e Inclusiva por professores de música também pode contribuir para que entendam e justifiquem a adequação do atendimento educacional desses alunos em aulas de música coletivas, considerando a importância de se propiciar oportunidades de desenvolvimento a todos em sala de aula, inclusive a alunos dos quais o domínio de todos os conteúdos do currículo regular já tenha sido constatado e que para continuar em processo de desenvolvimento, como os demais alunos, precisam de plano educacional especializado.

Educação Especial e Inclusiva e a questão dos alunos acima da média: considerações sobre o panorama da América Latina

As políticas públicas latino-americanas para a educação de estudantes com capacidade acima da média foram foco no VI Encontro Nacional do ConBraSD, evento organizado entre 11 e 14 de novembro de 2014 na cidade de Foz do Iguaçu. O evento

reuniu participantes de países como México, Peru, Costa Rica, Brasil, Argentina, Uruguai, Colômbia, Equador e Chile que tiveram a oportunidade de oferecer um panorama parcial das políticas públicas da América Latina para a educação desses estudantes. As exposições dos participantes evidenciaram que em diferentes países da América Latina as políticas para o atendimento de alunos com capacidade acima da média projetaram-se a partir do desenvolvimento das políticas para universalização da educação, logo, para a educação especial e educação inclusiva. Ainda no contexto do VI Encontro Nacional do ConBraSD, destacaram-se as informações compartilhadas por representantes de países como México, Brasil e Colômbia sobre a trajetória de mais de dez anos de desenvolvimento, nesses países, de políticas públicas de nível nacional para o atendimento de alunos com capacidade acima da média.

Com relação ao México, Berbena (2014) destaca: o surgimento em 1986 do primeiro modelo educativo para alunos acima da média promovido pela Secretaria de Educação Pública; o desenvolvimento de um projeto de investigação em torno deste contexto, a partir de 2006, derivando em uma proposta de intervenção considerando cinco aspectos nos alunos (intelectual, socio-afetivo, criativo, artístico e psicomotor), envolvendo ações planejadas para estimular o desenvolvimento do potencial do aluno dentro e fora da aula numa perspectiva de enriquecimento do contexto educativo e flexibilização do currículo; o adendo de 2009 à Lei Geral da Educação que determinou a possibilidade de convênios com instituições de educação superior tendo em vista a atenção desses alunos, ponto de partida para a construção de modelo de aceleração e certificação antecipada de alunos acima da média, com a mobilização de um Conselho Escolar Técnico liderado pelo diretor da escola, junto a especialistas e familiares dos alunos.

Com relação à Colômbia, Garcia-Cepero (2014) destaca: a Constituição Política do país, que em 1991 incluiu a obrigatoriedade do estado identificar e apoiar crianças e jovens com capacidades ou talentos excepcionais como parte da política para educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; a Lei Geral da Educação, de 1994, na qual o governo se comprometeu a facilitar a organização de programas educacionais para a identificação precoce desses estudantes e promover os ajustes curriculares necessários para a formação integral desses alunos; o decreto 2082 de 1996 voltado para o plano gradual de atenção a população com necessidades

educacionais especiais, no qual a educação na área das capacidades e talentos excepcionais deveria se nortear por princípios de integração social e educacional, desenvolvimento humano, oportunidade e equilíbrio, e de suporte específico, onde em certas circunstâncias seriam oferecidos serviços específicos para assegurar a permanência e promoção pessoal, cultural e social no serviço educativo; o documento norteador do Ministério da Educação de 2001 para a população com capacidades ou talentos excepcionais, tendo as definições do perfil dessa população, tomando como referencial a concepção de Renzulli do Modelo dos Três Anéis; a resolução 2565 de 2003 na qual foram estabelecidos parâmetros e critérios para a prestação de serviços educacionais na área, delimitando as responsabilidades dos agentes desses serviços; a publicação de orientações em 2006 para essa população, apresentando um estado da arte da produção de conhecimentos em torno dessa área da educação, de teorias, programas desenvolvidos na atualidade no país; o decreto 366 de 2009 que situou a atenção desses alunos em relação à educação inclusiva. Ainda, de acordo com Garcia-Cepero (2014), o documento norteador publicado em 2001, assim como os decretos que regulam o atendimento desses alunos estão passando por revisão. Garcia-Cepero (2014) destaca, também, os desafios para a garantia dos direitos desses alunos, embora existam leis e documentos oficiais para tal garantia, evidenciando a necessidade da formação adequada de professores, expondo que existe a ideia entre professores e gestores da educação de que esses alunos encontram-se incluídos, quando estão inseridos nelas sem o devido atendimento especializado de acordo com suas necessidades.

No Brasil, onde as políticas nacionais para a educação dos alunos com capacidade acima da média têm uma extensa trajetória desde a década de 1960, os desafios à garantia dos direitos desses alunos também preocupam especialistas. No país, se observa que, apesar do surgimento de leis que apoiam esses alunos há mais de 50 anos, existe desconhecimento entre profissionais da educação em relação às particularidades do atendimento educacional desses alunos. A situação também se reflete na área da música, contexto no qual persistem mitos em relação ao assunto, especialmente em torno da terminologia talento musical. Como observado por Chacon et al. (2014), o uso do termo talento na área da Música pode ser encontrado sem relação com modelos teóricos pertinentes.

Neste sentido, deve-se questionar se o talento estaria sendo definido como desempenho desejável pelo professor, quando o conceito de talento – fundamentado em pesquisas sobre as capacidades humanas – pode ser relacionado à capacidade de transcender as exigências acadêmicas de currículos padronizados e de desafiar os professores assim como instituições educacionais, demandando uma relação mais dinâmica no concernente aos limites dos planejamentos pedagógicos.

A formação do professor de música para o atendimento de alunos com capacidade acima da média

Em cada área disciplinar, a identificação e o trabalho com alunos com capacidade acima da média podem apresentar especificidades. Na área da música, tais especificidades podem ser relacionadas ao domínio do fazer, do criar, do apreciar musical ou, ainda, ao domínio teórico da música, fato já destacado por Ogando (2014) a partir da revisão do referencial sobre a educação de alunos talentosos em música de Joanne Haroutounian (pesquisadora que, partindo do Modelo dos Três Anéis de Renzulli, destaca como características destes alunos o próprio potencial musical acima da média, o comprometimento ou a automotivação e a criatividade no trabalho musical).

Por sua vez, a especificidade da própria formação de professores nessa área deve ser considerada, pois como afirma Renzulli a esse respeito, em entrevista a Knobel e Shaughnessy (2002), essa formação deve ir além de cursos presenciais ou online, devendo ser complementadas com o trabalho em uma variedade de situações em programas de atendimento a esses alunos e com professores bem sucedidos. Com relação aos conteúdos dessa formação docente, cabe ressaltar que diante de inúmeros referenciais que podem fundamentar a identificação e educação de pessoas com capacidades acima da média – inclusive na área da música –, profissionais da educação precisam saber definir suas perspectivas de trabalho nesta área ou, ainda, produzir referenciais para a própria área, quando os referenciais existentes não forem considerados adequados em seus contextos de trabalho. Deve-se considerar, neste sentido, a possibilidade de professores se depararem com situações para as quais não existam modelos prévios de ação, tornando-se necessária sua formação numa

perspectiva reflexiva, a partir da qual sejam capazes de se posicionar em relação a fatores de impacto na identificação e atendimento desses alunos. É nesta perspectiva da formação de professores de música reflexivos para o atendimento educacional de alunos com capacidade acima da média que está sendo desenvolvida a pesquisa de Doutorado em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) da qual o presente trabalho representa um recorte. Na referida pesquisa pretende-se desenvolver um estudo da constituição e realização de um curso de formação inicial de professores de música fundamentado na perspectiva de Donald Schön (1987) da formação reflexiva em ação. Como etapa inicial do curso, planeja-se a realização do estudo de diferentes referenciais teóricos sobre a educação de alunos com capacidade acima da média e de políticas públicas nacionais e internacionais pertinentes. Consecutivamente, o estudo deverá ter seu desdobramento em oportunidades de contato dos cursistas com aulas coletivas no contexto escolar, tendo em vista motivar discussões sobre adequação curricular para alunos acima da média e sobre a participação desses alunos em programas de atendimento educacional suplementar – caso a adequação curricular não seja considerada suficiente para desafiar e desenvolver significativamente o aluno na escola.

Embora essa pesquisa focalize o contexto educacional brasileiro, espera-se que possa oferecer contribuições para a área da Educação Musical do mesmo modo que conhecimentos produzidos no Brasil e exterior, sobre a identificação e formação desses alunos, têm contribuído com o desenvolvimento dessa pesquisa. Logo, espera-se que haja cada vez mais oportunidades de discussão e compartilhamento dos conhecimentos sobre a educação de alunos com capacidade acima da média, que garantam visibilidade aos conteúdos necessários para os cursos de formação de professores. A exemplo dos conhecimentos compartilhados por representantes de diferentes países da América Latina no VI Encontro do ConBraSD – sobre as políticas e práticas educacionais para esses alunos –, pode-se cogitar a relevância de debates sobre o assunto entre profissionais da área da Educação Musical latino-americana para possibilitar a projeção e ampliação dos referenciais da própria formação de professores de música.

Conclusão

No presente trabalho buscou-se evidenciar que as políticas públicas para educação de alunos com capacidade acima da média têm sido desenvolvidas em países da América Latina e que, diante deste contexto, cabe o compartilhamento de conhecimentos desses países sobre suas perspectivas e experiências nessa área para a projeção de referenciais que possam contribuir com o trabalho e a formação de professores que garantam os direitos desses alunos. Logo, considerando a oportunidade de compartilhamento de conhecimentos sobre o assunto por representantes de diferentes países da América Latina, proporcionada no VI Encontro do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), buscou-se evidenciar a relevância de debates sobre o assunto entre profissionais da área da Educação Musical latino-americana, a partir dos quais possam ser atualizados e ampliados os referenciais para professores de música e seus formadores.

Referências

ALENCASTRO, Fanny. Instituto Fundación Sueño Mágico y el desarrollo del talento científico infanto juvenil en Ecuador. In: VI ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO. 2014. Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: ConBraSD, 2014, p. 101.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Idéias Errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza (Org). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação. Volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p.13-23

BARÓN, Horacio Paiva. La situación en Uruguay. In: VI ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO. 2014. Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: ConBraSD, 2014, p. 102-108.

BERBENA, María Alicia Zavala. El modelo de aceleración para la atención educativa de alumnos con aptitud intelectual en México. In: VI ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO. 2014. Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: ConBraSD, 2014, p. 87-93.

BRASIL. Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel; KOGA, Fabiana Oliveira; SILVA, Rosilaine Cristina da. Terminologias: como são chamados os indivíduos acima da média em música pela literatura? In: VI ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA

SUPERDOTAÇÃO. 2014. Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: ConBraSD, 2014, p. 198.

GAGNÉ, François; GUENTHER, Zenita. Desenvolvendo talentos: Modelo Diferenciado de Dotação e Talento – DMGT 2.0. In: MOREIRA, Laura Certta; STOLTZ, Tania (Coord.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p.19-44.

GAGNÉ, François. Workshop - Reflexões sobre a dimensão "inata" do talento musical. Québec: Université du Québec à Montréal, 2013.

GARCÍA-CEPERO, María Caridad. Desafíos de la política educativa para estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en Colombia. In: VI ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO. 2014. Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: ConBraSD, 2014, p. 94-100.

GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. Trad. Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GUENTHER, Zenita Cunha. *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2006.

KNOBEL, R.; SHAUGHNESSEY, M. Reflecting on a conversation with Joe Renzulli: About giftedness and gifted education. *Gifted Education International*, 16, p.118-126, 2002. Disponível em: < <http://www.gifted.uconn.edu/sem/convrjsr.html> > Acesso em: 07 de junho de 2015.

KOGA, Fabiana Oliveira Koga. *Avaliação comparativa em educação e música entre crianças precoces com comportamento de superdotação e crianças com desenvolvimento típico*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

OGANDO, Marcia Gabriela Correia. *A especificidade do ensino de música a alunos com altas habilidades ou superdotação: considerações com base nos referenciais de Renzulli e Haroutounian*. In: IX ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2014, Vitória. *Anais...* Vitória: UFES, 2014.

PANZERI, Mariela E. Vergara. *Políticas públicas en torno a la superdotación y el talento en la República Argentina*. In: VI ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO. 2014. Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: ConBraSD, 2014, p. 109-113.

PÉREZ, Susana G. P. B. Conselho Brasileiro para Superdotação. Ofício nº.9 de 2013, de 24 de junho de 2013. Disponível em: < <http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/06/Oficio-Conbrasd-09-2013-Direitos-Humanos.pdf> > Acesso em: 29 de junho de 2015.

PÉREZ, Susana G. P. B. *Manifesto público dos núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação e do Conselho Brasileiro para Superdotação de 21 de*

novembro de 2013. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2014/05/MANIFESTO-P%C3%9ABLICO-DOS-NAAH-S-E-DO-CONBRASD.pdf>> Acesso em: 30 de março de 2015.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. Enriching Curriculum: for all students. California: Corwin Press, 2008.

SCHÖN, Donald A. Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Criação de um projeto de educação musical coletiva através de instrumentos de cordas: um relato de experiência.

Marcos Antonio De Lazzari Junior

marcos_lazzari@yahoo.com.br

Brasil

Procesos pedagógicos musicales en distintos contextos (Educación General, Escuelas de Música, Proyectos Sociales). Recursos, abordajes y reflexiones.

Resumo: O presente relato de experiência visa compartilhar as vivências de um projeto social em que foram utilizados instrumentos de cordas friccionadas, para iniciação musical. Este projeto que desde 2013 atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social é sediado por uma instituição filantrópica de contra turno e patrocinado pela prefeitura municipal de São José dos pinhais – PR. São ministradas aulas coletivas de violino, viola e violoncelo, além de realizar-se uma prática em conjunto com todos os alunos do projeto. Há uma ênfase muito grande, em propor atividades e arranjos que sejam interessantes aos alunos e que os motivem a frequentar as aulas e empenhar-se nos estudos; são utilizados arranjos personalizados para o grupo e improvisação como ferramentas para que o ensino de música seja significativo. Os resultados desse trabalho têm sido muito bons, tendo em vista que este acolheu alguns alunos que não estavam inseridos em qualquer outra atividade da instituição, além disso, há um papel de socializar e divulgar instrumentos eruditos. Do ponto de vista musical, foi possível realizar apresentações com arranjos em nível iniciante, mas que atenderam a necessidade da instituição sede, no que diz respeito a datas comemorativas e eventos religiosos. A manutenção deste projeto tem seus desafios, um deles é o fato de os alunos frequentarem as aulas por apenas dois anos, o que limita o estudo do instrumento a um nível iniciante. Outro desafio está nas mudanças de governo e demora em licitações, já que os professores são contratados pelo município. Encaramos os desafios presentes dia a dia como motivos para busca de soluções, entendendo nosso papel ativo para manutenção e ampliação do projeto e educação musical desses jovens.

Palavras-chaves: Educação Musical. Projeto Social. Ensino Coletivo.

No ano de 2013 fui procurado pela Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais para dar destino à 60 instrumentos de cordas comprados pela secretaria municipal de cultura. Tratava-se de uma iniciativa para musicalização de crianças e adolescentes, em situação de risco e vulnerabilidade social, amparados por uma instituição de ensino de cunho filantrópico, o Patronato Santo Antônio. O desafio lançado foi organizar um projeto de educação musical que utilizasse os instrumentos disponíveis para atender ao maior número de alunos possível.

O Patronato Santo Antônio faz parte do Sistema de apoio sócio educativo do município. Oferece à crianças, adolescentes e jovens, no contra turno ao ensino formal, uma teia de projetos que visa atender às demandas de cada faixa etária, tendo

como eixo central, ações contínuas de caráter preventivo à segregação e à exclusão social. No seu todo, mais de 700 crianças, adolescentes e jovens são atendidos anualmente, isto é viabilizado por meio de parcerias, dentre as quais a PUCPR. O ensino de música já existia com aulas de flauta-doce e teclado, no entanto, as aulas de violino, viola e violoncelo ampliaram a gama de ações desenvolvidas em prol do desenvolvimento humano e social desses jovens; plantando no coração de seus idealizadores o sonho de uma orquestra de cordas.

Foram contratados três professores para ensinarem violino, viola e violoncelo. O lançamento do projeto se deu com um concerto didático, com objetivo de provocar o interesse dos alunos. Isto promoveu uma procura de aproximadamente 110 alunos. A realidade corrobora o que a literatura apresenta ao afirmar que a oferta de escolas de iniciação musical é incipiente, tendo em vista a imensa demanda (YING, 2007).

Devido à pequena equipe e grande número de alunos iniciantes, a perspectiva do ensino coletivo parecia muito adequada. Segundo TOURINHO o ensino coletivo conceitua-se como:

Transposição inata de comportamento humano de observação e imitação para o aprendizado musical. Professores de ensino coletivo levam em consideração o aprendizado dos autodidatas, que se concentram inicialmente em observar o que desejam imitar. A imitação está focada no resultado sonoro obtido e não na decodificação de símbolos musicais (TOURINHO, 2007).

Permitiu-se aos alunos escolherem o instrumento que lhes interessava aprender, no entanto a maioria deles mostrava preferência pelo violino; talvez por não entenderem muito bem o que era uma viola, já que o nome do instrumento é comum também à viola caipira e o concerto didático não tenha sido suficiente para desfazer a ambiguidade. O Violoncelo, por sua vez, causava um pouco de estranheza em alguns devido ao tamanho, em outros por não se identificarem com o som mais grave ou, ainda, pela disposição do instrumento entre as pernas. As falas dos alunos eram interessantes: *“o violino é mais fácil de carregar”*, ou *“o som do violoncelo é muito ruim”* ou ainda *“como assim isso é rabo de cavalo?”*. Percebia-se pelos comentários que não havia qualquer referência anterior a esses instrumentos por parte dos alunos.

Os alunos indecisos foram direcionados de maneira que os adolescentes aprendessem viola ou violoncelo, e os alunos mais novos ou com baixa estatura

aprendessem violino. Isto decorreu do fato de que não tínhamos violas e violoncelos disponíveis em tamanhos menores, já os violinos estavam disponíveis em maior quantidade e variedade. Formaram-se nove turmas, sendo quatro turmas de violino, duas turmas de viola e três de violoncelo. As turmas de violino eram formadas por até 10 alunos, as turmas de viola com aproximadamente cinco alunos, e violoncelo com quatro alunos por turma. O total de alunos somava cerca de 70. As quatro primeiras semanas foram de experimento e trocas de turmas para adequar horário, faixa etária e até mesmo mudança de instrumento.

Um dos objetivos desse projeto era que os alunos pudessem formar um grupo instrumental como resultado das aulas coletivas de instrumento, para tanto, após essa etapa inicial de adequações, começamos a introduzir aspectos da notação musical juntamente com noções básicas de técnica instrumental. A ênfase sempre acontecia na prática instrumental e resultado sonoro, para então mostrar como isso se representava graficamente em uma partitura, ou seja, apenas depois de experimentada e entendida sonoramente, a parte gráfica era introduzida. Um exemplo são as arcadas para baixo ou para cima, onde a representação em partitura não se faz necessária para que a técnica possa ser ensinada logo nas primeiras aulas, com o tempo os símbolos (\geq ou \prime) dessa técnica podem ser visualizados e executados sem maiores problemas.

Arranjos musicais foram criados de maneira personalizada para o projeto, com o intuito de viabilizar que alunos iniciantes de violino, viola e violoncelo tocassem juntos. Cada música trazia uma informação nova a ser aprendida, musical ou técnica. Os primeiros arranjos foram elaborados em tonalidades de simples digitação sendo preferencialmente em lá maior, ré maior e posteriormente em sol maior privilegiando as cordas soltas; para violoncelos e violas o dó maior era uma opção. Dessa maneira foi possível, mesmo no primeiro ano do projeto executar um repertório interessante, o que motivou os alunos a prosseguirem os estudos.

Alguns dos alunos, de violino e viola, conseguiram mais rapidamente que outros a aquisição da digitação com o segundo dedo abaixado, o que possibilitou iniciar com tonalidades em modo menor. Alunos que se destacavam podiam executar solos mais difíceis acompanhados dos colegas, como foi o caso de um aluno violoncelista que em poucos meses adquiriu técnicas mais avançadas como mudança

de posição e vibrato. Com o decorrer do projeto fizemos uma seleção de alunos destaque, os quais tinham direito a um atendimento curto, mas individualizado no fim das aulas coletivas, o que contribuiu para motivação destes.

A elaboração dos arranjos especiais foi fundamental para nortear a sequência das aulas coletivas, pois as técnicas ensinadas nessas aulas eram utilizadas na prática em conjunto. A uniformidade entre os professores, que ensinavam o mesmo conteúdo a cada turma, mostrou-se eficiente para um resultado satisfatório em poucos meses. Dessa maneira, durante o ensaio, era possível testemunhar o desempenho de alunos e professores nas aulas coletivas.

Para escolha do repertório procuramos unir a necessidade de aprendizado dos alunos com as necessidades da instituição, de maneira que não utilizamos somente os temas conhecidos da iniciação musical como: *“Twinkle twinkle little star”*, *“Mery had a Little lamb”*, *Asa Branca*, *“Frère Jacques”*, mas também temas com dedilhados mais complicados como *Noite Feliz* e *“Jingle Bells”*, para as festividades natalinas. Também, outros temas conhecidos como *“Ode a alegria”*, *“Canon de Pachelbel”* e *“Ashokan Farewell”*.

Desde o início foram propostas atividades musicalmente interessantes, com intuito de motivar o público alvo. A intenção era conseguir fazer música em grupo, mesmo com poucos elementos técnicos, sem refinamentos de postura, ou mesmo, sem extrair sons “limpos” ou esteticamente esperados para um aluno instrumentista. A seguir mencionarei alguns exemplos das atividades desenvolvidas para que os alunos se familiarizassem com os instrumentos e que resultaram em sons atraentes.

Atividades sem o arco – propusemos que inventassem maneiras de fazer som livremente, o resultado foi interessante: alguns batiam no corpo do instrumento, outros seguravam como violão e tentavam percutir as cordas, outros beliscavam as cordas ainda não afinadas. Percebemos então três grupos distintos, que foram agregados de forma a tocarem juntos em “naipes”; foram nomeados: o naipe da percussão, o naipe do violão, e o naipe do pizzicato. Em um primeiro momento, a música começava com a percussão que decidia qual elemento rítmico faria, então, os demais “naipes” passavam a imitar; o papel do professor limitava-se a delimitar um pulso inicial e a quantidade de batidas. Um tempo considerável foi gasto com a

“brincadeira” que não tinha fim, pois ideias novas surgiam a cada instante, até que puderam apresentar uma música com esses três “naipes” onde a interação e o desafio foram o fio condutor. Nossa prática reitera o que Goulart, 2000, expõe:

Dentro desta visão, o educador musical tem a missão primordial de criar uma atmosfera propícia à experimentação, onde não se aceitem preconceitos estéticos. A fluência na interpretação ocorre como consequência da experimentação e da vivência de liberdade criativa - as noções teóricas são introduzidas a partir do contexto de reconstrução da experiência sonora. Acima de tudo, o educador mantém e renova a cada dia a capacidade de se encantar com a descoberta, com a transformação, com o “espanto” que contagia e motiva os alunos.(GOULAR, 2000)

Atividades com o arco – Ampliando a ideia de “testes” sonoros, o arco dos instrumentos de cordas proporcionou gamas diferentes de timbre e sonoridades “malucas”, como eles chamavam. Ao tentarem reproduzir, com o arco, o mesmo exercício inicial, perceberam vasta variedade de sons, de forma que cada aluno produzia algo diferente do colega. Dessa vez o resultado sonoro não foi tão agradável, levando-os a conclusão de que seria melhor organizar-se para que tocassem juntos. Foi possível explorar muitos sons diferentes, e de maneira precoce puderam ouvir o nome de técnicas como: *detachè, sul tasto, sul ponticello, pizzicato, marcato*, entre outras.

Nas aulas de violino em grupo foram utilizadas atividades sonoras/perceptivas, para tanto, pequenas melodias para colocação dos dedos foram sendo desenvolvidas. Assim que os alunos foram adquirindo experiência na produção sonora e digitação, passaram a experimentar elementos de harmonia, o que proporcionava momentos de grande satisfação para todos; a música parecia estar ficando cada vez mais completa. Como as turmas de violino tinham aproximadamente 10 alunos, exercícios com ostinatos rítmicos ajudavam, a divisão em grupos também foi empregada aqui.

Como demonstra o exemplo abaixo, outro recurso amplamente utilizado foi o improviso livre desenvolvido pelo professor. Ribeiro, 2008, conclui que o uso da improvisação é auxiliar estratégico na educação musical e contribui afirmando que esta propicia que o aluno reconheça as relações musicais com significado.

D G
 D

Reitero o fato de que para os ensaios, com Violinos, Violas e Violoncelos, os arranjos eram feitos de acordo com as técnicas adquiridas nas aulas coletivas. Exemplifico com o arranjo de Frère Jaques que utilizamos. Nos compassos iniciais uma introdução em pizzicato em formato de escala maior descendente para violoncelos e violas prepara a entrada da melodia nos violinos. A Tonalidade de ré maior é uma tonalidade de simples digitação para todos os instrumentos envolvidos e assim que a primeira posição já foi assimilada, é simples executar uma escala de uma oitava inteira. O que se segue em 'A' é uma imitação nas violas e violoncelos do que foi tocado pelos violinos, levando em conta que a quantidade de violinos é sempre superior, fica evidente o equilíbrio sonoro, em forma de resposta.

A

Já em 'B', os violinos assumem a melodia completa, mas com a possibilidade de que alunos mais avançados toquem uma oitava acima, mas ainda em primeira posição. Violas e violoncelos assumem um papel de acompanhamento com um ritmo repetitivo em forma de ostinato rítmico. Respeitando a harmonia, o baixo é tocado pelos violoncelos utilizando apenas duas notas, lá e ré; sendo uma das notas executada em corda solta facilitando a execução, além disso, a repetição da sequência de notas proposta facilita a memorização.

B

The musical score for section B consists of two systems of three staves each. The first system covers measures 1 through 14, and the second system covers measures 15 through 18. The key signature is G major (one sharp) and the time signature is 4/4. The Violin part (top staff) plays a melodic line with eighth and quarter notes. The Viola/Cello part (middle staff) plays a rhythmic accompaniment of quarter notes. The Bass part (bottom staff) plays a simple ostinato of two notes, G and D, in the lower register.

A Primeira apresentação aconteceu após quatro meses desde o início das aulas, no grande auditório do Patronato, com três músicas. Professores e funcionários ficaram emocionados, pois havia em nosso grupo alunos que não mostravam interesse ou habilidade para qualquer outra atividade oferecida pela instituição, e agora estavam inseridos, provando que a música pode contribuir para transformar a realidade dessas crianças. Outras apresentações seguiram em momentos culturais, em festas ou missas, além de datas comemorativas.

Embora tenhamos conseguido alcançar resultados surpreendentes, temos o desafio de manter a motivação dos alunos, já que no segundo ano de projeto as apresentações já não são mais novidade. Parcerias com professores de flauta doce, teclado e a formação de um coral com crianças que não fazem parte do núcleo de

cordas serão implantadas em 2015, para apresentações maiores.

Para manter o projeto em andamento temos que superar algumas dificuldades. A primeira delas diz respeito à rotatividade de alunos, o que faz com que o nível sempre seja inicial. Isso se dá pela própria organização da instituição sede, pois após dois anos os alunos tem que se ausentar por idade ou por ingresso em outros projetos que visam inseri-los no mercado de trabalho. Outro desafio é que os alunos tem acesso aos instrumentos apenas uma vez por semana para a aula coletiva e para o ensaio, ou seja, os alunos ficam no máximo duas horas semanais em contato com o instrumento. Além disso, as atividades escolares concorrem com as aulas de instrumento, o que prejudica a assiduidade às aulas.

A experiência permitiu verificar a efetividade do método coletivo para iniciação musical em instrumentos de cordas, com resultado satisfatório em curto espaço de tempo. Permitiu apresentar às crianças e jovens de um contexto social desfavorecido instrumentos que lhes eram desconhecidos, socializando a música instrumental. Encaramos os desafios presentes dia a dia como motivos para busca de soluções, entendendo nosso papel ativo para manutenção e ampliação do projeto e educação musical desses jovens.

Referências

GOULART, Diana. A Improvisação na Educação Musical. Disponível em: <http://www.dianagoulart.com/Canto_Popular/Impro_Edu_Mus.html>. Acesso em 04/07/15.

RIBEIRO, Silas Azevedo. A Improvisação e Arranjo Como Ferramenta na Educação Musical. Webartigos, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-improvisacao-e-arranjo-como-ferramenta-na-educacao-musical/12334/#ixzz3eyyUf5Km>>. Acesso em 04/07/15.

TOURINHO, Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. Anais do XVI Encontro Nacional da ABEM e no Congresso Regional da ISME, América Latina, 2007.

YING, Liu Man. O Ensino Coletivo Direcionado no Violino. Dissertação de Mestrado. São Paulo. ECA-USP, 2007.

A aula de música na creche “Gente Miúda”: um relato de experiência

Maria Angélica de Toledo Calderano da Costa²¹²

angelicafono@gmail.com

Brasil

Procesos pedagógicos musicales en distintos contextos.

Resumen: El uso de la música como herramienta al desarrollo infantil pasó a ser utilizado desde que varios estudios han abordado sus beneficios en términos de mejorar el bienestar físico, emocional, mental y social de los niños. De esta forma, el presente artículo comienza tratando de entender cómo se entiende la música, y, por lo general, cómo es utilizada en la educación básica. Posteriormente, la música se presenta desde la perspectiva de la educación infantil, a través del análisis de cómo se la utiliza en el Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil en Brasil, de cómo se puede hacer la elección del repertorio, la utilización del canto, entre otros aspectos destacados por varios autores. Finalmente, después de la necesaria discusión de la literatura, la autora hace un relato de la experiencia en su lugar de trabajo: la guardería “Gente Miúda”. En este relato se abordan cuestiones tales como el contenido de las clases de música, sus características, los instrumentos utilizados, la importancia y la participación de los estudiantes y de los padres en el trabajo con la educación infantil. También se incluye una entrevista con la actual directora de la guardería, Andrea Durso. Por medio de la cual podemos ver la importancia de tener la dirección involucrada con el proyecto musical desarrollado por el profesor de música, una vez que es a partir de este punto que se logra un trabajo variado, rico y apreciado por padres y estudiantes. La revisión bibliográfica del presente trabajo se llevó a cabo por medio de la investigación en revistas científicas, libros, entrevista y consultas a internet, y de la experiencia de la autora legitimando la idea inicial del artículo, que sugiere cómo diferencial el tener un educador musical en las escuelas.

Palabra clave: Educación Musical. Guardería. "Gente Miúda".

Reflexões sobre a música na educação básica

Quando se inicia uma reflexão sobre a música nas escolas, um importante fato a se pensar é a Lei nº 11.769/2008 de 18 de agosto de 2008, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que estabelece o ensino de música como conteúdo obrigatório da Educação Básica Brasileira.

Esta normativa deve vir acompanhada de um ambiente propício para a aprendizagem musical o qual passa não só pela presença de um profissional apto e por

²¹² Graduada em Fonoaudiologia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora - CES/JF (2008), Especialista em Linguagem pela Universidade Veiga de Almeida - UVA/RJ (2012) e Técnica em Música pelo Conservatório Estadual de Música Haidee França Americano - habilitação em Piano (2010). Especialista em Educação Musical pelo Conservatório Brasileiro de Musica CBM/RJ (2014). Licencianda em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música - CBM /RJ (término em dezembro de 2015). Professora de piano, teclado, violão, flauta doce e iniciação musical na Educação Infantil e 1º segmento do Ensino Fundamental.

uma escola consciente da importância da música, mas também pela valorização da história e vivência musical de cada aluno, formando um todo inter-relacionado e dependente.

A educadora musical Teca Alencar de Brito (2003, p.52) ressalva que, além de se ter um profissional habilitado, uma escola que o apoie, e alunos que contribuam com suas vivências particulares, é necessário que o professor seja criativo na forma de expor os conteúdos musicais e não só mero reprodutor do que já existe.

Isso porque a música é vista como um acontecimento psicológico que envolve sentimentos e sensações. Tal afirmativa é comprovada na pesquisa de Souza e colaboradoras (2002, p.62) que, ao questionarem algumas professoras sobre o que elas pensam da música, obtiveram como respostas, que a música desenvolve a percepção, a coordenação motora, motricidade, noções espaciais e auxílio ao trabalho com idiomas.

Dentro deste contexto, é necessário deixar claro que as funções da educação musical são de certa forma, diferentes das funções da música. É preciso primeiramente tornar o indivíduo sensível à música para que ele possa usufruir das funções da mesma.

É importante que o educador tenha clareza que o perfil musical a ser trabalhado é algo mutável tanto para o professor como para os alunos. Assim sendo, é conveniente estar aberto a novos repertórios e a proporcionar outras opções para os educandos. Torres (2008 p. 238) afirma que a formação da identidade musical é “algo que se vai constituindo por muitas escutas e influências, que muda em determinados aspectos, que deixa alguns sons pelo caminho e seleciona outros, escolhendo o que gosta ou o que não gosta para ouvir ou cantar”.

Neste sentido um fato muito corriqueiro nas nossas escolas é a restrição diante do repertório utilizado nas aulas, pois nem sempre o que o educador musical gosta de ouvir é o que ele ensina em suas aulas. Em determinadas situações, por exemplo, é dado excessivo enfoque às festas comemorativas e ao calendário escolar o que não colabora com a visibilidade da aula de música como uma disciplina autônoma, como afirma Brito (2003).

Mesmo com a lei que torna obrigatório o conteúdo de música nas escolas ainda é muito comum a educação musical ter que “lutar” para se inserir como disciplina, ser

valorizada e ter autonomia diante dos conteúdos a serem ensinados.

Neste sentido, a música parece ser valorizada pelo o que possui de comum com outras disciplinas e não pelo seu caráter único, como área do conhecimento. Tanto é verdade, que para muitos a música serve como um “tempero” para outras disciplinas curriculares ou ainda como divertimento, prazer e lazer, pois argumentam que a música “cria um clima gostoso na sala de aula”. (SOUZA *et al.*, 2002, p.66-67).

Muitas vezes para se integrar às demais disciplinas, o educador musical se perde nos objetivos de cada atividade e o trabalho com a música pode ser confundido com momentos de recriação. Ao mesmo tempo, se manter uma rotina fixa e fazer sempre as mesmas coisas, poderá não criar vínculo e motivação nos alunos. É preciso então buscar sempre o equilíbrio.

A música na perspectiva da Educação Infantil

O documento de Música do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), valorizando a presença dos brinquedos musicais no cotidiano das crianças, afirma que em todas as culturas as crianças brincam com música.

Porém, os cantos, em muitas escolas, quase sempre são acompanhados de gestos e movimentos repetitivos, mecânicos e estereotipados.

Hentschke *apud* Sobreira (2013, p. 13) afirma que “é preciso acabar de vez com a ideia de que ensinar música é igual a cantar para as crianças”. Desta forma, a educação musical se minimiza tornando as crianças meras ouvintes de “cançõeszinhas”, embora o canto como ferramenta pedagógica tenha muito mais a oferecer. Para tanto, é preciso entender que a capacidade da criança em se apropriar da diversidade do conteúdo musical é muito grande.

Com relação a este repertório “infantilizado”, o compositor e pianista Tim Rescala (2003), destaca os aspectos que envolvem as produções artísticas e culturais destinadas às crianças e pontua que, no que se refere à indústria fonográfica e à televisão “ainda persiste um conceito retrógrado e equivocado de que a produção para crianças deve ser necessariamente de mais fácil entendimento”, ou seja, uma produção mais simples e elementar.

Neste sentido, Brito (2003, p.53) concorda que “música é linguagem cujo

conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas”, de forma que o mais importante é o processo educacional e não simplesmente o resultado final.

O vínculo entre professor e aluno também é algo muito importante quando focado na Educação Infantil. Concordando com a importância deste vínculo e do prazer vivenciado nas aulas de música, Didier, Nogueira e Fernandes (2000) afirmam:

As experiências musicais da criança, quando realizadas prazerosamente, poderão levá-la a amar a música por toda a vida e relacionar-se melhor com o mundo. O prazer compartilhado de um jogo musical coletivo, o risco de se expor, cantar na frente dos outros, usar a criatividade em primeiro lugar, fazer ligações entre a música e as outras atividades são inúmeras aberturas que a música proporciona [...] (DIDIER; NOGUEIRA; FERNANDES, 2000, p.13-14).

Tamãha é verdade tal citação, que podemos afirmar que aprendemos as coisas quando há afeto envolvido. Ter como compromisso transformar o outro, desafiando, abrindo caminhos e dando sustentação. Para que isso aconteça, deve-se pensar desde a preparação das aulas e as escolhas pedagógicas e metodológicas, até as pequenas coisas como o tom de voz, o carinho e as conversas informais.

A aula de música na creche “Gente Miúda”: um relato de experiência.

Grande parte da minha metodologia de trabalho se desenvolveu a partir do convívio com meus familiares, ex-professores, intuição e também com os conteúdos aprendidos na Licenciatura e Especialização em Educação Musical.

Desta forma, abordarei a experiência que tenho em meu local de trabalho: a creche “Gente Miúda”, onde leciono aulas de música desde 2012.

A “Gente Miúda” é uma instituição particular, que se localiza na Tijuca, um bairro tradicional de classe média da cidade do Rio de Janeiro e funciona num antigo casarão, convertido em creche em 1976, sendo a primeira a desempenhar esta atividade na região.

Leciono para as nove turmas da creche, as quais são distribuídas em: Berçário I (4 meses a 1 ano), Berçário II A (1 a 2 anos), Berçário II B, Maternal I A (2 a 3 anos), Maternal I B, Maternal II A (3 a 4 anos), Maternal II B (3 a 4 anos), Pré-escola I (4 a 5 anos) e Pré-escola II (5 a 6 anos).

A partir do meu convívio na escola, percebo que os pais que procuram a Gente Miúda possuem algo em comum: em geral são pessoas críticas que querem uma alternativa à educação de massa essencialmente comercial.

A metodologia de ensino adotada pela Gente Miúda está baseada na proposta sócio construtivista, cujo objetivo é levar a criança a construir o seu próprio conhecimento através da exploração do seu corpo, dos objetos, do espaço onde está inserida e das relações com o outro.

O desenvolvimento dos conteúdos na Gente Miúda é através de projetos. Para isso, todos os membros da equipe se reúnem ao final de cada ano, para a escolha do tema principal que será desenvolvido no próximo ano com todas as crianças e em todas as aulas. O tema pode partir dos professores, do interesse das crianças, do próprio contexto social ou de um tema emergente na imprensa.

No decorrer dos anos, foram várias as atividades realizadas utilizando os recursos da própria escola, com vínculo entre o projeto pedagógico vigente e os conceitos musicais específicos, alcançando assim os objetivos estabelecidos por ambas as partes.

Penso que musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreende-la, entendendo o material sonoro/musical como significativo. Alguns dos objetivos da música na escola e em grupo são: ampliar o respeito pelo outro, desenvolver a memória musical, desenvolver a expressão verbal, escutar a si e aos outros, respeitar quando o outro é escolhido, respeitar a sequência da atividade, desenvolver a concentração, o raciocínio lógico, a atenção, a sensibilidade e a expressão corporal.

Felizmente, a música tem o total apoio e incentivo da direção da escola, de forma que todos os alunos entrem em contato com essa arte. As aulas são ministradas uma vez por semana com duração de 30, 40 ou 50 minutos dependendo da faixa etária.

Os instrumentos utilizados são: violão, teclado, tambores, ovinhos, caxixis, coco, clavas, chocalhos, baquetas, caixa de amplificação e som portátil, organizados em um armário próprio.

Acredito que o simples fato de expor a criança à música já é um grande processo de musicalização. Para tal, invisto em um repertório variado confiando que

não exista um repertório exclusivamente infantil a ser seguido. Assim, apresento aos alunos diferentes gêneros musicais e intérpretes variados.

Uma vertente do meu trabalho é a confecção de instrumentos. Esse tipo de atividade, além de tornar as aulas mais atrativas, permite também que os alunos comecem a aprender a manusear instrumentos e entendam como são ou podem ser fabricados, por meio da reciclagem, introduzindo também uma preocupação ambiental. Já realizamos coquinhos com o fundo de garrafa pet; chocalhos diversos; tambor de copo utilizando elástico de dinheiro e missangas; ganzás com minis garrafas; marimba de garrafa, flautas aquáticas e chocalho de pé com casca de nozes e sisal.

Este último instrumento foi o mais trabalhoso e pouco funcional. Confeccionado quando o projeto pedagógico falava sobre o Rio de Janeiro e seus primeiros habitantes, no caso, os índios. Querendo ser fiel aos materiais disponíveis nas florestas e aos recursos daquela época, propus a confecção do chocalho utilizando casca de nozes e sisal. Pedi a direção que comprasse 2 kg de nozes para utilizar a casca, que muitas vezes se quebrava neste processo. Tentei várias formas de tirá-las sem quebrar, dentre estas mergulhando-as na água – o que mais tarde provocou mofo em várias delas. No momento de furar para passar o sisal, um prego não resolvia, sendo necessária a utilização uma furadeira. No final de toda essa experiência, consegui confeccionar apenas um par de chocalhos de pé que as crianças experimentaram de dois em dois alunos.

Busco avaliar os alunos através de conversas informais do que foi trabalhado, questionando-os sempre sobre o que foi apresentado em cada aula, se eles gostaram, se têm alguma observação a fazer, além de analisar as características individuais de percepção auditiva, ritmo, repertório, disciplina e interesse.

Como professora, acredito que a rotina é um elemento indispensável à educação infantil por proporcionar à criança sentimentos de estabilidade e segurança. Também facilita a organização espaço-temporal, e a liberta do sentimento de estresse que uma rotina desestruturada pode causar. Entretanto, tal rotina não precisa ser rígida e sem espaço para invenção. A rotina pode ser rica, alegre e prazerosa, proporcionando espaço para a construção diária do projeto político-pedagógico e das atividades direcionadas de música.

Desta forma, procuro planejar as aulas tendo como base uma pequena rotina, sempre explicando e contextualizando o que faremos em cada dia. Os alunos chegam, sentam em roda no chão junto comigo, conversamos um pouco, nos alongamos, fazemos aquecimento vocal, cantamos algo que eles gostam e explico o que será trabalhado naquele dia. Posteriormente à atividade, cantamos uma música de encerramento e nos despedimos antes deles saírem da sala.

Observo que o maior ponto positivo na minha prática é o de perceber que os frutos estão sendo colhidos de forma gratificante. Visualizar o interesse e a satisfação das crianças pelas aulas, o vocabulário musical, o respeito e cuidado com os instrumentos, noções de ritmo e percepção auditiva, me faz ter a certeza que estou tornando-os sensíveis a música.

Neste processo, percebo o quanto cresci, melhorei e me tornei mais profissional. Hoje tenho mais base e conhecimentos teóricos que respaldam o que eu fazia intuitivamente no início da minha prática, e por isso, me sinto cada vez mais segura do trabalho que faço.

Assim sendo, busco pensar nas atividades pedagógicas de acordo com o projeto escolar anual em conjunto com o planejamento específico dos conteúdos de música, de forma que as aulas fiquem diversas e interessantes.

Com o Berçário I, trabalho majoritariamente com a apresentação de músicas folclóricas e populares, com os alunos sentados em roda e usando como instrumento base o violão. Por ser portátil, harmônico e melódico, o instrumento facilita o envolvimento das crianças no acompanhamento musical necessário.

Com o passar do tempo, comecei a achar importante que os alunos do berçário tivessem seus próprios instrumentos para interagir melhor nas aulas, já que os instrumentos da escola são utilizados pelas outras crianças muitas vezes caindo no chão e colocando na boca. Assim, propus à pré-escola que fizéssemos chocalhos de garrafinha pet para dar de presente para os bebês. A pré-escola aceitou, e quando ficou tudo pronto, fizemos um cartão e fomos levar pessoalmente na sala deles.

Uma característica marcante do meu trabalho é a experimentação. Preconizo sempre a manipulação dos instrumentos, o uso de nomenclaturas e o aprendizado da forma correta de tocar, para de fato se musicalizar com seriedade. Esses aspectos foram abordados, por exemplo, quando pude dar ênfase em dois grandes estilos

musicais: o Forró e o Rock and Roll.

Para falar sobre a música nordestina, resolvi montar um trio de forró. A escola já tinha um triângulo, que meu estagiário tocou; chamei um colega para levar e tocar sua sanfona e levei uma zabumba (a qual aprendi dois ritmos poucos dias antes).

Fizemos então duas grandes aulas, reunindo inicialmente os Berçários II e Maternal I, e depois o Maternal II e as pré-escolas. Após a apresentação dos instrumentos, conversas sobre o estilo musical e a execução de algumas músicas, os alunos também puderam tocar os instrumentos.

No momento da exploração do Rock and Roll, mantive as mesmas características: apresentar os instrumentos, explorá-los e encerrar com uma grande banda. Desta forma, as crianças conheceram a guitarra, o baixo elétrico, o teclado, o violão e a bateria.

Quando questionei a diretora Andrea Durso sobre a importância da aula de música na escola, obtive como resposta:

É importante para a criança, sobretudo para aprender a ouvir e fazer música e diferenciar som de barulho. Aguçando a concentração, a coordenação motora, a sensibilidade e a consciência corporal.

Há diversas atividades que são realizadas na aula de música para este fim, como por exemplo, a “bandinha musical” que possibilita o tocar junto harmoniosamente, respeitando os tempos, as dinâmicas e diferenciando o som do barulho.

Também busco trabalhar jogos de atenção rítmica e auditiva, como a dança das cadeiras, morto e vivo musical, fazer estátuas, perguntas e respostas rítmicas, memória auditiva e tantos outros que ativam a concentração e a percepção do aluno.

Outra atividade que acredito é a de “artista e plateia”. De acordo com a agitação própria da idade é comum que os alunos não saibam ou tenham paciência para ouvir o outro. Ao mesmo tempo, muitas vezes, eles não sabem se colocar diante de um “público” para impor suas ideias e vontades. Assim, para cobrir essa lacuna, propus esta atividade para que se eduque na forma de ser “plateia” e ser “artista”. Todos os alunos passam por esses dois momentos e aos poucos, vão se desinibindo, aumentando o repertório e a concentração para estar nos dois papéis.

Outra característica destacável é que há sempre muita abertura com os pais.

Em uma destas ocasiões, uma mãe me disse que conhecia um músico que tocava Gaita de Fole na rua, que ela tinha levado as filhas para assistir e que elas adoraram. Assim, me pediu para analisar se não seria pertinente levá-lo para tocar na creche para as outras crianças. Com a autorização da diretora, recebi o músico Scott para uma aula sobre a Gaita de Fole.

De forma geral os alunos são muito amigos uns dos outros. Tem atitudes de respeito e carinho. Às vezes, por haver tanto entrosamento, há conversas, dispersão e bagunça. Comigo, a relação é sempre de muito carinho e amizade.

Quando há conflitos procuro buscar a verdade colocando os alunos juntos para explicar o que aconteceu. Na maioria das vezes, resolvo conversando e mostrando o que é o mais correto em cada situação. Peço que eles se peçam desculpas e se abracem.

Quando questionei a diretora sobre a sua opinião diante das aulas de música atualmente, levando em consideração pontos positivos e negativos, obtive como resposta:

Acho ótima a atual aula de música. Pontos positivos para a professora em relação ao domínio que ela tem com as turmas, a troca com as crianças, o carinho e a dedicação. A diversidade de propostas apresentadas e a preocupação em se integrar ao projeto anual da escola também são destacáveis. E em relação aos pontos negativos não há nenhum a colocar.

Considerações Finais

Durante o percurso de formulação deste artigo, muitas questões e pensamentos foram levantados sobre a importância da música na escola básica e principalmente na educação infantil.

Após a revisão da bibliografia e as experiências narradas pela autora, pode-se afirmar que a música pode ser uma grande parceira no desenvolvimento infantil, sendo importante que os pais, familiares e a escola apoiem tal pensamento.

Para tal, um repertório amplo, com manipulação de instrumentos, uso correto das nomenclaturas musicais, atividades de criatividade e percepção, etc., quando relacionadas ao envolvimento com um profissional qualificado, fazem desta prática os

diferenciais necessários para o sucesso da música na Educação Infantil.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DIDIER, Adriana Rodrigues; NOGUEIRA, Marcos; FERNANDES, José Nunes. O Uso da Voz. 1. ed. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio, 2000. v. 1. 116p.

RESCALA, Tim. Música Alternativa? Mídia Alternativa. Disponível em: <<http://papagayo.montevideo.com.uy/alter.htm>>. Acesso em 15 de novembro de 2014.

SOBREIRA, Silvia. O canto como elemento de musicalização. In: SOBREIRA, Silvia. (org). Desafinando a escola. Brasília: Musimed, 2013. (p. 11-31)

SOUZA, Jusamara; HENTSCHE, Liane; OLIVEIRA Alda de; et al. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Serie Estudos 6: Porto Alegre, 2002. (p.24 – 28; 55- 92)

TORRES, Maria Cecília de A. R.. Musicas do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professoras do ensino fundamental. In: SOUZA, Jusamara (org). Aprender e Ensinar Música no Cotidiano. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008. (p. 237-258)

Grupo Multidisciplinar de Pesquisa *Sonoridades Múltiplas*

Consiglia Latorre

consigialatorre@gmail.com

Brasil

Resumo: Este texto é uma síntese dos pensamentos e propostas artístico-pedagógicas presentes na tese *Sonoridades múltiplas: Práticas criativas e interações poético-estéticas para uma educação sonoro-musical na contemporaneidade*, que teve como principal objetivo a investigação e elaboração de procedimentos metodológicos de educação sonoro/musical e multidisciplinaridade. Para este propósito foi formado o grupo *Sonoridades Múltiplas*, com alunos de Licenciatura em Música, Teatro e Bacharelado em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal do Ceará, com o qual buscamos aprofundar a pesquisa no que diz respeito às relações entre práticas criativas cênico-sonoro-imagéticas, interdisciplinaridade, improvisação livre e escuta diversificada na contemporaneidade. Nossas referências teóricas encontram-se ancoradas no pensamento e ações artístico-pedagógicas de um grupo de educadores/compositores, aqui denominados autores-referência: Hans-Joachim Koellreutter, Conrado Silva, Murray Schafer e Chefa Alonso. A metodologia utilizada durante o processo de investigação foi a pesquisa-ação, constituída dos seguintes elementos: laboratórios de exploração e criação cênico/sonoro, diário de bordo coletivo, registro em audiovisual dos ateliers-laboratórios e debates com os participantes e espectadores das apresentações da performance. Pretendemos apresentar no XXI Seminário do Fladem 2015, algumas destas investigações cênico-sonoro-imagéticas realizadas pelo grupo.

Palavras-chave: Práticas criativas. Investigação cênico-sonoro-imagética. Improvisação livre. Multidisciplinaridade.

Este texto é um recorte sucinto dos pensamentos e princípios que regeram as propostas artístico-pedagógicas presentes na tese *Sonoridades múltiplas: Práticas criativas e interações poético-estéticas para uma educação sonoro-musical na contemporaneidade*²¹³ que partiu da seguinte hipótese: as práticas artístico-pedagógicas de processos criativos sonoro-musicais e de improvisação livre, potencializadas pela ampliação da escuta diversificada, proporcionam na contemporaneidade, o desenvolvimento das possibilidades inventivas, no âmbito do universo cênico-sonoro-imagético, via interdisciplinaridade, enfatizando a expressão individual e coletiva de artistas/educadores em formação.

²¹³ LATORRE, Maria Consiglia R.C, **Sonoridades Múltiplas: práticas criativas e interações poético-estéticas para uma educação sonoro-musical na contemporaneidade**. Tese (doutorado) Universidade Federal do Ceará- 2014.

Como objetivo principal assumido pela pesquisa, buscamos investigar o alcance dos princípios poético-estéticos e pedagógicos que presidem as técnicas de criação sonoro-musical e de improvisação livre, com alunos dos cursos de Licenciatura em Música, Teatro e de Bacharelado em Cinema/Audiovisual da Universidade Federal do Ceará, formando o grupo de pesquisa multidisciplinar *Sonoridades Múltiplas*. Vislumbramos, com isso, o desenvolvimento individual e coletivo do seu potencial expressivo e perceptivo, bem como o alcance dos saberes produzidos de modo interativo nos ateliers/laboratórios e performances, e de seu uso multiplicador em outras situações de ensino/aprendizagem e projetos artísticos.

A referência às “Sonoridades múltiplas” busca um duplo sentido. Um único som, como veremos, é passível de se abrir para a audição de várias escutas. Além dessa sonoridade provocar diferentes escutas, a intenção central da análise do conceito de sonoridades múltiplas visa ao exercício artístico-pedagógico sonoro-musical da *escuta diversificada* capaz de dar conta da riqueza inscrita em múltiplas possibilidades das sonoridades constitutivas das práticas musicais na contemporaneidade.

O pensamento do educador Paulo Freire, articulado com os educadores/compositores, sobretudo Hans-Joachim Koellreutter, como veremos a seguir, subsidiou-nos suportes sólidos de fundamentação teórica, ao explicitar a excelência pedagógica dos modos dialógico-interativos no processo de ensino/aprendizagem, nos encaminhando a uma via metodológica alternativa de investigação. A autonomia como valor supremo, que deve presidir toda ação educativa que se pretende solidária, possui uma incomensurável dimensão ética. Ensina-nos Paulo Freire:

Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando [...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (2011:58-59).

A metodologia adotada foi a *pesquisa-ação*, em sintonia com a hipótese e objetivos propostos, pela necessidade de articular a produção compartilhada de

conhecimento e a criação artístico-pedagógica realizada nos ateliers/laboratórios com a investigação propriamente dita, coesionando estes momentos de fluxo inventivo, sem jamais perder de vista o sentido do todo.

Autores-referência

O percurso como educadora/pesquisadora provocou-me uma constante inquietação e necessidade da investigação centrada sobremaneira nos *processos criativos e ações educativas em práticas contemporâneas de educação sonoro-musical*. E as novas demandas de investigação relativas à natureza da pesquisa fizeram-me reatar antigas vivências com os seguintes compositores/educadores: o teuto-brasileiro Hans-Joachim Koellreutter, o uruguaio Conrado Silva; o canadense Murray Schafer e a espanhola Josefa (Chefa) Alonso, cujas preocupações centrais possuem algo em comum: a educação sonoro-musical baseada em processos criativos e improvisação no contexto de práticas musicais da contemporaneidade. Cada um, além das noções compartilhadas sobre a música da contemporaneidade e as novas posturas artístico-pedagógicas necessárias a seu ensino, trouxe aportes específicos decisivos para a formulação dos conceitos e práticas da pesquisa.

O pioneirismo de Koellreutter provoca reviravoltas notáveis no campo da poética e estética musical, ao introduzir o dodecafonismo na cena brasileira, com todo o impacto que isso representou. O grande empenho do projeto de formação musical de Koellreutter o impeliu a redefinir os conteúdos educativos da tradição do ensino musical, privilegiando as questões relativas à escuta, à reeducação auditiva, à estética e análise musicais, à atualização da terminologia musical dentre outras, constituindo desse modo o arcabouço teórico-prático de sua proposta de educação musical, visando principalmente ao processo de formação integral dos alunos. Ao demarcar a oposição entre uma educação pré-figurativa e pós-figurativa, Koellreutter explicita claramente sua crítica ao modelo tradicional do ensino de música, usado de modo exclusivo, sem atentar para o desenvolvimento de novas sensibilidades de escuta e a plasticidade de novas formas de aprendizagem.

Não adianta recorrer a métodos fechados de ensino, que copiam o

passado. Devemos, isto sim, é elaborar e desenvolver métodos que deixem o futuro aberto. O risco, o experimento, a negação das regras inveteradas e caducas, são elementos essenciais da atividade artística. *O passado é um meio e um recurso, de maneira nenhuma um dever* [grifo nosso] (Koellreutter, In Atravez, nº 6).

Conrado Silva participa da experiência ímpar das *Oficinas de Música*, a partir do trabalho pioneiro da Universidade de Brasília, em fins dos anos 1960. A ideia de aprender música fazendo música, mesmo sem possuir conhecimentos mínimos de composição, originou de sua experiência de professor/compositor, e na sua avaliação, funcionou bem durante muitos anos, pois

A ideia, quando inventamos a Oficina de Música era justamente aproveitar a falta de conhecimento prévio de música para entrar diretamente a fazer uma música que não estivesse ligada ao tradicional, com instrumentos e a leitura de música, tanto que a gente utilizava grafias não tradicionais, os alunos inventavam conosco a forma de escrever a música, de passar aos outros a informação musical que queriam obter. E foi muito interessante porque dentro desse grupo de não-músicos que participaram e que eram alunos das mais diversas áreas: arquitetura, teatro, cinema, direito etc., se criou um grupo heterogêneo mas muito interessante, eles conseguiram pensar em conjunto ideias musicais e levar a cabo estas ideias musicais, fazendo música sem entender que a música era harmonia, melodia e ritmo. A ideia era comunicar sonoramente ideias. Então se utilizava qualquer material que pudesse gerar sons, começava com os sons do próprio corpo, sons da voz, da percussão que fazíamos no corpo, ampliava isso para os ruídos do entorno, os ruídos da sala de aula, e depois para os objetos sonoros que os alunos inventavam, desenvolviam, ou achavam. Ou seja, a ideia era sempre ligada à criação e à composição [...] desligada dos princípios da música tradicional (entrevista/Silva)²¹⁴.

Murray Schafer é responsável pela criação do conceito seminal de *paisagem sonora*, alargando a perspectiva da escuta do nosso entorno como componente fundamental da educação sonoro-musical contemporânea. Schafer soube aliar sua dedicação à educação sonora e à criação musical, como pioneiro no estudo do ambiente sonoro. Daí a importância que ele dá à primeira operação de seus procedimentos pedagógicos que é a “limpeza dos ouvidos”, condição prévia para a reeducação da escuta, ou, em seus próprios termos onde afirma que “antes do treinamento auditivo é preciso reconhecer a necessidade de limpá-los” (Schafer,

²¹⁴ Entrevista com o compositor Conrado Silva realizada em 07.06.2013 em seu apartamento em São Paulo para a tese *Sonoridades Múltiplas*.

1991:67). Pelo fato de não possuímos “pálpebras” nas orelhas que filtrem sons invasivos, estamos submetidos a uma constante poluição sonora. A “limpeza dos ouvidos” é uma condição prévia para a expansão da percepção, não apenas a auditiva, mas também de outros domínios perceptivos, expandindo assim nossa sensibilização, abrindo-nos para outras possibilidades de experiências estéticas. Buscamos no pensamento e propostas de Schafer os caminhos para uma fecunda educação sonora.

Chefa Alonso nos traz sua rica vivência voltada para a improvisação livre como experiência do fazer musical em tempo real. Sua ênfase na improvisação livre como proposta educativa de práticas musicais contemporâneas parte dos mesmos princípios críticos dos compositores/educadores anteriormente analisados: primazia de um repertório restrito à música do passado, “um tipo de ensino rígido que constrange as individualidades, suas necessidades expressivas, sua cultura musical, seu modo de aprender, e por fim, a ausência da improvisação, como técnica básica de aprendizagem musical, pessoal e social” (Alonso, 2010:51).²¹⁵

São estas as sólidas razões que embasaram a escolha destes pilares responsáveis pela minha formação sonoro/musical percorrida nos últimos anos, aqui apresentados como autores-referência, com os quais, tive, em maior ou menor escala, um convívio profícuo.

Grupo de pesquisa *Sonoridades Múltiplas* e exemplos das ações cênico-sonoro-imagéticas

Esta pesquisa nasceu de minha inquietação como docente/investigadora relativa ao desempenho qualitativo de práticas criativas como procedimentos artístico-pedagógicos, em sintonia com uma educação sonoro-musical contemporânea para alunos dos cursos de Licenciatura em Música, Teatro, Dança e outros do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará. Nesta perspectiva criamos inicialmente o grupo *Poéticas e Estéticas das Artes*, no segundo semestre de 2010, e posteriormente o grupo *Sonoridades Múltiplas* com início em 2012 e até agora em ação, com uma importante representatividade de três linguagens (Música, Teatro,

²¹⁵ Tradução livre do original espanhol, feita por mim, assim como as demais citações do livro *Improvisación libre: la composición en movimiento* de Alonso, 2010.

Cinema/Audiovisual), criado a partir de uma escolha voluntária e aleatória dos integrantes, com a intenção direta de investigação multidisciplinar no campo cênico-sonoro-imagético.

Nos primeiros encontros, com a periodicidade de seis horas semanais nos períodos letivos, ainda sem definição de uma temática precisa, ocupávamo-nos com exercícios de sensibilização (atividades poético-estéticas de percepção e criação cênico-sonora) propostos por qualquer participante a partir de saberes e vivências anteriores, exercitando laboratórios dialógicos no processo de ensino/aprendizagem. Estes exercícios compreendiam práticas de expressão corporal-musical (corpo sonoro e corpo cênico) mediante atividades de percepção/ação individual e coletiva como consciência dos espaços internos, do fluxo respiratório, pesquisa de timbres e texturas, deslocamentos no espaço cênico, vivências rítmicas e melódicas, educação sonora, transposição/improvisação vocal; paisagem sonora, percussão corporal, jogos de improvisação cênico-musical, voz/instrumento e movimento, improvisação livre a partir de estímulos sonoro-cênico-imagéticos e outros.

Ao final de cada encontro, os intérpretes/investigadores expressavam, de diferentes formas (diários de bordos, diálogos, desenhos livres, pequenos depoimentos escritos trocados entre si), suas apreciações sobre as vivências, atividade que, além de realimentar a própria experiência, constituía um exercício pedagógico de prática inventiva.

Estas práticas e reflexões do grupo *Poéticas e estéticas das Artes*, geraram duas performances cênico-sonoro-imagéticas sendo apresentadas ao público: *Jogos Sonoro-imagéticos*²¹⁶ e *Trans for mar*. As temáticas-chave trabalhadas na performance *Jogos Sonoro-imagéticos* foram: paisagem sonora, transposição/improvisação vocal, criação sonoro-musical, notação gráfica e composição/improvisação imagética em tempo real. Na performance *Trans for mar* pesquisou-se: paisagem sonora, poética da vocalidade, transposição/improvisação vocal, composição baseada em haicais, canções e interações cênico-imagéticas em situações cotidianas “a beira-mar”.

O grupo Sonoridades Múltiplas construiu no ano de 2012 quatro performances

²¹⁶ Vídeo *Jogos Sonoro-imagéticos* - <https://vimeo.com/86109465>

cênico-sonoro-imagéticas, centradas na temática das práticas de improvisação livre, *Em torno do poema Vento de Manoel de Barros*²¹⁷; *Miniatura ... bem molhadinho de chuva*²¹⁸; *Sons da imagem e Percursos Sonoros: fragmentos e simultaneidades*.

Segundo seus próprios depoimentos, os intérpretes/investigadores se surpreendiam com novas descobertas em suas percepções e ganhos de expressão em suas ações cênico-sonoro-imagéticas. Novas noções foram expandindo num crescendo contínuo, conceitos foram sendo alterados: ruído era mais do que ruído, silêncio era mais do que pausa, pois tudo poderia tornar-se música (“qualquer som é passível de *vir a ser* som musical”); o corpo era excelente instrumento musical, a sucata podia se transformar em objeto sonoro; o gesto tinha som, o som tinha luz, a luz tinha movimento, o movimento tinha ... Tudo podia ser expressão poético-estética.

Considerações finais

Se nas propostas das atividades artístico-pedagógicas sempre existiu uma clara intenção de desenvolver práticas criativas ligadas a técnicas e poéticas voltadas para o desenvolvimento de percepção, expressão e habilidades pessoais e coletivas, conectada a esta intenção, existiu um objetivo de dimensão mais amplo voltado para a formação dos participantes como um todo, enquanto pessoas conscientes e críticas capazes de intervir tanto no plano individual como no coletivo. O depoimento de uma intérprete/investigadora do grupo *Sonoridades Múltiplas* é contundente ao relatar as transformações percebidas a partir de suas vivências. “O grupo me ajudou bastante a estar mais atenta sempre observando e ouvindo os sons em volta, estar sempre de prontidão preparada para as surpresas da vida, pois a improvisação está em tudo. Viver é uma improvisação”.

²¹⁷Vídeo *Em torno do poema Vento de Manoel de Barros* - <https://vimeo.com/76019132>

²¹⁸Vídeo *Miniatura ... bem molhadinho de chuva* - <https://vimeo.com/75421503>

Referências

ALONSO, Chefa. Improvisación libre: la composición en movimiento. Baiona: Dos Acordes, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

KOELLREUTTER, H.J. O ensino da música num mundo modificado,
Revista Através nº 6. <http://www.atravez.org.br/educacao.htm>.

LATORRE, Maria Consiglia R.C, Sonoridades Múltiplas: práticas criativas e interações poético-estéticas para uma educação sonoro-musical na contemporaneidade. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará- 2014

SCHAFER, Murray. O ouvido pensante, São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SILVA, Conrado. Entrevista realizada em São Paulo: 07/06/2013, para a tese de doutorado : Sonoridades Múltiplas: práticas criativas e interações poético-estéticas para uma educação sonoro-musical na contemporaneidade.

Canto Coral - espaço de aprendizagem e desenvolvimento musical

Ana Claudia Reis²¹⁹

clausreis@gmail.com

Brasil

Maria José Chevitarese²²⁰

zezechevitarese@gmail.com

Brasil

Resumo: Este artigo descreve parte dos resultados de pesquisa realizada com coralistas do Coral Infantil da UFRJ. A pesquisa se propõe a fazer uma investigaçãoa respeito da utilização do canto coral como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento musical infanto-juvenil. Tomou-se como referencial, textos de John A. Sloboda e Leda Osório Mársico. Foram realizadas entrevistas com 15 crianças e adolescentes do Coral Infantil não estudantes de música para averiguar os conteúdos musicais absorvidos através do trabalho coral desenvolvido. Os resultados demonstraram que a atividade coral efetivamente contribuiu para o aprendizado e desenvolvimento musical do grupo de crianças e adolescentes analisado.

Palavras-chave: Aprendizagem. Desenvolvimento musical. Coro Infantil.

Resumen: Este artículo describe parte de los resultados de las investigaciones realizadas con cantantes del Coro Infantil de la UFRJ. La investigación tiene como objetivo hacer una investigación sobre el uso del coro como herramienta de aprendizaje y el desarrollo musical de los niños. Se tomó como referencia, textos John A. Sloboda y Leda Osorio Mársico. Las entrevistas se llevaron a cabo con 15 niños y adolescentes de los niños del coro estudiantes de música de no investigar el contenido musical absorbe a través de la obra coral. Los resultados mostraron que la actividad coral contribuyó eficazmente al desarrollo del aprendizaje y el grupo musical de niños y adolescentes analizados.

Palabras clave: Aprendizaje. Desarrollo musical. Coro de Niños.

Introdução

²¹⁹ Mestre em Educação Musical, Bacharel em Regência e Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é professora do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias/RJ e professora de Artes da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ).

²²⁰ Doutora em Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em Música Brasileira pela Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), Bacharel em Regência pela UFRJ. Professora titular de canto coral do departamento de música de conjunto desta instituição e do programa de pós-graduação em música nas áreas de concentração de prática interpretativa (regência coral), e educação musical. Diretora artística e regente do Coral Infantil da UFRJ e do Coral Brasil Ensemble UFRJ.

O canto coral pode ser entendido como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo em um contexto grupal, interacional, no qual o desenvolvimento da afetividade, da sociabilidade, da consciência e do pensamento crítico se dá associado ao desenvolvimento cognitivo da aprendizagem musical.

Nesse espaço crianças e adolescentes experimentam novas possibilidades e oportunidades de prática musical e, a partir deste fazer, poderão adquirir a consciência de que são mais capazes do que se imaginavam, entusiasmando-se com a perspectiva da possibilidade de novas conquistas e de seu desenvolvimento musical.

Crianças e adolescentes que procuram um coral geralmente o fazem por gostar de cantar e desejar buscar oportunidades de convívio social, num ambiente acolhedor, com trocas afetivas positivas, que proporcione contato com novos ambientes e novas aprendizagens.

Estes grupos normalmente não são homogêneos. A própria faixa etária já traz em si uma ampla heterogeneidade em termos de amadurecimento emocional, capacidade de concentração e de abstração, desenvolvimento intelectual, entre outros.

O canto coral tem sido considerado como atividade básica na educação musical por muitos educadores, entre eles, Amato (2010), Mathias (1986) e Fonterrada (2008). O canto coletivo, além de ser um meio acessível à educação musical por utilizar a voz humana como instrumento, possui elementos essenciais à formação musical como, por exemplo, o desenvolvimento da educação auditiva e respiratória, percepção rítmica, aquisição da leitura musical, compreensão fraseológica e melhoria da emissão vocal com qualidade de afinação. Proporciona ao coralista uma melhor compreensão musical e prazer baseado em apreciação e execução.

Referencial para a pesquisa

A performance é um dos objetivos e a culminância do trabalho desenvolvido no canto coral. Ela revela o nível de aprendizagem e desenvolvimento musical do grupo.

Segundo Sloboda, a performance, ou execução musical num sentido mais amplo, abrange todos os tipos de comportamentos musicais manifestos. Num sentido mais restrito, é aquela na qual um executante ou grupo de executantes, interpreta

música conscientemente para um público. O autor expõe três estágios de envolvimento com a partitura que permite o estudo da performance. (Sloboda, 2008, p.87)

- Primeira leitura da partitura;
- Exposição continuada à partitura para aprimorar a execução;
- Ensaio ou prática para aperfeiçoar e memorizar a partitura.

Considerando o processo de aprendizagem musical no coro, os três estágios expostos por Sloboda podem ser comparados com as fases descritas por Mársico (1979).

Segundo a autora, o processo de aprendizagem de uma obra vocal passa por três fases: recepção, assimilação e interpretação.

Na fase da recepção a música é apresentada pelo regente aos coralistas e trabalhada nos mínimos detalhes, observando questões importantes como respiração, articulação e emissão vocal.

Na fase da assimilação a obra musical em estudo é repetida várias vezes para aperfeiçoamento de detalhes técnicos. Pode-se repetir a música em diversos andamentos para verificar questões de afinação e segurança na execução.

A fase da interpretação é finalmente a fase de recriação da obra musical estudada. (Mársico, 1979, p.54, 55).

A primeira leitura da partitura corresponde a fase da recepção e ocorre no coro independente da aquisição de habilidades de leitura musical. Para um coralista não estudante de música, esta fase ocorre através de orientação e mediação do regente ou de outros coralistas que já possuem habilidade de leitura musical. O regente e os coralistas mais experientes passam a ser, num primeiro momento os olhos dos coralistas não estudantes de música.

Os estágios de exposição continuada à partitura corresponde a fase da assimilação da obra musical e também é mediada pelo regente do grupo e coralistas mais experientes.

O estágio do ensaio ou prática corresponde a fase da interpretação e é um momento onde o coralista não estudante de música já possui autonomia para recriar a obra musical junto aos demais coralistas.

Para a pesquisa a respeito da aprendizagem e desenvolvimento musical dos

coralistas não estudantes de música do Coral Infantil da UFRJ estudados, consideramos os três estágios descritos por Sloboda (2008) ou fases descritas por Mársico (1979).

O campo de pesquisa

Para a realização desta pesquisa definiu-se como campo o Coral Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde foram realizadas observações dos ensaios, das apresentações e aplicação de questionário e entrevistas.

O Coral Infantil é um projeto de extensão universitária, idealizado pela professora Maria José Chevitarese e iniciado em março de 1989. Com 26 anos de atuação, o coral infantil já atendeu cerca de 1000 crianças e adolescentes com faixa etária entre 7 e 16 anos tendo realizado mais de 700 apresentações em variados espaços culturais como salas de concerto, teatros, museus, igrejas, escolas de música e programas de TV do Rio de Janeiro, de outros municípios e estados, além de apresentações internacionais.

O Coral Infantil foi criado inicialmente com o objetivo de dar apoio aos cursos de extensão universitária oferecidos pela Escola de Música da UFRJ. São eles: Musicalização Infantil, que atende crianças entre 7 e 8 anos, o curso Básico, que atende crianças e adolescentes com idades entre 9 e 14 anos e o curso Intermediário, que atende jovens e adultos a partir de 14 anos. Todas as crianças dos cursos de musicalização infantil e básico em música participavam desse Coral Infantil além dos alunos do Curso Intermediário, até a faixa etária de 16 anos.

Posteriormente houve uma demanda de crianças, não vinculadas aos cursos de extensão da Escola de Música da UFRJ, interessadas em participar do Coral Infantil. Atualmente o Coral Infantil atende 40 crianças e adolescentes entre 7 e 16 anos servindo também como campo de estudo para alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado em música e do programa de pós-graduação em música.

Não há exigência de conhecimento musical anterior para a entrada no grupo não sendo a criança submetida a nenhum tipo de seleção. Ao ingressar no coro, são realizados alguns vocalizes com a criança para identificar seu timbre, tessitura e extensão vocal. Ao início de cada ensaio, são realizados exercícios de preparação vocal, com vocalizes, que visam o aquecimento e desenvolvimento técnico vocal da criança.

Essa preparação vocal é realizada, na maioria das vezes, pela própria regente do coro.

O repertório do Coral Infantil é bastante variado, de maneira a proporcionar às crianças experiência com diversos estilos musicais. Ao longo desses 26 anos o repertório compôs-se de música popular brasileira, música folclórica nacional e internacional, canções nacionais, canções tradicionais internacionais, obras corais de compositores brasileiros e estrangeiros, óperas e obras sinfônicas.

A pesquisa e os resultados

Foram elaborados dois diferentes instrumentos para as finalidades específicas da presente pesquisa. Além dos questionários aplicados a 40 crianças do Coral Infantil da UFRJ para conhecer o grupo analisado, foram realizadas também entrevistas com 15 coralistas não estudantes de música para averiguar os conteúdos musicais absorvidos pelas crianças através do trabalho coral desenvolvido. Os resultados aqui expostos são referentes a essas entrevistas. Os 15 coralistas entrevistados tinham entre 10 e 16 anos de idade e participavam do coro por períodos que variavam entre 4 meses até 5 anos.

O objetivo da realização de entrevistas com os 15 coralistas não estudantes de música, foi verificar o nível de aprendizagem e desenvolvimento musical adquirido por eles através da interação com a partitura, demais coralistas, regente e equipe.

O roteiro da entrevista foi composto por 18 questões sobre aspectos musicais. Para averiguação dos conhecimentos de leitura e interpretação da partitura adquiridos pelos cantores entrevistados, utilizou-se três partituras para coro que ainda não haviam sido trabalhadas com esse grupo de crianças. Essas partituras foram entregues às crianças para que, com base neste material, respondessem às questões formuladas pela entrevistadora.

1) Folclore africano - South African Suíte (I-Tshotshoza) com arranjo de Henry Leck para 3 vozes à cappela.

2) Folclore do Piauí - São João Dararão com harmonização de Francisco Braga para 3 vozes à cappela.

3) John Leavitt - Festival Sanctus para 2 vozes com acompanhamento de piano.

ROTEIRO DA ENTREVISTA
1) No coro, você está cantando no soprano (1ª voz), no mezzo (2ª voz) ou no contralto (3ª voz)? Você sabe por quê?
2) Qual é o título da música? (Festival Sanctus)
3) Quem é o compositor? (Festival Sanctus)
4) Essa partitura tem quantas vozes? (Festival Sanctus e São João Dararão)
5) Você sabe apontar com o dedo onde está cada voz? (Festival Sanctus e São João Dararão)
6) Aponte com o dedo a voz que está começando a música. E as outras vozes o que estão fazendo? (Festival Sanctus e South African Suite)
7) Você sabe o que são esses sinais? Qual deles dura mais? (South African Suíte- mostrando as pausas da mínima, semínima e colcheia)
8) Aponte com o dedo a linha da voz que você canta. (São João Dararão)
9) E esse sinal, o que é? (São João Dararão - mostrando o rittornelo no final da música)
10) Você sabe quantos compassos tem aqui? (South African Suíte – 1º sistema)
11) Mostrar a melodia da 3ª voz e perguntar o que está acontecendo (está ficando mais aguda ou mais grave), depois pedir que a criança cante. (São João Dararão - 4º sistema - compassos 2 a 4)
12) Tocar ou cantar a melodia da 2ª voz e perguntar se está ficando mais aguda ou mais grave. (São João Dararão- 5º sistema - compassos de 1 a 4)
13) Mostrar os sinais de intensidade (</p>/mp/f/mf/ff/dim./cres.) na música e perguntar o que são e como devo cantar quando vejo estes sinais (Festival Sanctus)
14) Mostrar a 3ª voz e perguntar se as figuras são iguais ou diferentes, qual é essa diferença. (duração)? (São João Dararão - 2º sistema - primeiro compasso)
15) Mostrar as figuras da mínima, semínima e colcheia e perguntar se a duração das três é a mesma ou se é diferente. Pedir que a criança demonstre a duração das figuras batendo palmas. (São João Dararão)
16) E essas duas notas ligadas, o que significa? (São João Dararão - 4º sistema - compassos 5 e 6)
17) Mostrar o acompanhamento do piano na partitura e perguntar se ele sabe o que significa esta parte. Ela é cantada ou tocada, por quem? (Festival Sanctus)
18) E essas músicas têm acompanhamento de algum instrumento? Você sabe qual o nome que damos à música cantada pelo coro sem acompanhamento instrumental? (South African Suite e São João Dararão)

Na maior parte das questões levantadas na entrevista as respostas foram satisfatórias e consideramos os resultados muito positivos no que se refere ao aprendizado e desenvolvimento musical dos coralistas não estudantes de música. Entretanto, observamos durante a entrevista que a atenção concentrada pode interferir na qualidade da aprendizagem. Na questão 6, por exemplo, foi pedido que o coralista mostrasse a voz que estava começando as músicas e perguntou-se o que as outras vozes faziam enquanto isso. Os resultados foram: 2 coralistas não acertaram a questão; 2 responderam que as outras vozes estavam esperando para cantar; 6

responderam que as outras vozes estavam em silêncio ou caladas; 5 coralistas responderam que as outras vozes estavam em pausa.

Embora 8 coralistas não tenham atribuído a nomenclatura correta à pausa em suas respostas, podemos afirmar que eles demonstraram possuir conhecimento acerca da função das pausas. Esse fato evidencia-se na questão 7, também referente a pausas. Nesta questão 12 coralistas responderam corretamente o nome e a função das pausas. Apenas 3 coralistas não souberam responder os nomes, mas ainda assim 2 deles identificaram a função das pausas.

Outro exemplo disso ocorre na questão 13. Os coralistas ao observarem 8 sinais de intensidade na partitura, deveriam responder o que eram os sinais e como deveríamos cantar ao vê-los. Os 15 coralistas souberam explicar como seria a execução dos 8 sinais, 11 coralistas não acertaram 100% dos nomes dos sinais e apenas 4 coralistas acertaram o nome correto dos 8 sinais. Os coralistas que não acertaram todos os nomes dos sinais de intensidade tiveram dois erros em comum, responderam que mp e mf significavam muito piano e muito forte.

Não podemos considerar nesses exemplos que não houve aprendizagem e desenvolvimento musical dos coralistas que não acertaram a nomenclatura dos signos musicais descritos na partitura, o fato a ser destacado aqui é que a atenção desses coralistas esteve concentrada e direcionada para algo que consideraram relevante, ou seja, a função e utilidade desses signos musicais.

A aprendizagem e desenvolvimento musical ocorre à medida que o coralista percebe e assimila os signos contidos na partitura musical com sua função e execução. Uma vez assimilados esses signos, os coralistas poderão acumular essas experiências registradas para usá-las quando necessário.

Conclusão

Durante todo o processo de aprendizagem no coral infantil verificamos que os três estágios descritos por Sloboda ou fases descritas por Mársico estão sendo desenvolvidos. O primeiro e o segundo estágio, primeira leitura e exposição continuada à partitura estão sendo trabalhados para se chegar ao terceiro estágio:

prática.

No estágio da primeira leitura da partitura ou fase da recepção, a regente apresenta aos coralistas a partitura com a música a ser trabalhada e todos os coralistas têm a oportunidade de entrar em contato com a partitura.

Os coralistas estudantes de música realizam a leitura à primeira vista e os coralistas não estudantes de música embora nos primeiros contatos ainda não identifiquem os signos musicais, fazem a leitura com auxílio dos coralistas mais experientes até que sejam capazes de realizar sua própria leitura musical.

Passa-se então para a fase da assimilação da obra musical, onde ocorrem as repetições para aperfeiçoamento de detalhes técnicos. A essa altura o coralista não estudante de música já familiarizou-se com a partitura. Embora ainda não conheça o nome das notas ou das figuras, rapidamente percebem a relação entre a linha melódica escrita e a altura do som emitido, bem como a duração das figuras positivas e negativas utilizadas, compreendendo a dinâmica da escrita musical. Tornam-se capazes de, ao olhar a partitura saber qual a voz entra primeiro e quando será sua vez de entrar. Além disso, entram em contato com a pauta musical, reconhecendo claves, símbolos de dinâmica como ff, f, mf, p, mp, pp, acentos, ritornelo entre outros.

O estágio do ensaio ou fase da interpretação é finalmente a fase de recriação da obra musical estudada, a performance que não poderia ser realizada sem os dois processos anteriores.

A sistematização dos conceitos musicais ocorre de forma contínua e muito rápida, pois as crianças as vivenciam durante todo o processo de aprendizagem das obras corais. A utilização da partitura durante a leitura das obras possibilita um contato com todas as peculiaridades que envolvem a escrita musical, associando à escrita a execução musical.

Através dos questionários e entrevistas observamos ainda que o Coral Infantil da UFRJ tem contribuído na aprendizagem e no processo de desenvolvimento musical dos coralistas e é uma atividade importante por possuir elementos essenciais à formação musical. Tanto para os coralistas estudantes de música como para os não estudantes, a atividade coral auxilia no desenvolvimento da educação auditiva e respiratória, na percepção rítmica, na compreensão fraseológica e melhoria da emissão vocal com qualidade de afinação. Além dos conhecimentos relacionados à

música, o canto coral proporciona aos coralistas a oportunidade do trabalho em equipe com todos os benefícios que esta interação pode trazer coletiva e individualmente.

Para os 15 coralistas não estudantes de música entrevistados, a atividade coral foi também fundamental para a iniciação, aquisição da leitura e aperfeiçoamento musical.

Referências

AMATO, Rita de Cássia Fucci.. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo - musical. Revista Opus, Goiânia, v.13, p.75-96, 2007.

_____. Habilidades e Competências na Prática da Regência Coral: um estudo exploratório. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 19, p. 15-26, mar. 2008

_____. Interdisciplinaridade, música e educação musical. Revista Opus, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 30- 47, jun. 2010.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2008.

MÁRSICO, Leda Osório. A voz infantil e o desenvolvimento músico-vocal. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1979.

MATHIAS, Nelson. Coral, um canto apaixonante. Brasília: MusiMed, 1986.

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

Eventos acadêmicos e a formação de educadores musicais: um relato sobre a Jornada de Estudos em Educação Musical

Natália Búrigo Severino

nataliabseverino@gmail.com

Brasil

Murilo Ferreira Velho de Arruda

mfvarruda@gmail.com

Brasil

Mariana Barbosa Ament

edmusical.ma@gmail.com

Brasil

Multiculturalismo y contemporaneidad: Reflexiones sobre la formación inicial y continua del educador musical latino-americano

Resumo: Um grupo de educadores musicais, envolvidos com organização de eventos acadêmicos na cidade de São Carlos, São Paulo, Brasil, desde 2009, discute a importância que estes trabalhos tiveram e têm na sua formação profissional. Neste artigo, destaca-se a importância da organização da Jornada de Estudos em Educação Musical (JEEM), que nasceu em 2011, para a formação do educador musical sob a perspectiva dos próprios organizadores. A organização da JEEM caminha sob pressuposto da Educação Humanizadora, tão defendida por educadores latino-americanos como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Enrique Dussel e Ernani Maria Fiori, e tem buscado inovar, desconstruir algumas formalidades e formatos característicos de eventos acadêmicos, sem, no entanto, perder o caráter científico e formador. O tema do encontro de 2015 foi: “Música e diversidade: potencialidades e limites para o educador musical”, e se desenvolveu a partir da seguinte questão: será que sabemos conviver em meio à diversidade? O objetivo ao compartilhar essa experiência é mostrar que valorizar a iniciativa de alunos da graduação ou de pequenos grupos é, portanto, valorizar a formação dos mesmos.

Palavra-Chaves: Educação Musical. Eventos Acadêmicos. Formação de educadores.

Introdução

Ao discutirmos formação inicial de professores podemos, em um primeiro momento, pensar apenas nas ações que os professores formadores ministram para os futuros educadores²²¹. Porém, se considerarmos que os cursos [oficinas, aulas, etc.] não conseguem abordar todas as especificidades de um tema da Educação, cada indivíduo é imensamente responsável pela sua própria formação. Neste sentido, são

²²¹ Partimos de uma concepção de Educação baseada em Paulo Freire, que a entende como um processo que acontece ao longo da vida. O professor ou a professora são educadores, assim como o(a) estudante, o(a) cozinheiro(a), faxineiro(a), etc. Mas neste caso, o termo foi utilizado para se referir aos educadores que buscam formação com outros educadores que possuem uma vivência maior no assunto a ser estudado.

menos frequentes os relatos nos quais estes profissionais discutem suas próprias atitudes em prol de seu aprendizado, no aspecto de uma auto-formação.

Pensando nisso, um grupo de educadores musicais, envolvidos com organização de eventos acadêmicos na cidade de São Carlos, no interior de São Paulo, resolveu discutir a importância que este trabalho teve e tem na sua formação profissional. Juntando todos os trabalhos, este grupo foi responsável pela organização de três eventos distintos: a Semana da Música (nos anos de 2009 e 2010), a Jornada de Estudos em Educação Musical (de 2011 a 2015) e o Simpósio de Educação Musical Humanizadora (em 2013 e 2014).

Para este relato, os autores optaram por discutir as concepções por trás da Jornada de Estudos em Educação Musical, evento que no ano de 2015 alcançou sua quinta edição e que tem crescido a cada ano, gerando muito trabalho e aprendizado para os organizadores.

A equipe da Jornada tem se dedicado à participação em congressos e eventos da área, leituras, conversas com professores, para compreender como a educação musical se encontra no Brasil atualmente, para, a partir desses estudos e vivências, conseguir elaborar um evento que traga questões que estão sendo amplamente discutidas, mas ao mesmo tempo, tentar inovar a perspectiva de como essas questões são abordadas.

Dessa forma, o artigo apresentará a Jornada, os conceitos teóricos e metodológicos por trás das escolhas realizadas, e uma breve discussão sobre as aprendizagens na organização de eventos. Esperamos com isso, incentivar que mais alunos de graduação realizem seus próprios eventos, e que a comunidade saiba valorizar as contribuições desses espaços.

Contextualização do evento

A história da Jornada de Estudos em Educação Musical (JEEM) começou em 2011, quando cinco estudantes de um curso de licenciatura em Música se juntaram com a vontade de trazer pessoas que pudessem contribuir com a formação dos alunos deste curso, nas modalidades presencial e à distância.

Nas duas primeiras edições da JEEM, em 2011 e 2012, seu alcance foi local, e os eventos foram realizados em dois dias tendo oficinas e apresentações musicais. A

concretização de tais atividades se deu graças a parcerias com projetos que já existiam na universidade, como o Música na Cidade e também com a Universidade Aberta do Brasil (responsável pelo Ensino a Distância), além do empenho de alguns docentes do curso.

Em 2013, o evento tomou proporções maiores, passando a acontecer em três dias com palestras, mesas, oficinas e submissão de trabalhos, além de ter agregado um maior número de participantes, inclusive de fora da universidade. Também nesta edição aconteceu o I Simpósio de Educação Musical e Humanização que buscava compartilhar as discussões que vinham sendo feitas no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade, referentes à Educação Musical Humanizadora.

Em 2014, a JEEM contou com a participação de pessoas de diferentes estados do Brasil como Bahia, Goiás e Rio Grande do Sul, mostrando um alcance e possibilidades maiores do que esperávamos. Além disso, vieram professores de várias universidades (UDESC, UFSCar, UFMT, Cantareira) para palestrar e/ou ministrarem minicursos durante o evento.

Jeem 2015

Apoiados principalmente em diferenças culturais, étnico-raciais e religiosas, no decorrer da história da América Latina, relações de poder foram estabelecidas para justificar a exploração e a dominação que se arrastam até os dias atuais. Dentro desta realidade está a educação musical. Enquanto educadoras e educadores, nos questionávamos: será que sabemos conviver com a diversidade? como podemos contribuir para a construção de uma sociedade que saiba conviver com o diferente através da música? Por isso, o tema geral do encontro deste ano foi: *“Música e diversidade: potencialidades e limites do educador musical”*.

Há algum tempo os organizadores vêm buscando desconstruir alguns formatos e formalidades que se perpetuam nos eventos acadêmicos, e procurando outros meios produtivos para aprender e ensinar. Por isso, no ano de 2015, incluímos na programação um novo formato de vivência. É o caso das “partilhas de práticas”, uma ideia que vem sendo desenvolvida há alguns anos e que nesta edição será a

primeira tentativa²²². As partilhas de práticas consistiram em trazer pessoas que não estivessem diretamente relacionadas às universidades ou ao mundo acadêmico em geral, mas que atuassem ativamente em prol de uma educação musical humanizadora, em diversos espaços.

Também nesta edição buscamos mais intensamente uma integração com as outras áreas da Educação que são extremamente relevantes para o mundo atual.

Dessa forma, as mesas de debate aconteceram em cima dos seguintes eixos temáticos que muito puderam contribuir para as discussões e aprendizagens em nosso encontro: “Educação à distância à favor da diversidade”, “Educação Musical Especial”, Educação em Sociedade” (com base na lei 11.645/2008 que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena) e “Educação em espaços de pivação de liberdade”.

Nestas mesas, procuramos estabelecer diálogos que priorizassem a diversidade, sempre a partir do pressuposto da Educação Humanizadora. Acreditamos que, compartilhando e unindo forças com outras áreas, como no caso da Educação e da Educação Especial, é que podemos criar e recriar propostas para o ensino de música em meio à diversidade.

A concepção da Jornada

Como já foi apresentado, a Jornada tem buscado inovar, desconstruir algumas formalidades e formatos característicos de eventos acadêmicos, sem, no entanto, perder o caráter científico e formador. Isso se deve à aproximação dos organizadores do evento com a chamada Educação Humanizadora, tão defendida por educadores latino-americanos como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Enrique Dussel e Ernani Maria Fiori.

Quando a equipe que organiza a Jornada escolhe um tema para o evento do ano, bem como os convidados (palestrantes e oficinairos), há por trás dessa escolha pressupostos que revelam um posicionamento frente à realidade educativa, seja para

²²² As partilhas de práticas sugerem que educadores musicais compartilhem suas experiências práticas em sala de aula e/ou demais espaços. A partir da criação do Fórum de Partilhas e Práticas em Educação e Música, idealizado por educadores musicais no e-grupo Professores de Música do Brasil, a organização da JEEM passou a se preocupar em trazer para a universidade personagens atuantes na sociedade para valorizar o conhecimento e a vivência prática, não só o conhecimento teórico.

apontar alguns caminhos, seja para refutá-los, e, então, apresentar outros ou novos caminhos.

A realidade econômica e social da América Latina tem apontado para a necessidade de se valorizar ações em educação que sejam eficazes, que tenham utilidade, que correspondam às necessidades reais e que estejam orientadas em direção de mudanças sociais (Gamboa, 2006). E nesse sentido, a Educação Humanizadora nos fornece subsídios teóricos e metodológicos para pensar a educação musical dentro desse contexto.

Então quando pensamos em *Educação Musical*, de qual educação estamos falando?, para formar qual tipo de pessoa?, para criar ou viver em qual mundo? (Brandão, 2005). Para responder essa questão, nos baseamos no educador brasileiro Paulo Freire que contrapõe duas concepções de educação: uma educação bancária *versus* educação como prática da liberdade.

Assim como quando os europeus chegaram na América, e classificaram os povos que aqui viviam, como “bárbaros”, povos “incivilizados”, “a-políticos” e “não-humanos”, suprimindo, através da violência e de um discurso de “modernidade” e “civildade”, sua cultura e seus costumes (Dussel, 2001), “o pensamento moderno ocidental” (Santos, 2007) dividiu a realidade social em dois universos distintos: *deste lado da linha*, o lado relevante, e *do outro lado da linha*, o lado inexistente; regulando o conhecimento, valorizando a ciência em detrimento da filosofia e da teologia. É o que Boaventura chama de “pensamento abissal”, o pensamento moderno ocidental/europeu.

Dentro desse pensamento, a educação bancária se define como uma educação fundamentalmente narradora, dissertadora. Nessa concepção de ensino, o educador é o sujeito do processo educativo e possui a tarefa de “encher” os educandos com os conteúdos da sua narração. Assim, os educandos, transformados em “vasilhas” a serem “enchidos” são conduzidos à memorização desses conteúdos. Quanto mais depósitos, tanto melhor será o educador. Quanto mais dócil, tanto melhor será o educando (Freire, 2011).

Dussel (2001) acredita que para a América Latina se desprender das amarras centenárias dos europeus, deveria criar a sua própria filosofia que explicasse e contextualizasse a sua própria situação, vista pelo *outro lado da linha*. Boaventura

defende, no entanto, que para superar o pensamento abissal, romper com *este lado da linha*, romper com o pensamento europeu, é necessário reconhecer que ele existe.

A educação humanizadora, libertadora, portanto, é aquela que permite que os seres humanos deixem de ser o que são, para serem seres mais conscientes, livres e *humanos*. A educação como prática de liberdade se define pela colaboração, união, libertação, organização, solidariedade, cultura a serviço da libertação dos seres humanos, pelo diálogo, pela humildade, pela fé e pelo amor.

Para melhor definir o que seria essa “Educação libertadora”, Fiori (1991) parte do desmembramento dessa expressão. Ele define a educação como sendo o “*esforço* permanente do homem por constituir-se e reconstituir-se, buscando a forma histórica na qual possa *re-encontrar-se* consigo mesmo, em plenitude de vida humana, que é, substancialmente, *comunhão social*” (Fiori, 1991, p. 83, grifos nossos).

Assim, reconhecendo a educação bancária dentro dos contextos de educação musical, a equipe organizadora da Jornada vem buscando, como posicionamento político, transformar a experiência de educadores musicais já formados ou ainda em formação, para que eles tenham contato com uma educação que possa ser conscientizadora, libertadora, humanizadora. E para que esse contato seja possível, é necessário que todos os educadores envolvidos se entreguem à práxis libertadora, ou seja, se entreguem à reflexão e à ação no mundo para transformá-lo:

Para reconstruir seu mundo, o homem tem que excedê-lo. O homem, porque pode lançar-se mais além de sua natureza, cultiva-se. E a mesma cultura se desenvolve num permanente transcender-se a si mesmo. O homem se define por esta libertação de limites. Pode localizar-se em seu mundo, porque o transcende e o ilumina. E, ao transcendê-lo, pode voltar-se reflexivamente sobre si e iluminar o mundo. Não são dois momentos: o da construção do mundo e o da apreensão reflexiva. O meio vital se transforma em mundo, quando o homem o transcende num retomar reflexivo (FIORI, 1986, p. 8).

Como apresenta Fiori (1986), é esse o grande objetivo das Jornadas de Estudos em Educação Musical: proporcionar aos educadores musicais, já formados ou em formação, ferramentas para que eles possam *transcender* o conhecimento adquirido e acumulado. E que a partir desse transcender-se, possam refletir as próprias práticas, a própria formação, e então voltar e *iluminar o mundo*.

Organização de eventos como possibilidade de trabalho para o educador musical

Organizar um evento acadêmico pode ser considerado uma prática que traz muitas aprendizagens. A socialização e o trabalho em equipe são pontos-chaves para que as tarefas sejam cumpridas de maneira orgânica e significativa.

Saber delegar funções, assumir tarefas e cumpri-las em um determinado prazo demandam tempo e dedicação por parte do organizador(a). Porém, queremos ir mais além: escolher temas, palestras, palestrantes, oficinas, organizar a submissão de trabalhos, fazer contato com pareceristas, etc, constituem partes que necessitam de pesquisa e estudo sobre as realidades em que encontramos em nossa região, sobre a área tanto em termos de trabalho, quanto em termos de pesquisas acadêmicas.

Já para escolher convidados que estarão presentes em palestras, minicursos e que contribuirão como pareceristas dos trabalhos submetidos no evento, precisamos consultar bibliografias da área, e, muitas vezes, fazer cursos com os mesmos para conhecer as possibilidades.

Ou seja, o trabalho é árduo e neste processo, atuamos também como educadores musicais a todo o momento. Portanto, queremos considerar neste artigo, a organização da JEEM (e outros eventos), como possibilidade de atuação profissional para o educador musical.

De acordo com Capucci *et al.* (1999), Goulart *et al.* (2006), Ferreira (2007), Carvalho *et al.* (2008), Carvalho-Souza (2008) e Lacerda *et al.* (2008), apesar das dificuldades de apoio de agências de fomento e dificuldades de realização, os eventos organizados de ordem local e regional vêm crescendo e adquirindo importância na comunidade científica e também para alguns setores públicos dessas regiões como meio de capacitação para seus funcionários. Esse crescimento depende dos resultados apontados e divulgados, muitas vezes, sob forma de registros e publicações incentivando a participação crescente de público e/ou a criação de novas iniciativas acadêmicas.

Para este artigo, como já dissemos anteriormente, escolhemos relatar a importância da organização da JEEM para a formação do educador musical sob a perspectiva dos próprios organizadores. Ao propormos a escrita sobre esse tema, cada organizador(a) desta atual edição, fez um pequeno depoimento, relatando suas

reflexões e aprendizagens.

Uma das educadoras musicais envolvidas na JEEM organiza eventos desde 2009 e descreve suas aprendizagens relacionadas ao exercício de se atualizar na área de educação musical como forma de garantir uma organização mais coerente com a demanda emergente:

“Para organizar um evento você precisa saber o que está sendo falado, pesquisado e praticado no campo da educação musical, e o que os outros eventos vêm discutindo, e para isso você precisa participar de eventos fazer cursos, ler, conhecer e conversar com as pessoas. Essa “auto formação” que eu me obriguei a ter foi essencial para eu me perceber como educadora musical e entender qual era meu posicionamento frente às novidades / tendências da área” (Depoimento de Natália, 2015).

Acreditamos ser importante considerar outras possibilidades de relações entre ensino e aprendizagens docentes, como esta que a educadora aponta. Para isto, deverão estar apoiadas em um trabalho de formação que vai além da sala de aula, pois, conhecer as “relações existentes entre seu trabalho, as políticas públicas na área educacional e as complexas relações existentes entre sua atividade profissional e realidade sociocultural na qual esta se insere” também se constituem como formação (Santos, 2001, p. 24).

Outra educadora envolvida na organização aponta que, além desses aprendizados, o trabalho em grupo se constitui ferramenta essencial de sua formação enquanto educadora e organizadora do evento:

“Assim como em uma escola, onde há um corpo docente, uma estrutura, na organização de eventos também temos funções importantes e, se alguma função falhar, o resultado não acontece. Ao mesmo tempo, tenho experimentado o poder do trabalho em grupo. Nos reunimos em feriados, fazemos jantas e trabalhamos unidos pela amizade e parceria como educadores e isso, para mim, faz toda a diferença. No evento de 2014, recebi muitos agradecimentos dos participantes que disseram que o evento estava a cada ano melhor, por que nossa equipe era unida, prestativa a receber todos os participantes do evento, desde palestrantes à ouvintes. Ora, se estamos trabalhando com pessoas e defendemos uma educação musical mais humana, a unidade, o diálogo e a coerência precisam ser nossa bandeira” (Depoimento de Mariana., 2015).

Outro organizador, e um dos idealizadores da Jornada de Estudos em

Educação Musical, também enfatiza o trabalho em equipe, de modo a valorizar a cooperação que precisa existir para que a organização obtenha resultados. Ele reflete:

“Para mim, o principal benefício de organizar eventos está relacionado à cooperação. Ninguém faz um evento para si. Ninguém faz um evento sozinho. Organizar um evento é trabalhar em equipe, buscar parcerias, cooperar, respeitar os limites dos outros e de si” (Depoimento de Murilo, 2015).

Brandão (2005) enfatiza que o fundamento da educação é o aperfeiçoamento da qualidade das relações humanas, em todas as suas dimensões, assim, acreditamos que, o exercício de trabalhar em grupo, dialogar, dividir tarefas, acolher os participantes do evento de uma maneira alegre e receptiva, faz parte da formação do educador.

De acordo com os depoimentos dos três organizadores do evento, acreditamos que organizar um evento local como a JEEM, desde seu início e sem, necessariamente, um vínculo direto com o curso de Música da universidade, possibilitou muitas aprendizagens e se constituiu um espaço efetivo de trabalho para os educadores musicais.

Reflexões finais

A Jornada de Estudos em Educação Musical nasceu como uma necessidade de alunos de graduação em Música. Esses alunos, preocupados com a formação que recebiam na universidade, tiveram a iniciativa de buscar uma formação complementar - não só para eles, mas para todos os alunos interessados do curso.

Hoje, os atuais organizadores da JEEM já são educadores musicais atuantes na cidade, com pós-graduação concluída e/ou em andamento, mas, sobretudo, são organizadores de eventos que estão a todo momento em contato com as pesquisas e as práticas em educação musical não só no Brasil, mas na América-Latina e em outros países.

Quando defendemos uma educação musical mais humana, devemos, como apresentado no depoimento de Mariana, agir de forma mais humana. É o que Paulo Freire chama de “palavração”: a palavra se confundindo com a ação. Consideramos ser esse o diferencial da Jornada, e que tem atraído a atenção de tantas pessoas.

Nosso objetivo ao compartilhar essa experiência é mostrar que valorizar a iniciativa de alunos da graduação ou de pequenos grupos é, portanto, valorizar a formação dos mesmos, e que esses pequenos eventos, muitas vezes, sem as amarras da universidade, de patrocinadores, etc, estão genuinamente preocupados em compartilhar aprendizagens e vivenciar junto com os participantes, experiências em educação musical.

Referências

BRANDÃO, Carlos R. A canção das sete cores. Editora Contexto, 2005.

CAPUCCI, P. F. et al. Um olhar sobre o VI Congresso Paulista de Saúde Pública. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 109-123, 1999.

CARVALHO, H. F. et al. Aos estudantes de iniciação científica que desejam participar do XIV Congresso da Sociedade Brasileira de Biologia Celular: livro de resumos. São Paulo: Sociedade Brasileira de Biologia Celular, 2008.

CARVALHO-SOUZA, G. F. et al. Importância da produção de eventos científicos na formação acadêmica: a experiência da Semeia. In: Semana da mobilização. (SEMOC), 11., 2008, Salvador. Anais... Salvador: Editora da UCSal, 2008.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: DUSSEL, Enrique. Hacia una filosofía política crítica, 2001b, p. 41-56.

FERREIRA, A. V. Relato sobre o 5º Congresso Nacional do MST. Revista Discente Expressões Geográficas, Florianópolis, 2007.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS. 11(1), p.3-10, jan/jun. 1986.

FIORI, Ernani Maria. Educação libertadora. In: _____. Textos escolhidos, v. II, Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991. p.83-95.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GAMBOA, Silvio. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias. Campinas, 2006. 126 páginas.

GOULART, D. F.; ISSA, Y. S.M. M.; DENCKER, A. F. M. Eventos científicos: uma análise realizada no Intercom 2005, considerando organização e realização do evento - tabulação, interpretação e resultados. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 29. 2006, Brasília. Resumos... Brasília: Editora da UnB, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a

uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 79, novembro, 2007. P. 71-94.

SANTOS, Lucíola L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In:_____.

ANDRÉ, Marli (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. São Paulo: Campinas, Papirus, 2001.

SEVERINO, Natália Búrigo. Formação de educadores musicais: em busca de uma educação musical humanizadora. 2014. 149f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Univeridade Federal de São

ECOLOGÍA ACÚSTICA EN LA EDUCACIÓN MUSICAL DE COSTA RICA

Nora Haug Delgado
norahaug@hotmail.com
Costa Rica

Resumen: La ecología acústica se ha sido una importante área de estudio de los programas de educación musical en la escuela primaria y secundaria en Costa Rica. En los años de 1996 y 2005, se crearon programas que integraron el estudio de una amplia gama de conceptos propios de esta disciplina. La educación musical puede contribuir a crear personas con una capacidad auditiva propicia que permita disfrutar plenamente del arte de la música, lo cual es particularmente importante en el mundo contemporáneo donde la contaminación sonora ha alcanzado niveles insospechados. Sin embargo, en los últimos años, los nuevos programas educativos de la materia de educación musical dejan de lado aspectos muy importantes para su estudio en esta disciplina.

Palabras clave: Ecología acústica. Paisaje sonoro. Contaminación sonora. Programas de estudio educación musical.

Resumo: Ecologia acústica tem sido uma importante área de estudo dos programas de ensino de música na escola primária e secundária em Costa Rica. Nos anos de 1996 e 2005, entre os programas de estudo de uma ampla gama de conceitos da disciplina foram criados. A educação musical pode contribuir para as pessoas com uma audição favorável para permitir desfrutar plenamente a arte da música, o que é particularmente importante no mundo de hoje onde a poluição sonora atingiu novos níveis. No entanto, nos últimos anos, de novos programas educacionais sobre a educação musical deixar de fora aspectos importantes para o estudo desta disciplina

Palavras-Chave: Ecologia acústica. Paisagem sonora. Poluição sonora. Programas de educação musical estudo.

El concepto de ecología acústica fue presentado por primera vez por el compositor y educador musical canadiense Raymond Murray Schafer en su libro "Tuning of the world" (Afinando al Mundo). La ecología acústica, se relaciona directamente con el análisis del fenómeno sonoro y su influencia sobre la vida del hombre.

La ecología acústica es un área de estudio en la música porque a través de ella se estudia el sonido como elemento básico, permitiendo obtener conclusiones más amplias sobre la importante relación que este tiene sobre la vida.

Es particularmente importante para los músicos, porque permite entender el fenómeno sonoro en su historia y diferentes dimensiones; los músicos pueden explorar, experimentar con el sonido, obteniendo productos sonoros más interesantes y ricos. Además de que a través de su estudio se logra crear auditorios más entrenados hacia la percepción del sonido y del silencio.

La ecología acústica estudia el paisaje sonoro a través de la historia universal, señalando cómo el sonido ha transformado la forma de vida del hombre, su esteticidad y su salud auditiva.

En sus libros Murray Schafer nos demuestra cómo la sonoridad del mundo ha ido cambiando de forma creciente y acelerada conforme el ser humano se ha ido desarrollando social y tecnológicamente. La afinación del mundo (1977), El Nuevo Paisaje Sonoro (1969) y "Voices of Tirany, Temples of Silence" (Voces de Tiranía, Templos de Silencio) (1993) principalmente, R.

Desde el sonido original (de ursound, "ur" origen en alemán) concebido como la fuerza creadora del universo, el sonido siempre ha existido desde el comienzo de todo lo que existe en el planeta Tierra y aún más allá en el Universo entero, tal como se expresa en la llamada teoría de la "Música de las Esferas".

La sonoridad del mundo ha cambiado, y desde que el hombre pasó de sociedades nómadas a establecerse en grandes ciudades se necesitó buscar nuevas formas de simplificar y agilizar la vida diaria y la productividad, lo que trajo consigo la primer y especial transformación del ambiente sonoro, la era de la revolución industrial la cual vendría a disparar aceleradamente toda una serie de avances en la ciencia y en la tecnología que nos llevan hoy día a una cacofonía de sonidos que tiende a "oscurecer" los sonidos producidos por la naturaleza o por la voz natural del hombre.

En Costa Rica, la ecología acústica es una de las áreas de estudio en la Educación Musical en Costa Rica, y se tomó en cuenta en los programas oficiales del Educación Musical del Ministerio de Educación Pública desde el año 1996, por ser de gran importancia para la calidad de vida contemporánea y que ofrece posibilidades didácticas significativas e innovadoras.

Consecuentemente, esta área ha sido reprogramada en las nuevas versiones de los programas de estudio de la materia de educación musical que se imparte en el país en los niveles de primaria y secundaria, llegando en la actualidad a convertirse en un importante pilar de estos programas.

En los últimos años la contaminación sonora está produciendo una pérdida auditiva paulatina en la población, este problema causa una alerta en médicos audiólogos. La mayoría de los países no realizan oficialmente campañas informativas por lo que es importante que la educación musical pueda contribuir en la formación de personas más conscientes acerca del riesgo que corren al exponerse a altos niveles de sonido.

En Costa Rica el interés acerca de la ecología acústica se empezó a dar a raíz del intercambio académico surgido por una serie de talleres pedagógicos impartidos en los años de 1993, 1994 y 1995, por el canadiense Murray Schafer, considerado hoy día como el padre de la ecología acústica, y fue gracias a la intervención de importantes gestores de la educación musical en país como Carmen Méndez Navas, Edwin Méndez, Mario Alfaro, Miriam Accame, Gerardo Meza, entre otros, que la ecología acústica fue incluida formalmente como tema de estudio en los programas de educación musical del Ministerio de Educación Pública.

Este estudio presenta como uno de sus objetivos destacar cómo el FLADEM ha contribuido directa e indirectamente en la tarea de valorar la ecología acústica como un área de estudio importante para la educación musical. En este sentido cabe señalar que aún antes de la creación del FLADEM como una organización estructurada, una red de investigadores de la educación musical en América Latina habían trabajado y establecido vínculos, donde esta nueva disciplina siempre fue tomada en cuenta, entre los cuales podemos citar los trabajos realizados por las maestras: Violeta Hemsy de Gainza, Marisa Fonterrada, Gloria Valencia, Carmen Méndez y Ethel Batres, fundadoras de FLADEM, quienes al tomar conciencia acerca del valor de la ecología acústica impulsaron su inclusión en los programas estudio de la educación musical no solo en escuelas y colegios, así también en la formación de futuros educadores musicales. De igual forma, el Foro Latinoamericano de Educación Musical, mantiene su agenda abierta de manera permanente el tema.

Cuando enseñamos a las personas a apreciar los diferentes paisajes sonoros

sanos, podemos establecer el inicio de una diferencia para mejorar ambiente sonoro que nos rodea. La contaminación sonora es uno de los mayores problemas del ambiente mundial sobre el cual los educadores podemos hacer algo, aunque sea algo pequeño.

Hoy día los jóvenes se ven cada vez más expuestos a desarrollar enfermedades auditivas o incluso enfrentar accidentes letales o fatales, debido a la prolongada exposición a altos niveles sonoros con el uso en altos niveles de reproductores de sonido personal o por asistir regularmente a conciertos juveniles, bailes y todo tipo de actividades públicas.

Dentro de los programas de estudio de la educación musical, la ecología acústica puede ofrecer una alternativa, la posibilidad de dar al joven una guía frente al problema de la contaminación sonora, para la toma de sus propias decisiones con el diseño de un nuevo paisaje sonoro sano consecuente con la gran necesidad que tiene la música de ser escuchada a través de oídos sanos, lo que facilita una decisión inteligente acerca de la calidad del ambiente sonoro que le rodea como individuo y miembro de una comunidad.

Para la creación de este documento de exposición se recurrió a una revisión bibliográfica del área de ecología acústica en los programas de Educación Musical del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica de los años 1996, 2005 y 2008, para enseñanza secundaria y nivel diversificado (décimo y undécimo año).

Área de Ecología Acústica
Programa de Estudios Educación Musical de 1996
Ministerio de Educación Pública de Costa Rica

Objetivos Generales:

- Promover una mayor sensibilidad y conciencia crítica frente al entorno acústico en que vivimos.
- Desarrollar en el o la estudiante, una actitud crítica ante las consecuencias que tiene la contaminación sónica en la salud de las personas
- Propiciar proyectos creativos tendientes a buscar soluciones pertinentes a la polución sonora.

Objetivos Específicos:

Sétimo año

- Afianzar las nociones y los conceptos adquiridos en la escuela primaria referentes a ecología acústica.
- Reflexionar sobre la situación actual de la contaminación sonora
- Proponer soluciones concretas de autoprotección sonora
- Desarrollar la conciencia y la criticidad ante los medios tecnológicos de reproducción sonora.
- Desarrollar la creatividad mediante el diseño de paisajes sonoros
- Disfrutar la audición de repertorio musical con entornos sonoros descriptivos.
- Adquirir responsabilidad ante la salud e higiene auditiva.

Octavo Año

- Relacionar los elementos de los paisajes sonoros correspondientes a distintos acontecimientos sociales y naturales
- Aplicar a la vida cotidiana los principios de higiene acústica
- Dominar los elementos, conceptos y terminología propia de la ecología acústica.
- Descubrir, analizar, y comparar paisaje sonoros presentes en el patrimonio cultural: literatura y artes plásticas.
- Apreciar y valorar los paisajes sonoros presentes en el repertorio musical estudiado.
- Elaborar instrumentos musicales artesanales para expresarse artísticamente en proyectos de ecología acústica.

Noveno año

- Relacionar en forma creativa y estética el paisaje sonoro y el sonido instrumental
- Describir, analizar y recrear los paisajes sonoros biológicos.
- Reconocer los elementos de la ecología acústica en la música contemporánea.
- Identificar, analizar y recrear los paisajes sonoros presentes en las artes plásticas, la literatura, la historia y la geografía.
- Adquirir una conciencia crítica sobre las relaciones entre los medios de comunicación y la contaminación sonora.
- Reforzar el desarrollo de los hábitos de higiene acústica.

Enseñanza diversificada décimo año

- Afianzar los conceptos adquiridos en III ciclo referente a ecología acústica.
- Desarrollar una visión interdisciplinaria de la ecología acústica, integrando las ciencias exactas (biología, física y química), las ciencias sociales (historia, geografía, psicología, filosofía), la estética, las artes plásticas, la literatura, las lenguas modernas, el cine, la televisión, etc.
- Diseñar y ejecutar acciones concretas de autoprotección sonora.

- Afianzar los hábitos de higiene auditiva.
- Favorecer la creatividad mediante la incorporación de paisajes sonoros a la interpretación e improvisación musical instrumental, vocal, coral y corporal.
- Desarrollar la conciencia crítica frente a los paisajes sonoros contaminados, a los volúmenes excesivos y a la pseudo - cultura musical que difunden los medios de comunicación de masas.

Enseñanza diversificada undécimo año

- Analizar la relación entre las composiciones musicales contemporáneas y los paisajes sonoros específicos, urbanos, rurales, históricos, biológicos, sociales, etc.
- Desarrollar una visión interdisciplinaria de la ecología acústica, integrando las ciencias exactas (biología, física y química), las ciencias sociales (historia, geografía, psicología, filosofía), la estética, las artes plásticas, la literatura, las lenguas modernas, el cine, la televisión, etc.
- Diseñar y ejecutar acciones concretas para la autoprotección sonora y la higiene auditiva.
- Favorecer la creatividad, mediante la incorporación de los paisajes sonoros a la interpretación e improvisación musical instrumental y vocal.
- Desarrollar una conciencia crítica frente a los paisajes sonoros contaminados, a los volúmenes excesivos y a la pseudo-cultura musical que difunden los medios de comunicación de masas.

Área de Ecología Acústica

Programa de Estudios Educación Musical de 2005

Objetivos Generales:

1. Desarrollar la sensibilidad auditiva del educando por medio de diversas experiencias sonoras.
2. Estudiar los efectos del paisaje sonoro o ambiente acústico sobre la calidad de vida de los seres vivos.
3. Desarrollar una actitud crítica en el y la estudiante frente a la problemática de la contaminación sonora.
4. Diseñar proyectos que contribuyan a disminuir los efectos negativos de la contaminación sonora sobre la calidad de vida.
5. Valorar críticamente los productos musicales difundidos por los medios de comunicación.
6. Elaborar proyectos que contribuyan a mejorar la calidad del ambiente sonoro en los centros educativos del país.
7. Contribuir a formar una mayor conciencia acerca del ambiente sonoro como una forma de preservar la riqueza natural del país.

Objetivos específicos

Sétimo año

1. Repasar y afianzar los conceptos de Ecología Acústica estudiados en Primer y Segundo Ciclo de Educación Primaria.
2. Desarrollar la creatividad mediante el diseño, representación y comparación de diversos tipos de paisajes sonoros.
3. Reconocer la estructura y funciones del oído humano, medidas de autoprotección ante los efectos nocivos de la contaminación sonora sobre la calidad vida.
4. Valorar obras musicales del repertorio universal con elementos descriptivos del paisaje sonoro.
5. Analizar e identificar el concepto de esquizofonía y sus efectos sobre la producción sonora y musical en la actualidad.

Octavo Año

1. Analizar conceptos y elementos propios del estudio de la Ecología Acústica.
2. Descubrir, analizar y compara paisajes sonoros presentes en el patrimonio cultural, en la literatura y otras disciplinas educativas.
3. Apreciar y valorar elementos del paisaje sonoro presentes en el repertorio musical estudiado.
4. Explorar, descubrir, elaborar y analizar objetos sonoros capaces de producir sonidos con calidades sonoras diversas, aplicados a la recreación de obras sonoras.
5. Realizar y analizar estudios sonoros institucionales y comunales.
6. Practicar medidas de autoprotección contra altos niveles de sonoridad.

Noveno año

1. Descubrir, recrear y analizar diferentes tipos de paisajes sonoros de la naturaleza presentes en las artes plásticas, la literatura, la historia, la geografía y diferentes culturas
2. Analizar la problemática de la contaminación sonora frente a los derechos del niño y del adolescente.
3. Identificar y analizar los efectos negativos del ruido sobre la calidad de vida de las personas y otros seres vivos.
4. Practicar medidas de protección concretas contra los efectos de la contaminación sonora.
5. Analizar los productos musicales difundidos por los medios de comunicación y a través de medios electro acústicos.
6. Crear, improvisar y ejecutar obras musicales y sonoras que integren diversos elementos del paisaje sonoro utilizando objetos sonoros, instrumentos musicales, la voz y el canto.

Enseñanza diversificada décimo año

1. Repasar y afianzar los conceptos de Ecología Acústica estudiados en Tercer Ciclo.
2. Desarrollar la visión interdisciplinaria propia de la Ecología Acústica, integrando para ello las ciencias exactas y sociales.
3. Diseñar y ejecutar acciones concretas para la autoprotección sonora y la concientización, que involucren a la comunidad estudiantil y al público en general.
4. Ejecutar obras musicales y sonoras que incorporen elementos de diferentes paisajes sonoros, unidos a la expresión corporal, la improvisación instrumental y vocal.
5. Analizar críticamente el problema de la contaminación sonora y sus efectos directos sobre la calidad de vida del costarricense.
6. Juzgar y valorar la legislación nacional vigente en materia de ruido.

Enseñanza diversificada undécimo año

1. Analizar la relación que existe entre la producción musical contemporánea y los paisajes sonoros actuales.
2. Profundizar sobre la visión interdisciplinaria propia de la Ecología Acústica, integrando para ello las ciencias exactas y sociales.
3. Diseñar y ejecutar acciones concretas para la autoprotección sonora y la concientización que involucren a la comunidad estudiantil y al público en general.
4. Juzgar y valorar la legislación nacional vigente en materia de ruido.

Área de Ecología Acústica

Matriz temática

Programa de Estudios Educación Musical de 2008

Sétimo año

Primera Unidad

Términos y conceptos básicos de la ecología acústica

Paisajes sonoros geográficos, históricos, literarios, y extintos.

Paisaje Sonoro en el Hogar, Colegio, y Comunidad

Proyecto de investigación:

Mejoremos el paisaje sonoro en nuestro hogar, colegio y comunidad-

Octavo Año

Principios de física acústica y construcción de instrumentos musicales

Paisaje sonoro de culturas musicales estudiadas

Noveno año

Paisaje sonoro de culturas musicales latinoamericanas estudiadas

Enseñanza diversificada décimo año

---- No se incluye----

Enseñanza diversificada undécimo año

Repaso de términos y conceptos básicos de la ecología acústica.

Paisajes sonoros en mi comunidad.

Conclusiones

En el año 2008 las autoridades de turno en el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, rediseñaron casi todos sus programas de estudio de educación secundaria, bajo una filosofía guiada por los principios de ética, estética y ciudadanía, lo cual busca formar en los jóvenes valores ciudadanos positivos y a la vez tolerantes de la vida en sociedad.

El nuevo diseño curricular puede estar favoreciendo otras áreas también muy importantes de la educación formal, pero pareciera que el área de la educación musical

Hasta el momento no se ha aplicado la respectiva evaluación y análisis de resultados que validen esa propuesta pedagógica del año 2008. Sin embargo, es posible determinar por simple observación de los objetivos y contenidos apuntados, que estos programas en el área de ecología acústica, dejan muchísimos temas y aspectos importantes por fuera. Este programa pierde y por mucho, el rumbo de las versiones del año 1996 y del 2005. Así mismo, no es posible determinar la manera en la que se buscó enriquecer y mejorar las propuestas anteriores.

El estudio de la ecología acústica tiene como fin crear conciencia acerca del valor del sonido y las relaciones que se establecen entre los sonidos del mundo y el ser humano. El estudio de la ecología acústica en una manera de aportar en la búsqueda de organizar el caos sonoro que se vive en el mundo. Lamentablemente, pareciera que en Costa Rica el movimiento iniciado en los años noventa viene de caída.

Referencias

Haug Delgado, Nora. Área de Ecología Acústica para la Asesoría de Educación Musical en Secundaria. San José, Asesoría de Música-Secundaria, Ministerio de Educación

Pública de Costa Rica. 2003

Méndez Navas, C. Conversaciones con violeta Hemsy de Gainza_ Reflexiones sobre Educación Musical en Latinoamérica en los umbrales del siglo XXI. Editado por el FLADEM de Costa Rica y Comité de Música de la Comisión Costarricense de Cooperación con al UNESCO, 1997.

Ministerio de Educación Pública. Programa de Estudios Educación III Ciclo. Educación Musical. San José, Costa Rica.: Imprenta Hogar Calasanz, 1996.

Ministerio de Educación Pública. Programa de Estudios Educación Diversificada. Educación Musical. San José, Costa Rica.: Imprenta Hogar Calasanz, 1996.

Ministerio de Educación Pública. Programa de Estudios III Ciclo y Educación Diversificada. Educación Musical. San José, Costa Rica.: Imprenta Nacional. 2005.

Haug Delgado, Nora. La ecología acústica en la Educación Musical: una respuesta a la problemática de la contaminación sonora. Tesis de graduación para optar al grado de Licenciatura en Música con énfasis en Educación Musical. Universidad Nacional Costa Rica. 2002.

Ministerio de Educación Pública. Programas de estudio de Educación Musical Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada. Proyecto Ética, Estética y Ciudadanía. San José, 2009.

Disponible en: <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/descargas/programas-de-estudio/musica3cicloydiversificada.pdf>. (Consultado: 10 may del 2015).

Schafer, Murray. Hacia una Educación Sonora (Tr. por Gainza, H de) Pedagogías Musicales Abiertas. (Título original A Sound Education). 1994

Schafer, Murray. The Tuning of the World. Toronto, Canada: Maclellandand Stewart. 1977.

Schafer, Murray. Voices of Tirany, Temples of Silence. Ontario, Canada: Arcana. 1973

Truax, Barry Handbook for Acoustic Ecology Originally published by the World Soundscape Project, Simon Fraser University, and ARC Publications, Second Edition, 1999.

Schafer, R. M.¿Hay Mucha Música en el Mundo? En: Hacia una Educación Musical Latinoamericana (comp. Hemsy, Violeta & Méndez, Carmen). San José: UNESCO. 2002.

A Mangueira na sala de aula: deu samba!

Patricia Bley de Oliveira

tipsoliveira@gmail.com

Brasil

Procesos pedagógicos musicales en distintos contextos (Educación General, Escuelas de Música, Proyectos Sociales). Recursos, abordajes y reflexiones

Resumo: Este trabalho é o relato de um projeto realizado na escola Cores Playgym, situada na Zona Sul do Rio de Janeiro, no bairro do Jardim Botânico, destinada a faixa etária de 1 a 5 anos, escola da rede privada que atende um público de elite e classe média alta. A escola, que segue primordialmente a linha do construtivismo piagetiano, tem adotado nos últimos três anos a sistemática de projetos pedagógicos para organizar o caminho a ser percorrido por cada grupo ao longo do ano. O projeto pedagógico da escola em 2013 versava sobre a cena musical do Rio de Janeiro e as histórias que ela conta sobre a cidade. No grupo Pré 2, o tema de trabalho escolhido foi a Mangueira e sua cultura, abrindo a possibilidade de tratar da temática da pobreza para essas crianças muito ricas, criadas em um universo elitista e alheio à realidade do nosso país e da nossa cidade. Através da obra do compositor Cartola, renomado sambista carioca e um dos fundadores da escola de samba da Mangueira, as crianças aprenderam sobre simplicidade, generosidade e poesia. Além disso, o trabalho musical sobre Cartola teve muitos desdobramentos, entre eles uma dinâmica que possibilitou a integração entre a música e as artes visuais. O conhecimento interdisciplinar construído ao longo deste projeto pelas crianças foi tão significativo que precisamos fazer uma exposição da obra completa “Alvorada na Mangueira” na entrada da escola. A instalação ficou em exposição até o final do semestre e passou a fazer parte da decoração da varanda da escola, sendo diariamente visitada por pais e alunos de todas as turmas da escola.

Palavras-chave: Mangueira. Relato de experiência. Cultura popular.

Resúmen: Este trabajo es un relato de experiencia de un proyecto hecho en la escuela Cores Playgym, ubicada en la zona sur de Río de Janeiro, en el barrio de Jardín Botánico, destinada a niños de 1 a 5 años de edad. Es una escuela privada que atiende a estudiantes de élite. La escuela, que sigue la línea del constructivismo piagetiano, ha adoptado, en los últimos tres años, un sistema de proyectos pedagógicos para organizar el camino de cada grupo de niños por todo el año. El proyecto pedagógico de 2013 fue sobre la escena musical de Río y las historias que ella cuenta sobre la ciudad. En el grupo Pré 2 (4-5 años), el tema de trabajo escogido fue la Mangueira y su cultura, abriendo la posibilidad de abordar el tema de pobreza con esos niños muy ricos, creados en un universo elitista y aparte de la realidad de Brasil y de Río. A través de la obra del compositor Cartola, renombrado sambista carioca y uno de los fundadores de la escuela de samba de Mangueira, los niños aprendieron sobre la simplicidad, la generosidad y la poesía. Además, el trabajo musical a cerca de Cartola tuvo muchos desdobramentos, como una dinámica que ha logrado éxito en integrar la música y las artes visuales. El conocimiento interdisciplinar construido durante este proyecto por los niños fue tan significativo que hemos necesitado hacer una exposición de la obra completa “Alvorada na

Mangueira” en la entrada de la escuela. La instalación se quedó en exhibición hasta en fin del semestre y pasó a hacer parte de la decoración de la escuela, visitada diariamente por padres y alumnos de todos los grupos de niños.

Palabras-clave: Mangueira. Relato de experiencia. Cultura popular.

“A sorrir eu pretendo levar a vida, pois chorando eu vi a mocidade perdida.” (Cartola)

Este trabalho é parte de uma monografia de final de curso de pós graduação em Educação Musical. Trata-se do relato de um projeto realizado na escola Cores Playgym, situada na Zona Sul do Rio de Janeiro, no bairro do Jardim Botânico, sendo destinada a faixa etária de 1 a 5 anos (Educação infantil). É uma escola da rede privada e atende um público de elite e classe média alta, tendo bastante recurso material e financeiro.

A escola, que segue primordialmente a linha do construtivismo piagetiano, tem adotado nos últimos três anos a sistemática de projetos pedagógicos para organizar o caminho a ser percorrido por cada grupo ao longo do ano. Existe sempre um “projeto mãe”, como chamamos, em comum para todas as turmas da escola, porém cada professora vai escolher individualmente um tema para seguir com seu grupo de alunos, a partir de uma dinâmica que leve em conta aspectos de seu interesse e também a forma como as crianças vão responder ao que propõe a professora. O projeto pedagógico da escola do ano de 2013, *Rio cantado*, versava sobre a tão diversa cena musical do Rio de Janeiro e as histórias que esta conta sobre a cidade. A professora Lara, do grupo Pré 2 (4 a 5 anos), escolheu trabalhar com a Mangueira e sua cultura.

A Mangueira é uma enorme comunidade que fica entre dois bairros cariocas: Maracanã e Benfica. Lá reside uma população em geral de baixa renda. A favela da Mangueira tornou-se conhecida pela sua riqueza cultural, principalmente por conta da tradição do samba que lá floresceu. A Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, criada dentro da comunidade no ano de 1928 por alguns de seus principais sambistas, entre eles Cartola e Carlos Cachça, é uma das mais tradicionais e prestigiadas da cidade do Rio de Janeiro.

Desde o princípio, a ideia deste projeto já me agradou muito. A possibilidade de falar sobre a temática da pobreza para essas crianças muito ricas, criadas em um universo elitista e alheio à realidade do nosso país e da nossa cidade, me encantava.

Assim que foi apresentado às crianças, o tema provocou muita curiosidade e suscitou muitas indagações, provavelmente por se tratar de uma realidade tão diferente e distante da delas, como por exemplo: o que é uma favela? As pessoas moram na favela? As crianças também? O que tem lá? Como fazem para subir esse morro? Lá tem elevador? Onde fica a favela da Mangueira e por que ela é tão longe das nossas casas?

No intuito de seguir pelo mesmo caminho que a professora regente, optei por começar apresentando o compositor Cartola, principal baluarte e fundador da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, através de algumas de suas canções mais conhecidas.

Para as aulas iniciais planejei uma atividade com a música “Ensaboa Mulata”, tendo como principal objetivo trabalhar o canto coletivo, por acreditar que o vínculo afetivo e prazeroso estabelecido nos grupos em que se canta é forte e significativo. Cantando coletivamente aprendemos a ouvir a nós mesmos, ao outro e ao grupo como um todo, desenvolvendo assim nosso espírito cooperativo e de coletividade. Os parâmetros musicais e sonoros, como timbre, afinação, ritmo, intensidade, andamento, também seriam trabalhados na atividade (BRITO, 2003).

O primeiro contato que o grupo teve com a música “Ensaboa, mulata” foi através de uma apreciação da versão original cantada pelo Cartola. A proposta foi uma escuta direcionada, chamando-se a atenção para a melodia, o ritmo e a letra da música. Quando a primeira audição da música chegou ao fim, Isabel fez a pergunta que me fez entender a importância e a dimensão que aquela atividade estava prestes a ganhar: “Patricia, o que é mulata?” Iniciou-se nesse momento uma rica conversa sobre as diferentes raças, as misturas raciais e a chegada dos escravos africanos no Brasil. Comparamos as peles de todas as pessoas do grupo e da equipe, e as crianças puderam verificar com base na observação empírica as várias possibilidades de cores de pele provenientes das misturas entre as raças. Várias perguntas, pensamentos e respostas começaram a ser formulados pelo grupo, que naquele momento não só participava de forma ativa do processo de ensino-aprendizagem como tinha acabado

de sugerir um novo caminho para o projeto de música. Como consequência deste processo de construção de significados, eles demonstraram facilidade para aprender a letra e a melodia da música. Em apenas uma aula, após escutar e praticar algumas vezes a música “Ensaboa, mulata” através do sistema de escuta e reprodução (eco), o grupo já sabia cantá-la inteira.

Para a aula seguinte, havia planejado um trabalho de dança criativa e expressão corporal utilizando a música do Cartola, baseado numa pesquisa dos movimentos corporais das lavadeiras ao lavarem a roupa. Ao me aproximar da sala comecei a ouvir as crianças cantando a música “Ensaboa, mulata”. Achando aquilo impressionante, fiquei escutando um pouco do lado de fora para tentar entender o que se passava. Percebi então que estavam ajudando a Luciene, profissional de apoio da escola, a limpar e arrumar as mesas depois do lanche. Haviam se apropriado, espontaneamente e sem ninguém ter ensinado, do caráter ritual presente nos cantos de trabalho.

Iniciei a aula perguntando se alguém tinha alguma ideia de por que as lavadeiras cantavam enquanto lavavam a roupa. Conteí a eles sobre a rotina cansativa de trabalho das lavadeiras, que levavam as trouxas pesadas de roupa até o rio, muitas vezes longe dos lugares onde moravam, e passavam o dia inteiro ali, lavando as roupas que não eram suas nem de seus filhos, e sim de alguém que podia pagar para que elas lavassem sua roupa. Em seguida, distribuí as tinas e os tecidos, coloquei a música e deixei que brincassem livremente, cantando, dançando, se expressando e criando movimentos a partir daquela história. Enquanto observava e dançava junto com as crianças, eu me dava conta do quanto aquela atividade já tinha transcendido os limites da minha disciplina e do quanto as crianças já tinham se apropriado daquele conhecimento, e já produziam seus próprios significados a partir daquela experiência.

Na aula seguinte, estávamos na sala cantando e dançando com nossas tinas e panos quando as crianças notaram a Tânia, babá da escola, na porta arrumando as mochilas e cantando a música baixinho. De forma totalmente espontânea, perguntei a ela se lá em Pernambuco, onde nasceu, tem muitas lavadeiras. Ela disse que sim, e que cresceu convivendo muito com as lavadeiras em Salgueiro, sua cidade natal. As crianças se animaram e começaram a conversar com ela sobre o assunto, perguntaram se ela podia mostrar como as lavadeiras faziam e ensinar alguma canção que cantavam. Ela se juntou a nós e começou a mostrar os movimentos de ensaboar, de

torcer, de enxaguar e de bater a roupa. As crianças prestavam atenção e reproduziam os movimentos do seu jeito, incorporando-os à sua maneira de dançar.

O ato de dar forma à música é uma tentativa intencional de articular significado. Como professores, temos que questionar, para recordarmos disto. Nós permanecemos fiéis à música? Comportamo-nos sempre musicalmente, sensivelmente? Deixamos algum espaço para que os alunos encontrem e construam o significado por eles mesmos? (Swanwick, 1993 p. 31-32)

Assistimos juntos alguns vídeos. Um em especial, que mostrava uma reportagem de um telejornal sobre um grupo de lavadeiras da cidade de Almenara, em Minas Gerais. Um músico conhecido da cidade convidou-as para formarem um coral do qual ele seria o diretor musical. Hoje em dia, elas viajam o mundo inteiro com o seu coral e já gravaram dois discos. Esta situação experimentada em sala de aula é um bom exemplo de como abordar o aprendizado sob a ótica do construtivismo, visto que a atividade se desenvolveu a partir da interação entre uma proposta inicialmente pensada e levada ao grupo por mim e a vivência, o conhecimento e a experiência estética produzida por eles a partir da proposta inicial. A teoria piagetiana do construtivismo postula que

a inteligência desempenha uma função adaptativa, pois é através dela que o indivíduo coleta as informações do meio e as reorganiza, de forma a compreender melhor a realidade em que vive, e nela agir, transformando-a. Portanto, para Piaget, a inteligência é adaptação na sua forma mais elevada, isto é, o desenvolvimento mental, em sua organização progressiva, é uma forma de adaptação sempre mais precisa à realidade (Haidt, 2003 p. 35).

Através dos livros do Tequinho, coleção com dois volumes dos escritores Neuza Rodrigues e Alex Oliveira contando as aventuras de um menino morador de uma favela do Rio de Janeiro, conheceram também o universo do samba, a sua escola, os seus instrumentos e a sua tradição. Puderam entender, depois de muitas conversas, que na favela existe uma sabedoria tão valiosa quanto a que a gente aprende na nossa escola, só que diferente. Um dia, ao entrar na sala, encontrei um grupo de alunas inconformadas pedindo para que eu as levasse para ver o samba na quadra da Mangueira, já que as suas mães não queriam levá-las e afirmavam ser perigoso. Elas

me perguntavam: “por que, Patrícia, é perigoso na Mangueira? Como pode ser perigoso se lá também tem crianças?”

O trabalho musical sobre o Cartola teve muitos desdobramentos, entre eles uma dinâmica que escolhi para compartilhar neste trabalho, que possibilitou a integração entre a música e as artes visuais.

Escutamos e cantamos a música “Alvorada” e o grupo, paralelamente às aulas de música, estava produzindo uma maquete do morro da Mangueira com a professora regente. Eles estavam muito curiosos sobre a Alvorada: seu significado, suas cores, e se perguntando o que teria de tão especial essa tal Alvorada na Mangueira. Durante uma aula na qual falávamos sobre o tema, uma aluna disse: “Patrícia, tive uma ideia! Já que estamos fazendo a maquete da Mangueira e sabemos pelo Cartola que a Alvorada lá é uma beleza, será que a gente não pode pintar uma Alvorada pra completar o cenário da nossa maquete?”

Iniciamos então uma minuciosa pesquisa sobre as cores que compunham a Alvorada. Através de vídeos, imagens e pinturas fomos descobrindo a composição que dava ao céu aquele colorido. Trabalhamos as cores e as suas misturas, utilizando as tintas como material.

É importante contextualizar que a escola estava oferecendo para a equipe uma formação em arte-educação com o artista plástico e arte-educador Hélio Rodrigues. Esta formação possibilitou uma transformação na minha compreensão sobre as funções da arte na educação, e sobretudo uma abertura de horizontes na possibilidade de trabalhar com as artes integradas. Compreendi que no final das contas os processos e os objetivos do trabalho entre a música e as artes visuais são profundamente semelhantes: só muda a matéria-bruta (veículo artístico) e o que se produz através do gesto. Nas artes plásticas, o gesto gera a forma, a cor, o desenho e, na música, o gesto origina o som.

O conhecimento interdisciplinar construído ao longo deste projeto pelas crianças foi tão significativo que precisamos fazer uma exposição da obra completa “Alvorada na Mangueira” na entrada da escola. A instalação ficou em exposição até o final do semestre e passou a fazer parte da decoração da varanda da escola, sendo diariamente visitada por pais e alunos de todas as turmas da escola, transbordando assim o aprendizado construído pelas crianças para além da sala de aula.

Através de Cartola e suas músicas, as crianças aprenderam sobre simplicidade, generosidade e poesia. Tenho convicção de que estas lições ficaram marcadas em cada um deles. Até hoje, principalmente quando há um conflito ou algum problema que gera tristeza, os vejo resgatar a figura do Cartola e lembrar que mais vale levar a vida a sorrir, pois no fim da tempestade o sol nascerá.

Referências

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FUCKS, Rosa. O discurso do silêncio. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GOODKIN, Doug. Play, sing & dance: an introduction to Orff Schulwerk. Miami: Schott, 2004.

HAITD, Regina Célia Cazaux. Curso de didática geral. São Paulo: Ática, 2003.

LÓPEZ-IBOR, Sofia. Blue is the see: Music, Dance and Visual Arts. São Francisco: Pentatonic Press, 2011.

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

ENSINO DE MÚSICA E NOVAS TECNOLOGIAS: UMA EXPERIÊNCIA COM PODCASTS NO ENSINO MÉDIO NUMA ESCOLA ESTADUAL

Patrícia Oliveira Campos Câmara

jai.patricia@hotmail.com

Brasil

Multimedios, Tecnologías e Innovaciones en la educación musical: recursos, abordajes y reflexiones

Resumo: Segundo o dicionário, tecnologia é o conjunto de conhecimentos, notadamente os científicos, que se aplicam a determinado ramo de atividade. Nessa perspectiva unir as novas tecnologias e o ensino de música em qualquer etapa da vida escolar não seria nenhuma contradição, pelo contrário, ambas são dinâmicas, marcam e refletem contextos e fortalecem culturas. Nesse sentido esse trabalho visa compartilhar uma experiência metodológica e prática vivenciada durante o estágio supervisionado, numa escola estadual baiana em classe de 1ª série do Ensino Médio, utilizando o computador, o software Audacity e o formato do Podcast como ferramentas de trabalho no Ensino de Música.

Palavra-Chaves: Ensino de música. Ensino médio. Novas tecnologias.

A escola, em sua maioria, tem ficado atrás da evolução no que diz respeito aos usos de tecnologias, sobretudo aquelas digitais. Enquanto boa parte dos jovens entra na escola sabendo utilizar o computador ou outra mídia digital, seja nas redes sociais, nas pesquisas em sites, jogos entre outras atividades, o mesmo não se pode dizer da incorporação destes recursos nas práticas pedagógicas pelos docentes no espaço escolar. No que se refere à Educação Musical isso não é diferente. Neste cenário em que as tecnologias estão cada vez mais inseridas na educação, modificando o modo como ensinamos e aprendemos quase tudo, inclusive música, surge à necessidade de profissionais que estejam inseridos nessa cultura tecnológica e de condições para que, a educação musical do século XXI, não padeça de letargia e distanciamento sociocultural. Mas o que seria mesmo 'tecnologia'? Ou melhor, o que entendemos por novas tecnologias e tecnologias digitais? Schramm (2009) defende que tecnologia é tudo aquilo que permite a integração de conhecimentos, técnicas, métodos, materiais, ferramentas e processos utilizados para gerar inovações e solucionar problemas. Anteriormente, dentro das tendências tecnicistas, ressaltavam-se o formalismo dos conteúdos e a ênfase nos recursos tecnológicos de maneira descontextualizada. Hoje, o cenário tem apontado pra novos paradigmas. São as tecnologias eletrônicas que estão tornando possível a inteligência distribuída na sociedade, o conhecimento

compartilhado e multiplicado dando forma a uma inteligência coletiva. Elas se concretizam por meio de computadores, sistemas de simulações, hipertextos, multimídias, redes sociais e de computadores. Juntos ultrapassam os limites de espaço e tempo físico. As Tic's, Tecnologias da informação e comunicação, não são só uma realidade, mas uma necessidade do próprio desenvolvimento humano, no que diz respeito à busca por melhorias na realização de tarefas, na comunicação e por que não na interação social e cultural da sociedade contemporânea.

A escola incorporou tecnologias usuais como papel, giz, livro impresso, caderno, lápis, caneta nos seus processos. Natural que incorpore também as novas Tic's, pois elas representam também uma potencialização pedagógica. O espaço escolar não deve ignorar as tendências sociais e seus desafios diários e locais, mas precisa abrir espaços às Tic's para não aderir a obsolência e então perceber que está distante do mundo atual. Entretanto, As TIC's não devem ser confundidas como a mera utilização de recursos tecnológicos avançados, ou aparelhos de última geração, mas revelam as novas possibilidades de compartilhar, produzir e publicar informação e conhecimento. MOTA E COUTINHO (2010, pág. 608) debatendo a ideia de que as TIC's, sobretudo o computador e a internet, acreditam que estas podem ser amplamente utilizadas na educação como ferramenta cognitivo o que pode trazer a abertura de novos e promissores caminhos de ensino e de aprendizagem, pois, "formas menos hierarquizadas, possibilitam maior liberdade tanto de disponibilização quanto de acesso à informação e comunicação". Nesse sentido o usuário (aluno) deixa de ser um mero espectador para manipular, interagir e criar informação e conhecimento (MENTA, 2011, pág. 97).

O ensino de música por si só, requer alguns recursos que lhe servem como suporte, desde os mais simples como a voz e o papel, até o metrônomo e instrumentos musicais. Nessa perspectiva, as tecnologias digitais devem ser compreendidas também como ferramentas de ensino. Elas representam novas possibilidades em diferentes âmbitos, sem deixar é claro, o foco no fazer musical e no desenvolvimento de habilidades relativas a ela. Dentro do uso das tecnologias digitais no ensino de música, o foco não está centrado em qual delas usar, mas sim por que usá-las e como utilizá-las de acordo com os objetivos de ensino. É o que SCHRAMM (2009) diferencia como sendo o ensino da tecnologia musical versus o ensino de música por meio de novas

tecnologias. Sendo assim quais recursos eleger para o uso em sala de aula, se a cada dia há inúmeros recursos disponíveis? PURVES (2012) orienta que fazer uso de tecnologias simples ou de fácil acesso é mais eficaz, por ser mais fácil de adequar aos objetivos propostos, do que ferramentas tecnológicas complexas e de uso difícil. Independente disso é importante haver também a fundamentação do seu uso, o que torna sua aplicação mais efetiva e consciente, adequando a tecnologia a realidade do estudante e ao que se propõe a aula de música. O que pode ser explorado então nas aulas de música como recursos tecnológicos? Os profissionais da educação não devem temê-los, pelo contrário, é imprescindível desmistificá-los, conhecê-los e divulgá-los para que possam ser ou não utilizados conscientemente. Existem muitos Softwares educacionais, criados especificamente para a Educação Musical, além de Softwares não educacionais, mas que podem ser usados para tal, desde que os objetivos musicais estejam claros e definidos e estes concorram para que sejam alcançadas e assim o professor mediador decida como e quando utilizá-los, evitando dessa forma que a tecnologia seja utilizada não como uma ferramenta positiva, mas como uma atividade isolada e, conseqüentemente, sem significado (FRITSCH, et al, 2003, pg. 143). Dentre as ferramentas tecnológicas digitais existentes algumas se aplicam bem ao ensino de música como: softwares de acompanhamento, edição de partitura, gravação de áudio, instrução musical, sequenciamento musical, síntese sonora. Os recursos de áudio, bem como seu compartilhamento são bem comuns dentro das novas tecnologias. Com a chegada da web 2.0, as redes sociais e o compartilhamento na nuvem isso se amplia, tomando novas formas e significações na comunicação, na informação, na troca de dados e materiais, como também na produção e disponibilização de conteúdos. Por isso elegemos o software Audacity e o formato Podcast como recursos tecnológicos a serem utilizados como ferramenta para uma construção musical coletiva numa sala de aula de Ensino Médio no Município de Feira de Santana, interior da Bahia.

O Podcast, trata-se de um arquivo digital de áudio, que pode abordar os mais variados temas e assuntos, pode ser um arquivo constituído de conteúdo produzido por voz (falada e/ou cantada) e também por arquivo de música, combinados ou não, que pode ser compartilhado no mundo virtual. Ele também pode ser usado como ferramenta poderosa no ensino de música em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao fazer musical, quando pensamos, criamos e produzimos, ainda que em

diferentes formatos, música. Dessa forma, o grupo de 18 alunos da 1ª série do Ensino Médio, com idades entre 15 e 18 anos, pode criar padrões rítmicos utilizando copos, apreciar e cantar músicas do repertório do compositor Dorival Caymmi e construir conhecimento gravando e editando o que aprenderam na unidade dentro de um arquivo de áudio (Podcast) através do programa Audacity. O Podcast produzido serviu também como uma auto avaliação de todo processo vivido pelo grupo e pelo professor. Na primeira atividade propomos uma prática com computadores. Apesar da escola ter a sala de informática a mesma encontrava-se, já a alguns meses, inativa por problemas com os equipamentos. Então foi necessário providenciarmos três notebooks. Cada equipe com 6 componentes trabalhou para produzir um podcast piloto, experimental a partir dos comandos básicos do programa: abrir, inserir áudio, gravar, parar, inserir pistas. No início o grupo, ainda destoava no que diz respeito a interesses, pois um boa parte parecia resistir à aquela novidade. Entretanto, essa realidade foi sendo revertida aos poucos. Os grupos solicitavam algumas vezes apoio para tirar dúvida a respeito do roteiro que elaboraram, da inserção de arquivo de mp3, cortes e modificações na música. A edição foi uma parte interessante da aula, pois nela os grupos demonstraram, ou não, o domínio com o programa e seu atalhos por exemplo. Os mais utilizados foram a ferramenta de corte, de fade in e fade out, corta e colar. Pouco a pouco foram familiarizando-se e dominando os recursos do software. A medida que os resultados iam aparecendo (gravações, erros, sons etc) os grupos envolviam-se mais, rindo, interagindo, opinando, criticando e propondo possibilidades.

Nas Orientações Estaduais Curriculares para o Ensino Médio (BAHIA, 2005), produzir música e interpretar música implica ações musicais como criar (improvisar, compor, fazer arranjos), executar (cantar, tocar, dançar) e escutar. Assim, as estruturas musicais necessárias (ritmo, timbres, polifonia, melodias, acompanhamentos etc.) podem ser trabalhadas tendo como base a produção e a interpretação musicais, pois essas estruturas constituem materiais e possibilidades de organização de vários idiomas, estilos ou gêneros musicais. Hoje, o cenário tem apontado pra novos paradigmas como observados nas Orientações curriculares Estaduais para o Ensino Médio, (BAHIA, vol. 1, 2008, p. 174).

Deve-se observar que a adesão aos recursos tecnológicos, proposta

nessa tendência pedagógica, é hoje largamente retomada na educação, particularmente em relação ao acesso à informática e à comunicação em rede (internet). Observação que nos permite chamar a atenção no sentido de evitar os reducionismos do passado, desafio das propostas atuais.

Outra vantagem do Podcast é a possibilidade de compartilhamento dos conteúdos produzidos, o que aumenta o raio de alcance do que se quer informar, GONH (2008, p.2) explica que:

Para a organização de conteúdo, gravação e postagem do material na rede utilizam apenas softwares e serviços gratuitos, revelando a simplicidade envolvida no processo e listando suas potenciais aplicações na educação. Em alguns casos, estudantes são os produtores dos conteúdos, criando oportunidade para que não apenas recebam informações, mas também demonstrem o que aprenderam.

Nesse sentido o uso do Podcast como ferramenta de ensino e aprendizagem constituem-se multifacetada para as aulas de Música na escola, podendo também ser usado como ferramenta de avaliação e verificação de conteúdos aprendidos. GONH, 2008,

O Podcast faz parte de um conjunto de novas tecnologias que estão disponíveis para os processos de ensino e aprendizagem da música. A utilização destes recursos quebra barreiras entre a educação formal e não-formal, pois conteúdos saíam de dentro de instituições para acabar em casas de autodidatas em países distantes, enquanto produções de indivíduos não afiliados a escolas ou universidades irão contribuir em cursos regulares certificados. A comunicação via áudio gravado, iniciada no final do século dezanove, chega ao extremo da mobilidade: qualquer local serve como ponto de origem ou de recepção do som. Resta explorar mais intensamente todas as atividades que se tornam possíveis com tamanha conectividade.

Numa artigo onde apresentam alguns resultados de um trabalho sobre a utilização de softwares de editoração e arranjo musical para mestres de banda no Pará, ARAÚJO E FONSCECA (2007, pág. 7) concluem acreditando que uma maior divulgação dos softwares de editoração musical e outras ferramentas computacionais de música, podem auxiliar profissionais de música (o que inclui os docentes), pois contribuirá para “expandir seus conhecimentos, vencer seus receios e preconceitos e torná-los interessados em partilhar experiências sobre a aplicação de tecnologia de

forma concreta”. Essas e outras mudanças de atitude e de condições em cada contexto resultarão num maior acesso às informações e também estímulo à comprovação na prática, dos benefícios do uso das novas tecnologias para o ensino da música.

Se a experiência musical é uma experiência humana, então temos que entender como é que diferentes seres humanos pensam a experiência musical e dar a eles possibilidades de concretizá-la. Nesse sentido, é muito válido experimentar a música ou a forma de fazer música de outras pessoas e com diversos suportes. Podemos introduzir muitos elementos e trabalhar para ampliar o nosso olhar sobre o mundo. Por isso, em Educação Musical, deve-se promover experiências musicais específicas de diferentes tipos, possibilitando que os alunos assumam diversos papéis numa variedade de ambientes musicais. Colocar os recursos tecnológicos nas mãos dos alunos contribui igualmente à produção ativa de música. A tecnologia também permite aos alunos tornarem-se ativamente envolvidos no estudo da música, enquanto têm o prazer de criar e editar composições originais.

Referências

ARAÚJO, Milena Cristina Rabelo; FONSECA, João Paulo Santos. Softwares de editoração e arranjo musical: Possíveis contribuições para o profissional mestre de banda em Belém do Pará. In: XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina – 2007. Universidade do Estado do Pará, pág. 1 -13.

BAHIA, Secretaria da Educação. Orientações curriculares estaduais para o ensino médio: área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Salvador: A Secretaria, 2005.

FRITSCH, Eloy Fernando et al. Software musical e sugestões de aplicação em aulas de música. In: HENTSCHE, Liane; DEL BEN, Luciana. Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p.141--156.

GOHN, Daniel Marcondes. O uso do podcast como recurso educacional. XXVII Encontro Nacional da ABEM - Diversidade musical e compromisso social: o papel da Educação Musical. São Paulo, 2008.

MENTA, Eziquiel. Escola: inclusão digital de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) 138 pág. -- UFPR. Curitiba. 2011.

MOTA, Pedro Alexandre da Silva. COUTINHO, Clara Pereira. O digital e o currículo: A WEB 2.0 e o Podcast. VI Conferência Internacional de TIC's na Educação, págs. 605 - 616. Universidade do Porto. Portugal, 2010

PURVES, R. Technology and the educator. In: MCPHERSON, G. E.; WELCH; G. F. (org.) The Oxford Handbook of Music Education. V. 2. Nova Iorque: Oxford University Press, 2012, págs. 458--475.

SCHRAMM, R. Tecnologias aplicadas à educação musical. Revista de novas tecnologias da educação. Porto Alegre, v. 7, n. 2, 01 out. 2009.

Contribuições da estética da Música Contemporânea na formação do educador musical no contexto da Educação a Distância

Patrícia L. Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira

patriciamertzig@gmail.com

Brasil

Luciana Carolina Fernandes de Faria

luciana.carolina@gmail.com

Brasil

Taís Luciana Souza da Silva

tais_rcc@hotmail.com

Brasil

Resumen: Principalmente utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la educación a distancia es una forma de enseñanza y aprendizaje que se ha convertido en una forma muy democrática de acceso al conocimiento. Actualmente se ofrecen una amplia gama de cursos de pregrado en esta modalidad no sólo en Brasil, sino también en todo el mundo. Instituciones brasileñas como UNB / UAB, UFSCar y UFRGS ya están ofreciendo cursos de pregrado en la música en este modo. Los criterios de selección de los cursos anteriormente nombrados se dan porque son todos los cursos gratuitos y están debidamente reglamentados por la Universidad Abierta de Brasil (UAB), además de ser de trabajo durante algún tiempo. En cuanto a la estética de la música contemporánea esto debe ser visto como un aspecto importante a tener en cuenta en la formación del educador musical. Esto se debe a esta nueva forma de escribir, interpretar y disfrutar de la música a partir de finales del siglo XIX y principios del XX sustituye a la función social de la música, compositor, intérprete y oyente y proporciona otro tipo de música que escucha. La mayor parte de estas obras se pensaba que su computadora y el Internet utilizando diferentes interfaces. Las llamadas son obras híbridas que hacen uso del sonido, la imagen y especialmente la interactividad. Todos los elementos importantes y también ampliamente utilizados en la Educación a Distancia. Así, este artículo se propone a continuación, compruebe la información disponible en el sitio web de estas universidades como la presencia de contenidos relacionados con la estética de la música contemporánea ya que esta corriente artística puede contribuir a la formación del educador de la música porque se puede utilizar de forma creativa y el ciberespacio y las tecnologías rímicamente computadora.

Palavra-Chaves: Educación a distancia. UNB / UAB, UFSCar, UFRGS. Estética de la música contemporánea.

Introdução

A oferta cada vez maior de cursos de graduação na modalidade a distância, tem se apresentado como uma nova possibilidade de acesso à educação superior para alunos que

residem fora dos centros universitários. Embora a oferta de cursos Educação a Distância (EaD) não seja uma invenção dos nossos tempos, hoje é muito difícil imaginar um curso a distância sem fazer uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), em especial a internet. O ambiente virtual tornou-se essencial para a divulgação e desenvolvimento desta modalidade de ensino. Temos uma grande variedade cursos, em diversas áreas do conhecimento sendo ofertados nessa modalidade. A crescente demanda por profissionais com curso superior na área de educação musical tem impulsionado um aumento na oferta de cursos de Licenciatura em Música presenciais e a distância em todo o país.

Com o predomínio de uso das TICs, os cursos de graduação em música a distância podem e devem usufruir de composições musicais que foram pensadas para o computador utilizando diferentes interfaces. Temos como exemplo a Música Eletroacústica que não só é composta no computador mas também para o computador onde o interprete pode espacializa-la o que significa distribuir o som em um sistema quadrifonico e ligado ao computador. Outra possibilidade seria as composições envolvendo Paisagem Sonora onde muitas fontes sonoras distintas podem ser usadas pelo compositor sendo todo o som buscado e manipulado no computador por meio de programas sintetizadores²²³ e de edição e mixagem musical.

A única novidade que se pode atribuir a essas expressões musicais são os novos programas e o acesso a internet. Isso porque desde o início do século XX muitos

²²³C-sound; MAX-MSP;Pro-tools.

experimentos com música e tecnologia de estúdio como gravação e manipulação sonora já haviam sido realizadas por Pierre

Schaeffer e Pierre Henry na chamada música concreta. De acordo com Burkholder; Grout; Palisca (2010, p. 945). "Gravadores, tornaram-se amplamente disponíveis por volta desse ano, tornou possível gravar, ampliar e transformar sons, em seguida, sobrepo-los, justapo-los, fragmentá-los, e organizá-los como desejado para produzir peças de música"²²⁴ (Trad. nossa). Nesse sentido acreditamos que um curso de graduação música ofertado na modalidade a distância vai ao encontro de uma abordagem mais efetiva em relação a estética da música contemporânea.

Isso porque a EaD já prevê o uso de computadores e internet e pode utilizar diferentes interfaces para contribuir na formação do educador musical. De acordo com Saraiva (2010, p. 31) "Os chamados ambientes de aprendizagem, sites desenhados para serem utilizados como suporte para a EaD, tornam possível disponibilizar material para alunos sem custos com impressão e postagem e são facilmente utilizáveis".

Assim o presente artigo apresentará o contexto da educação a distância e como a música está inserida. Na sequência será abordado os cursos de graduação em música a distância ofertados pelas seguintes instituições de ensino superior: Universidade de Brasília/ Universidade Aberta do Brasil (UNB/UAB), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e como esses abordam o conteúdo de estética da música contemporânea. Por uma questão de recorte do objeto, serão abordadas apenas essas três universidades por serem públicas visto que há no Brasil cursos de música a distância sendo ofertados pela rede particular de ensino superior.

²²⁴Tape recorders, which became widely available around that year, made it possible to record, amplify, and transform sounds, then superimpose, juxtapose, fragment, and arrange them as desired to produce pieces of music.

Música e Educação a Distância

A comunicação on-line proporcionada pela internet disponibiliza um acesso fácil entre alunos e professores e, como foi dito, de baixo custo. Se a EaD é, em muitos aspectos, uma alternativa bem menos custosa de acesso ao conhecimento, pensamos que sua prática ainda é tão restrita no Brasil em função de motivos que estão além da tecnologia disponível. Nesse sentido poderíamos nos questionar: Será que essa tecnologia realmente está disponível a todos? No caso de cursar uma graduação, quais são os custos de se estudar a distância no Brasil? Como fica o acesso a computadores e internet? O que impede muitas pessoas de cursarem a EaD?

As questões acima nos parecem ser de suma importância ao pensarmos na EaD. Porém estão longe de esgotar o assunto. Outro aspecto que acreditamos ser um fator que inibe alunos potenciais ao optar pela EaD é a autonomia de estudo que será exigido desse aluno em seu processo de aprendizagem. Poder estudar no momento que for mais conveniente significa organizar a vida cotidiana incluindo algumas horas diárias para o estudo. Esse comportamento precisa se transformar em hábito para que o aluno consiga progredir e se sentir satisfeito com os estudos. Outra questão seria a adoção da linguagem escrita como forma articuladora entre professor e aluno e entre os próprios alunos no sentido de ser claro em seus questionamentos e posições referentes ao assunto que está sendo estudado. De acordo com Peters (2012, p.70)

As forma típicas e prevalentes de ensino e aprendizagem não são falar e ouvir em situações face a face, mas apresentar material didático impresso e usá-lo a fim de adquirir conhecimento. Falar o ouvir são substituídos escrever e ler, outro padrão cultural que, no entanto, é relativamente novo e, certamente, comparativamente difícil.

Até aí se percebe que há um universo a ser explorado para pensarmos como, quando e porque a EaD ainda é vista por muitos como uma forma não garantida de efetiva aprendizagem. No entanto, existem mais questões a serem colocadas no âmbito da EaD que é o ensino de música a distância. A prática de ensino e de aprendizagem em música no Brasil se faz, em sua maioria, por meio de aprendizagem e execução de instrumentos musicais, performances e práticas coletivas como participações em coros, orquestras e bandas.

Existem disciplinas oferecidas pelos cursos de graduação em música no Brasil tais como História da Música, Teoria e grafia musical, entre outras são possíveis por ser tratada a distância da mesma forma como já são tratadas outras disciplinas de outras graduações, disciplinas estas ditas teóricas. Já outras disciplinas com uma prática mais individual como percepção, arranjo, linguagem e estruturação musical também tem parte de seus problemas resolvidos quando observamos a existência de programas de computador destinados a educação musical onde os alunos compõem e ouvem suas composições ou ainda fazem o treinamento auditivo.

Dentre as várias disciplinas que fazem parte da formação de professores, em cursos a distância, há uma grande demanda por soluções inovadoras naquelas relacionadas às questões da prática musical, envolvendo a *performance* com instrumentos musicais (GOHN, 2011 p. 35).

Destarte acreditamos que parte da solução para questões relacionadas a prática e a criação musical possam ser solucionadas se houver maior ênfase a estética da música contemporânea

nos cursos de música a distância pois o aluno teria experiências musicais significativas se fosse apresentado e válido a ele a música composta no e para o computador.

Graduação em música a distância: uma realidade brasileira

A música nas universidades brasileiras atuais apresenta-se de maneira bastante específica a cada instituição de ensino. Isso ocorre devido ao fato de que algumas instituições mantêm grupos musicais além dos cursos de graduação. Em relação a graduação em música alguns cursos oferecem bacharelados em instrumentos musicais, em composição e regência e outros ofertam a licenciatura em música. Assim, a forma de ingresso nas instituições bem como sua estrutura curricular e física varia bastante de uma instituição para outra.

Nesse sentido, o mesmo pode ser observado nas ofertas de cursos superiores de música a distância. Atualmente apenas três instituições de ensino superior no Brasil oferecem uma graduação em Educação Musical a distância. São elas: A Universidade Federal de Sao Carlos, UFSCar, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a UFRGS e a Universidade de Brasília, a UNB. Todos os três cursos tem permissão para funcionar e estão de acordo com as normas regulamentadas pela Universidade Aberta do Brasil, a UAB.

Diferentemente do que foi apresentado acima, os cursos de música a distância no Brasil tem como característica a formação do educador musical, ou seja, são cursos de licenciatura em música. Não há no Brasil nenhum curso de bacharelado em instrumento musical na modalidade a distância. Porém esse universo da prática musical por meio dos instrumentos musicais é bastante comum nas licenciaturas inclusive nos três cursos a distância apresentados acima onde existem disciplinas com carga horária significativa para aprendizagem do instrumento musical.

Em relação a disciplinas que poderiam abarcar o conteúdo e discussão sobre a estética da música contemporânea a Universidade de Brasília, por meio de seu sítio, não mostrou ter uma disciplina que utilizasse em seu título “estética” ou ainda “contemporânea”. A universidade disponibiliza, para uma consulta aberta, as disciplinas da estrutura curricular do curso de

Licenciatura em Música na modalidade a Distância. Nessa página podemos verificar que não consta nem uma disciplina chamada “História da Música” onde poderíamos encontrar a estética da música contemporânea como conteúdo. O que a grade nos mostra são disciplinas ligadas a educação e a educação musical, ao desenvolvimento perceptivo e instrumentos musicais comoteclado e violão. Há outras disciplinas como estágio supervisionado e orientações de trabalhos do curso. A grade ainda mostra a carga horária de cada uma delas e quais são as disciplinas opcionais e quais são obrigatórias. Há uma disciplina chamada Teoria da Arte e outra chamada Práticas Musicais da Cultura. Essa última encontra-se dividida em 4 períodos sendo no último

opcional. De acordo com informações retiradas do próprio sítio em 24 de novembro de 2014

O curso será dividido em 4 grandes núcleos: Acesso (com fundamentos do curso e estratégias de ensino e aprendizagem a distância); Fundamentação Pedagógica; Formação Musical (instrumento, percepção, criação musical etc.) e Formação em Educação Musical: história, tendências, métodos e teorias da Educação Musical, regimentos legais para a Educação Musical (LDBEN, PCN), práticas de ensino e aprendizagem musical, estágio supervisionados, investigação e pesquisa em Educação Musical (UNB/UAB. Acesso em: 24 nov. 2014).

Sobre os conteúdos de cada uma das disciplinas apresentadas na grade curricular não há informações disponíveis no sítio. Portanto acreditamos, a princípio, que a disciplina que poderia abranger conteúdos estéticos contextualizados historicamente seria a disciplina chamada Práticas Musicais da Cultura. Somente tendo acesso a essa informação seria possível verificar se e como a estética contemporânea é abordada no curso.

A Universidade Federal de São Carlos, por meio de seu sítio, nomeia sua graduação em música a distância como Licenciatura em Educação Musical. É possível acessar tanto a grade curricular quanto o Projeto Pedagógico do curso. Na UFSCar, a graduação em educação musical apresenta-se em 10 módulos divididas em 5 anos de curso. A UFSCar oferece 11 Pólos de Apoio Presencial sendo 10 em cidades do Estado de São Paulo e um polo presencial em Itaqui no Rio Grande do Sul.

No que se refere ao conhecimento sobre estética contemporânea a grade curricular da UFSCar mostra que há, no módulo 8, uma disciplina chamada História da Música onde esta foi

dividida em 1 e 2. As demais disciplinas do curso são ligadas a educação, educação musical, ao fazer musical, instrumentos musicais, tecnologia e aprendizagem a distância. Porém, como o sítio fornece o Projeto Pedagógico fica mais fácil verificar a presença ou ausência do conteúdo de estética contemporânea.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso a organização curricular foi dividida em grupos de *conhecimentos, habilidades, atitudes e valores éticos e estéticos*, fundamentais à formação do profissional (p. 41). Em relação aos conteúdos, o grupo intitulado *Técnico- conceitual- criativo musical* o documento apresenta:

Noções básicas de Acústica, característica de funcionamento dos instrumentos e sua construção. Fundamentos da Música (parâmetros básicos do som e parâmetros musicais, conceitos e teoria geral). Desenvolvimento da Escuta. Tempo, Espaço e Perspectiva na Música. Estruturação da linguagem musical. Modalidade, Tonalidade, Atonalidade e sistemas abertos. Harmonia e Contraponto. Formas de Organização do discurso e do pensamento musical. Estudo analítico de obras de referência da literatura musical (internacional e brasileira, de várias épocas, com foco especial na contemporaneidade). Criação e inventividade na modernidade e no contemporâneo. Criação musical envolvendo arranjos e composições para finalidades de educação musical (UAB-UFSCAR, 2013, p. 42).

No trecho acima podemos perceber que há uma abordagem da estética contemporânea quando, após o termo "Tonalidade", o projeto aponta para conteúdos como "Atonalidade" e "sistemas abertos". Há ainda conteúdos ligados a criação musical na "modernidade e no contemporâneo". Nesse sentido há uma intenção de abordar a estética contemporânea e o Projeto Pedagógico do curso de educação musical inclui esse conteúdo como importante na formação do educador musical no contexto da educação a distância.

Em relação aos conteúdos do grupo Cultural e Histórico o Projeto apresenta o seguinte texto:

História Social da Música. Musicologia Brasileira. Principais aportes da Etnomusicologia. Características da produção musical de diferentes épocas. Manifestações expressivas de diferentes culturas. Função social da Música, do Músico, do Educador Musical (diversas épocas e regiões). Abordagem de

diferentes tópicos relativos a Arte, Cultura e Sociedade (ênfase no Brasil e na atualidade) (UAB-UFSCAR, 2013, p. 42).

Nesse grupo de conteúdo também podemos observar que a função social da música em suas épocas e manifestações artísticas farão parte da formação do educador musical nessa instituição de ensino. Em especial o Projeto enfatiza tópicos como Arte, Cultura e Sociedade no Brasil e na Atualidade.

Em relação a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a UFRGS, o curso de Licenciatura em Música na modalidade a distância é dividido em 9 etapas a serem cumpridos em 4 anos. O sitio da Universidade apresenta apenas o currículo do curso que trata da grade onde em cada disciplina, por meio de hiperlinks, é possível ter acesso a uma súmula da disciplina. Ao clicar na disciplina *Musicalização A* já na primeira etapa, encontramos muitos conteúdos em música assim descritos:

Introdução à execução prática, análise e criação de canções musicopedagógicas representativas de diferentes estilos musicais, que compõem um repertório de apoio ao processo de musicalização de adultos. Desenvolvimento de habilidades inerentes à leitura e à escrita musicais (interpretação de partituras, solfejos, ditados e composição), com auxílio de um software específico da proposta. Conceituação e definição de elementos gerais da **linguagem musical tonal** e parâmetros da Música (ritmo, melodia, harmonia, forma, caráter). Estudo de aspectos contextuais, coreográficos e textuais presentes neste repertório, com vistas à transferência didática de conteúdos musicais ali estudados para salas de aula em outros ambientes educacionais, inclusive por intermédio da educação a distância (Grifo nosso).

Esta disciplina bem como a *Musicalização B* são disciplinas oferecidas pela instituição que poderiam abordar temas ligado a estética da música contemporânea porém fica claro que as referencias a leitura e escritas musicais apresentadas ficam restritas a “linguagem musical tonal” como pode ser observado em destaque. Existe

uma outra disciplina também dividida em duas etapas chamada *Sistemas de Organização Sonora*. Na súmula disponível sobre essa disciplina podemos ler:

Introdução à audição, apreciação e análise de repertório musical abrangendo a diversidade que caracteriza a realidade cultural contemporânea, com incursões

em Músicas de tradições vernáculas, Músicas populares e Músicas clássicas de diversas épocas e regiões. Serão abordados, a partir do repertório estudado, os elementos fundamentais da Teoria Musical e os processos de organização sonora do ponto de vista do Contraponto, da Harmonia e das Formas Musicais, além de diferentes métodos de Análise Musical(UFRGS. Acesso em: 24 nov. 2014) (Grifo nosso).

Aqui podemos perceber que, ainda que o repertório musical da "realidade cultural contemporânea" de "diversas épocas e regiões" nos pareça bastante abrangente a ponto de incluir a estética da música contemporânea, isso não se faz de forma clara, pelo contrário, quando os elementos da teoria musical forem abordados nesse repertório, será identificado a teoria musical tonal aprendida nas disciplinas *Musicalização A e B*, como ficou claro na citação anterior.

É preciso que esta disciplina inclua abordagens e conceitos específicos da música contemporânea. O Contraponto e Harmonia apresentam-se, tradicionalmente, como elementos pertencentes exclusivamente ao universo da música tonal. É preciso rever estes conceitos quando aplicados ao universo da estética da música contemporânea.

As outras disciplinas apresentadas na grade da UFRGS são mais específicas da área da educação, da educação musical, instrumentos musicais, uso de multimeios e programas computacionais de criação musical.

Em vista do que foi apresentado é possível perceber que, quando há espaço para a estética da música contemporânea, como no caso da UFSCar, ela não se apresenta de forma clara.

Conclusão

A Educação a Distância já é uma realidade que alcançou, felizmente, o curso de música. Ainda que sejam ofertadas por poucas instituições de ensino superior no Brasil, a graduação em música a distância está se desenvolvendo da melhor maneira possível sempre buscando o apoio e aperfeiçoamento de recursos humanos e de políticas públicas bem como o suporte tecnológico necessário.

Porém há muito para se fazer. Ao apresentarmos os três programas de curso em música a distância gostaríamos de ressaltar que as informações foram retiradas apenas de seus sítios na

Internet. A UFSCar oferece mais informações pois disponibiliza o Projeto Político Pedagógico do curso. Em relação ao conteúdo de música contemporânea fica difícil afirmar que a instituição não aborde o tema com seus alunos. Pelo contrário, acreditamos que a história da música nos séculos XX e XXI sejam apresentadas aos alunos bem como apreciação de obras.

O que gostaríamos de chamar a atenção é que, se na grade de disciplinas isso está oculto, significa que o curso pode ter sido montado em semelhança com o curso presencial. Porém importantes autores²²⁵ da área de educação a Distância não se cansam de afirmar que um curso a distância não pode funcionar como um curso presencial virtualizado. Nesse sentido, seria interessante observar disciplinas exclusivas para o curso de Música a distância, disciplinas estas que apresente as músicas compostas para o mesmo suporte tecnológico o qual é exigido do aluno para fazer o curso: o computador e a internet.

São inúmeras as obras compostas para o computador incluindo o uso de outras formas de produção artística como a imagem e o movimento. O que estamos

²²⁵Peters (2006, 2012); Niskier (2000); Moore e Kearsley (2011) entre outros.

chamando a atenção e que isso deveria ser valorizado nos cursos de licenciatura em música a distância tanto ou mais que aulas de instrumento musicais.

Referências

BURKHOLDER, J. Peter; A History of Western Music. 8thed. New York: Norton e Company, 2010.

GOHN, Daniel. Educação Musical a Distância. Abordagens e Experiências. São Paulo: Cortez, 2011.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. Educação a Distância. Uma visão integrada. Tradução: Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

NISKIER, Arnaldo. Educação a distância. A tecnologia da esperança. Políticas e estratégias para a implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância. 2a. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

PETERS, Otto. A educação a distância em transição. Tendências e desafios. Trad. Leila Ferreira de Souza Lemos. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2012.

_____. Didática do ensino a distância. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Tradução: Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2006.

SARAIVA.K. Educação a Distância. Outros tempos, outros espaços. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

UNB. Diretoria de Ensino de Graduação a Distância. Disponível em: <http://www.uab.unb.br/index.php/musica>.

UNB/UAB. Disciplinas da Estrutura Curricular. Música. Disponível em: http://www.uab.unb.br/arquivos/estrutura_curricular/ec_musica.pdf. Acesso em: 24 nov. 2014.

UAB-UFSCAR. Educação Musical. Matriz curricular com a especificação de número de créditos 2010 e 2011. Disponível em: <http://betara.ufscar.br:8080/uab/em/menu-esquerdo/matriz-curricular/2010-2011>.

A Paisagem Sonora em sala de aula: contribuições da abordagem metodológica de M. Schafer e a contemporaneidade

Patrícia L. Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira

patriciamertzig@gmail.com

Brasil

Marcelo Saldanha das Neves

marcelo_music@hotmail.com

Brasil

Roberta Negrão de Freitas

negraoroberta@gmail.com

Brasil

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar el enfoque metodológico de Murray Schafer compositor para la educación musical en las escuelas. Con el tema del paisaje sonoro compositor canadiense se acerca a la música que escucha de manera diferente a abordarse en períodos anteriores. En sus obras El oído pensamiento y el tono del mundo, el autor presenta el enfoque inicial en el desarrollo de la escucha, a través de parámetros de sonido en general, utilizando como base perceptiva. Schafer se expande la experiencia musical en el aula a través de la convocatoria de Soundscape, un término acuñado por el autor que es la atención que se presta a todos los sonidos que componen un entorno. En cuanto a la escuela se encontró que a pesar de la ley 11769/08 que garantiza la música brasileña como asignatura escolar, todavía no ha sido verificada. Sin embargo, muchos profesores e investigadores de área de educación musical se comprometen a material que pueda contribuir a la música una acción más eficaz en la escuela produciendo. En este sentido, el paisaje sonoro propuesto por Schafer se muestra interesante porque pone el foco de la audiencia de aprendizaje musical e invita a los niños y jóvenes en edad escolar para cumplir con la música contemporánea. Por otra parte, el artículo presenta algunos aspectos de la vida contemporánea como la tecnologías de la Información y Comunicación y su influencia en la producción actual de las obras artísticas. Para ambos autores como Levy (1993) y Domingues (1997) apoyará el conocimiento colectivo y la interactividad, áreas tan importantes en el escenario educativo actual en la que propone la Schafer propone paseos para satisfacer al auscultar el paisaje sonoro como obra artística.

Palavras-Chave: Paisaje Sonora. M. Schafer. Contemporáneo.

Introdução

Atualmente a música se apresenta, no espaço escolar brasileiro, como conteúdo obrigatório. Isso é o que nos apresenta a Lei 11.769 de 2008. Porém ainda não se encontra em situação ideal, pelo contrário, está longe disso. Primeiro porque não há música nas escolas

efetivamente. Segundo porque a música também não está, como conteúdo, na mentalidade das pessoas envolvidas com a escola: pais, alunos, diretores, professores, secretaria de educação e instâncias acima disso. Por mentalidade compreendemos uma sociedade que já incorporou alguns hábitos, como, por exemplo, os hábitos escolares. Todos envolvidos na escola sabem que há divisões das disciplinas por área do conhecimento, que há um momento para o intervalo, que há aulas de educação física e, nesse sentido que há aulas de Arte onde se espera aprender sobre conteúdos da área de Artes visuais. Assim, a música ainda não está na mentalidade escolar do país, mesmo que a Lei exista já há algum tempo.

A legislação educacional estabelece, há quase quarenta anos, um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de educação básica. No entanto, esta presença da arte no currículo escolar tem sido marcada por indefinição, ambiguidade e multiplicidade” (PENNA, 2012 p.122).

Por outro lado, nas escolas que são ministradas aulas de música, muitas são as experiências metodológicas e que chegam até nós por meio de encontros anuais de educadores musicais promovidos por importantes associações tanto nacionais quanto internacionais, como, por exemplo, os congressos da ABEM²²⁶, da FLADEM²²⁷, da ANPPOM²²⁸, o ISME²²⁹ além de inúmeros encontros regionais e diversas publicações na área. São experiências ricas e que contribuem efetivamente não só para um trabalho musical competente mas também para solidificar a presença da música na escola. Nesse sentido o presente artigo visa apresentar a abordagem metodológica de Murray Schafer e a contribuição do trabalho com Paisagens Sonoras em sala de aula. A princípio, o que se pretende firmar é a utilização da Paisagem Sonora para além da educação auditiva, reconhecimentos de fontes sonoras e catalogação de sons e sim

²²⁶ Associação Brasileira de Educação Musical.

²²⁷ Fórum Latinoamericano de Educação Musical.

²²⁸ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.

²²⁹ International Society for Music Education.

proporcionar aos alunos a audição da Paisagem Sonora como obra estética contemporânea.

Destarte o artigo apresentará, ainda que brevemente, a abordagem do compositor canadense M. Schafer e como as Paisagens Sonoras podem contribuir para desenvolver nos

alunos não só a percepção auditiva mas também a compreensão estética que está, intimidante ligada a estética da música contemporânea. Para tanto é preciso compreender o mundo em que vivemos e como a Arte e a música estão intimamente ligadas a sociedade e suas tecnologias disponíveis.

A abordagem metodológica de M. Schafer e a escola

Grande parte dos métodos de educação musical concentra sua abordagem no ensino de música a partir de uma linguagem musical restrita e pertencente a um período histórico específico. Algumas abordagens metodológicas tratam a experiência sonora de forma superficial e valorizam mais o virtuosismo e a técnica de determinados instrumentos ou ainda o completo domínio de leitura e execução do sistema musical tonal.

No século XX autores como M. Schafer (1991, 2001), H. J. Koellreutter (1997) entre outros já manifestaram oposição a essa abordagem, concebendo novas alternativas para a aprendizagem musical. A partir de então, a técnica instrumental não deve ser mais importante que a percepção, pelo contrário, é necessário desenvolver no ensino de música, principalmente o escolar, a audição como base perceptiva e consciente dos sons, para perceber sua posterior organização como música e dela ter experiências estéticas significativas.

Schafer apresenta em duas de suas obras a importância da Paisagem Sonora na compreensão efetiva de música e sua predominância nas manifestações musicais de

diversas civilizações ao longo da história do mundo. São eles *O Ouvido Pensante* (1991) e *A Afinação do Mundo* (2001). Neles o autor discorre sobre como a percepção do mundo influenciou a construção da música dos períodos históricos e como esta mesma percepção pode conduzir esteticamente a música que é feita na contemporaneidade. Por *Paisagem Sonora* (*Soundscape* no original) o autor compreende todos os sons que nos rodeiam.

Com a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas viu-se o impasse de como fazê-lo, diante de profissionais formados em conservatórios, através da aprendizagem exclusiva de instrumentos. O ensino tecnicista compreendia muito bem o espaço destes locais, mas não é condizente as escolas atuais, visto que as salas de aula são plurais e a experiência musical de cada

um dos alunos é singular e não deve ser ignorada. A construção de um ensino musical abrangente cabe a educação auditiva, que estimula os alunos através de parâmetros gerais do som, para posteriormente ouvi-los como música. Nesse sentido a abordagem metodológica de Schafer põe a audição com um fim e não como um meio, orientando-se por meio da educação auditiva. Existe, nesta metodologia a preocupação da criação de hábitos de audição, independente dos hábitos perceptivos culturais que envolvem o aluno, e que o mesmo não se mantenha inerte em relação aqueles.

Nessa perspectiva a utilização de tal abordagem transcende os limites das salas de aula e alcança um plano político para o mundo contemporâneo. Para Schafer a ecologia deve ser vista como o estudo que aborda os indivíduos e o meio onde vivem e transformam. Sendo assim, os alunos devem fazer parte desta mutabilidade, inclusive através da música que percebem e criam.

A paisagem sonora do mundo está mudando. O homem moderno começa a habitar um mundo que tem um ambiente acústico radicalmente diverso de qualquer outro que tenha conhecido até aqui. Esses novos sons, que diferem em qualidade e intensidade daqueles do passado, tem alertado

muitos pesquisadores quanto aos perigos de uma difusão indiscriminada e imperialista de sons, em maior quantidade e volume, em cada reduto da vida humana (SCHAFER, 2001, p.17).

No livro *O Ouvido Pensante* (1991), Schafer traz relatos de suas experiências com alunos de escolas e universidades do Canadá. Suas experiências relatadas no livro compreendem a desconstrução do conceito de música de alunos de uma escola no Canadá. No final de sua intervenção os alunos entendem que qualquer som, inclusive os ruídos podem formar música, desde que exista intenção e que seus instrumentos são apenas uma das milhares de forma de perceber e fazer música.

O compositor utilizou a Paisagem Sonora para que os alunos compreendessem que o mundo contemporâneo tem uma diversidade de sons, que não são os mesmos dos séculos anteriores e que para compreensão do mesmo é preciso entender cada um destes sons como possível produção musical.

Diversos materiais já mostram atenção a essa necessidade ecológica que existe no som, na música. Schafer iniciou essas experiências na educação, mas autores da educação musical brasileira como H. J. Koellreutter, Marisa Fonterrada, Teca Alencar de Brito, Thelma Chan, Thelma Cruz entre outros já trazem em seus materiais didáticos uma série de referências a importância da educação auditiva antes da educação musical especificamente.

Em seu livro *Música na Educação Infantil* (2003), Teca Alencar de Brito traz um quadro comparativo entre a concepção que chama tradicionalista e a concepção que chama construtivista da educação musical. Na segunda apresenta a importância do fazer e refletir sobre a criação musical, além de salientar a importância de apresentar toda possibilidade de geração de som e percepção do mesmo.

Ainda no mesmo material, as primeiras atividades apresentam propostas de percepção musical através da paisagem sonora em que estiver inclusa determinada

sala de aula. Em outras atividades, Teca utiliza da linguagem musical tonal apenas como um meio para desenvolver a percepção auditiva dos alunos, seu fim didático.

Tente fazer o seguinte: mantenha-se e olhos fechados por alguns minutos e “abra bem os ouvidos”. Tente prestar atenção a tudo o que ouve. Depois de olhos abertos, experimente relacionar os sons que você escutou. Outro exercício interessante consiste em tentar lembrar-se de sons ouvidos na infância que já não fazem parte da sua paisagem sonora atual, seja por que você se mudou e seu ambiente sonoro é outro, seja porque os tempos mudaram e alguns sons já não se ouvem mais, ou com tanta frequência! (BRITO, 2003, pág. 21).

Assim como Teca, outras autoras já citadas trazem em seus materiais de musicalização a importância da paisagem sonora e da consciência dos sons que formam o ambiente em que vivemos. Thelma Chan e Thelma Cruz (2001), por exemplo, trazem melodias que cantam fenômenos e elementos da natureza, sugerindo a imitação vocal dos mesmos, mais uma vez salientando a construção da paisagem sonora para compreensão musical.

A Paisagem Sonora e a contemporaneidade

Atualmente vivemos em um mundo modificado. Os avanços tecnológicos e as Novas tecnologias da Informação e Comunicação mudaram nosso jeito de ser e de viver. A internet, por

exemplo, e a possibilidade de estarmos sempre conectados a tudo e a todos em nível global, modifica e amplia nossas relações sociais e cognitivas.

Pierre Levy, importante pesquisador interessado em discutir temas relacionados ao ciberespaço, realidade virtual, inteligência coletiva entre outros nos explica que o medo à mudanças sociais, mudanças essas bastante perceptíveis, não é exclusividade do mundo em que vivemos. Em seu livro *As tecnologias da Inteligência* (1993) o autor nos mostra que o modo de pensar, o uso da memória e

consequentemente as relações sociais são diferentes nas sociedades orais em relação as sociedades escritas.

No século XV a invenção da imprensa por Gutenberg também alterou significativamente a forma de pensar e discutir sobre os mais diversos temas. Questões filosóficas abordadas por importantes pensadores foram imortalizadas em função da possibilidade de impressão dos textos. Mais do que isso, aprender com o passado e poder rever conceitos ou ainda discutirmos o novo só se torna possível porque temos acesso aos textos escritos e guardados em seus milhares de cópias impressas e traduções para diversas línguas. A própria História, enquanto área de conhecimento, é fruto direto da escrita e da impressão. Ainda de acordo com Levy (1993, p. 94/95)

Após o triunfo da impressão, graças a um imenso trabalho de comparação e de harmonização das tabelas cronológicas, das observações astronômicas e das indicações das antigas crônicas, será possível reconstruir, retrospectivamente, "o" tempo da história, carregando em uma mesma corrente uniforme, ordenando em uma lista monótona os anos e as idades, as dinastias e os sonhos, os reinos e as eras inumeráveis que secretavam seu próprio tempo e se ignoravam soberanamente desde sempre. A história é um efeito da escrita.

O que o autor nos quer deixar claro é que a técnica, seu desenvolvimento e sua utilidade não são fatores determinantes do desenvolvimento humano mas são, sem dúvida, condicionantes. "Dizer que a técnica condiciona significa dizer que abre algumas possibilidades, que algumas opções culturais ou sociais não poderiam ser pensadas a sério sem sua presença" (Levy, 2010, p.25/26). As escolhas estéticas e suportes para qual foram pensadas algumas obras artísticas também são frutos de fatores condicionantes dessa tecnologia. É o caso das músicas

compostas nos ciberespaços e que são co-criadas por diferentes pessoas em diversas partes do mundo.

Somente a internet possibilitou esse tipo de criação artística mas a escolha estética continua sendo humana e com valores humanos. “Não se trata de avaliar seus "impactos", mas de situar as irreversibilidade às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela "(LEVY, 2010, p. 26).

Nesse sentido, não só a música mas toda a produção artística como as artes visuais e cênicas já foram criadas e experienciadas utilizando diferentes interfaces que só puderam ser pensadas a partir da disponibilidade oferecida pelas Novas Tecnologias. Diana Domingues, importante artista e pesquisadora brasileira envolvida com Arte e tecnologia comenta que

Os artistas oferecem situações sensíveis com tecnologias, pois percebem que as relações do homem com o mundo não são mais as mesmas depois que a revolução da informática e das comunicações nos coloca diante do numérico, da inteligência artificial, da realidade virtual, da robótica e de outros inventos que vêm irrompendo no cenário das últimas década do século XX. Computadores, *softwares*, câmeras, sensores, *mixers*, CD-ROMS, rede Internet, sintetizadores utilizados pro artistas, como recursos de criação, determinam a ida para as prateleiras dos museus: pincéis, tesouras, lápis, pastel, telas, filmes. O próprio museu vai para o museu, torna-se museu dele próprio, sobretudo se pensarmos na arte das redes (DOMINGUES, 1997, p. 17).

Fazendo um paralelo com a música em relação ao comentário de Domingues a respeito do museu, a própria sala de concertos já não é e nem deve ser o único espaço para usufruirmos da música. Isso porque as relações sociais e a visão de mundo foi alterada e novamente reforçamos a tese de Levy: as novas tecnologias não determinam mas condicionam não só as criações mas também os espaços para pensar e usufruir da arte.

Essas alterações de relações com Arte também não são novidades. Na chamada Idade Moderna, por exemplo, a música passa por significativas mudanças assim como toda a Europa. Como o pensamento que predomina na Idade Moderna é o racionalismo cartesiano e a física newtoniana o que pode ser observado na música é uma previsibilidade de sensações. O compositor estuda e compõe de forma fechada e cheia de regras. Ele deve manter a ordem das

coisas. Essas regras são claras se quer compor sinfonias, sonatas, concertos, motetos, etc. O tempo e a tonalidade são as primeiras regras a serem revistas no início do século XX. A Revolução

Industrial, a disputa de classes, as Guerras, ou seja, o mundo em transformações faz ver a forma de compor e sentir a música. O tempo também já não é mais ordenado por pulsos regulares. A nova estética agora envolve diferentes sensações no ouvinte e não são mais previsíveis.

Destarte compreende-se por música contemporânea os diferentes estilos musicais que tiveram sua origem nas composições sinfônicas compostas durante a Idade Moderna. Alguns autores tais como Griffiths (1987) e Candé (1994) referem-se a música composta no final do século XIX e início do XX como Música Moderna. Aqui é preciso ficar claro que a utilização do termo Moderno não está de acordo com a ordem cronológica histórica e sim a estética e a técnica musical. De acordo com Griffiths (1987, p.7) “... no contexto das artes, a expressão “moderno” remete antes à estética e a técnica do que à cronologia.”

Na passagem do século XIX para o XX muitas composições musicais começaram a apresentar outros elementos e formas musicais diferentes dos padrões estéticos estabelecidos pelo Romantismo. A Revolução Industrial permitiu novas abordagens nas criações musicais e o leque de opções de escuta foram aumentados. Ao mesmo tempo, muitos compositores se viram na possibilidade de compor e gravar música a partir da manipulação de diversos sons em estúdio. Um exemplo disso foi a chamada

música concreta, já mencionada anteriormente, que pode ser observada principalmente na França no início do século XX com o compositor Pierre Schaeffer.

A música concreta utiliza como material de base de composição sons e ruídos tidos como “concretos”, por serem produzidos pela vibração de corpos sonoros familiares (instrumentos de música mas também ruídos da natureza ou de nosso ambiente cotidiano). Os sons originais não são produzidos pelo compositor mas transformados e montados. Primeiramente, são gravados e isolados, depois sofrem diferentes manipulações: modificações de velocidade, repetição em sequência, filtragem de certos componentes, caranguejo (passagem de trás para adiante), mistura, eco, etc. Os “objetos sonoros” assim tratados são reunidos por montagem e por mistura em função do projeto de composição (CANDÉ, 1994 p. 372).

A partir da leitura da passagem acima é possível perceber o quanto o discurso musical mudou se comparados a períodos anteriores. Não são mais mencionados palavras como “sinfonia”, “orquestra”, “ritmo”, “piano”, ou seja, palavras que todos pensamos quando falamos

sobre música, principalmente a de tradição sinfônica. Isso porque a música contemporânea não é mais regida sobre esses princípios ainda que os termos acima ainda apareçam e façam parte da música.

Atualmente as obras de arte são híbridas no sentido de envolver mais de uma linguagem artística. Contam também com as novas tecnologias e a participação do público. A interação aparece como comportamento esperado pelo público que deixa de ser espectador para ser co-interprete da obra.

Destarte temos as Paisagens Sonoras como exemplo de obra contemporânea. Ouvir obras compostas de Paisagem Sonora é bem diferente de ouvir obras da música

tonal e métrica da Idade Moderna. Mas isso é fácil de ser aceito? Não. É preciso que as pessoas tenham uma educação artística para compreender as novas formas de ver o mundo e também serem capazes de se expressar por meio das mais diferentes modalidades artísticas sejam elas musicais, visuais ou cênicas. Mas o professor, com uma formação deficitária não é capaz de ensinar música, além de seu próprio universo musical. Por isso o trabalho nas graduações e formações de professores tem que privilegiar todos os aspectos musicais incluindo a música contemporânea e não apenas as músicas que são mais fáceis de serem aceitas por pertencerem ao modelo tonal já universalmente aceito como música.

Conclusão

A abordagem de Schafer é eficiente para formação de alunos conscientes sonoramente, passíveis de criação e reflexão musical além de sua abrangência multicultural na formação de humanos que transcendem a aprendizagem para além dos limites das salas de aula. A estética da música contemporânea requer do ouvinte uma nova forma de ouvir e se relacionar com a música.

Para tanto é preciso uma mudança de mentalidade para compreender a música de hoje. É preciso uma nova compreensão estética, diferente da solicitada ao ouvinte até o século XIX. Composições utilizando Paisagens Sonoras contribuem para essa compreensão e amplia o universo cultural dos alunos. E é exatamente nesse ponto que observamos com clareza a função

da disciplina de Arte na escola. A arte enquanto forma de conhecimento precisa, para ser compreendida, ser ensinada e aprendida. Por isso é fundamental que as pessoas tenham acesso a uma boa educação artística.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. – propostas para formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CANDÉ. Roland de. História Universal da Música. Trad. Eduardo Brandão. Vol 1. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CHAN, Thelma; CRUZ, Thelma – Divertimentos de corpo e voz: exercícios musicais. São Paulo: T. Chan, 2001.

DOMINGUES, Diana. (org) A arte no século XXI. A humanização das tecnologias. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

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

GRIFFITHS, Paul. A música moderna. Uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boules. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987

KOELLREUTTER, Hans. Joachim. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. In: Cadernos de estudo. KATER, Carlos (org.) Belo Horizonte: Atravez, 1997.

LEVY, Pierre. As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. 3 ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

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

SCHAFER, Murray. A afinação do mundo. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. O ouvido pensante. São Paulo: Editora U

Possibilidades para a prática pedagógico-musical: estudo à luz da psicologia histórico-cultural

Raquel Fernandes Santana²³⁰

rah.santana@live.com

Brasil

Antonio Pereira dos Santos Junior²³¹

antoniojunior263@yahoo.com

Brasil

Resumo: Diante dos desafios encontrados no cenário educacional, o professor tem enfrentado algumas situações preocupantes que dificultam seu trabalho e que podem comprometer o próprio ensino. São situações que suscitam inúmeras discussões sobre as quais nos interessa, como educadores, encontrar caminhos para resolvê-las. Partiremos, portanto, da seguinte questão: Por que há tantas dificuldades de aprendizado? Em se tratando do ensino de música, quando nos deparamos com todos os problemas na sala de aula, esperando que o aluno entenda a linguagem musical, e isso não acontece, para onde devemos olhar? Sugerimos, portanto, uma pesquisa que se respalde em uma proposta pedagógica com base na psicologia histórico-cultural, cujo principal idealizador é o psicólogo soviético Lev Vigotski. Salientamos que se trata de uma pesquisa de caráter introdutório e que parte de um estudo bibliográfico. Entendendo, entretanto, que Vigotski não faz relações diretas ao campo musical, partiremos de um estudo que se propõe a fazer apropriações de seus pressupostos teóricos à música. Para tanto, iremos nos valer das ideias de educadores que, como nós, fazem apropriações para a educação musical, partindo também da teoria histórico-cultural – como, por exemplo, Pederiva (2010), Barbosa (2009) e Schroeder (2005). Nosso objeto de estudo, nesse trabalho, é o ensino de música na escola regular, e não no conservatório ou em práticas interpretativas, por exemplo. Discorreremos sobre importantes práticas do educador, trazendo possibilidades para uma educação mais promissora, significativa, que minimize as dificuldades do docente. Consideramos, portanto, que os caminhos que utilizamos para ensinar e entender a maneira como o aluno aprende, não é uma questão de menor importância.

Palavras-chave: Prática pedagógico-musical. Teoria Histórico-Cultural. Aprendizagem.

Resumen: Frente a los desafíos encontrados en el entorno educativo, el maestro se ha enfrentado a algunas situaciones problemáticas que obstaculizan su trabajo y que pueden poner en peligro la propia enseñanza. Son situaciones que se plantean numerosas discusiones sobre el que nos interesa, como educadores, para encontrar maneras de resolverlos. Dejamos por lo tanto, la pregunta: ¿Por qué son tantas las dificultades de aprendizaje? En el caso de la educación musical, ante todos los problemas en el aula, con la esperanza de que el estudiante entiende el lenguaje musical, y no es así, ¿dónde debemos mirar? Por lo tanto sugerimos que corrobora la investigación en una propuesta pedagógica basada en la psicología histórico-cultural, cuyo principal impulsor es Lev Vygotsky psicólogo soviético. Hacemos hincapié en que se trata de un estudio de investigación preliminar y parte de un estudio bibliográfico. La comprensión, sin embargo, que Vygotsky no hace ninguna relación directa con el ámbito musical, se apartó de un estudio que pretende hacer apropiaciones de los supuestos a la música. Por lo tanto, vamos a valernos de las ideas de los educadores que, como nosotros,

²³⁰ Licencianda em Música pelo UNASP.

²³¹ Licenciando em Música pelo UNASP.

hacen que los créditos para la educación musical, también a partir de la teoría histórico-cultural - por ejemplo, Pederiva (2010), Barbosa (2009) y Schroeder (2005). Nuestro objeto de estudio en este trabajo es la educación musical en las escuelas regulares, no en las prácticas de conservatorio o de interpretación, por ejemplo. Vamos a discutir las prácticas de educadores importantes, con lo que las posibilidades de una educación significativa más prometedor, que reduce al mínimo las dificultades de los profesores. Por ello creemos que las formas que utilizamos para enseñar y comprender cómo aprende el estudiante, no es una cuestión de menor importancia.

Palabras clave: La práctica pedagógica y musical. Teoría Histórico-Cultural. Aprendizaje.

Introdução

Um dos desafios enfrentados pelo docente e que tem levantado inúmeras discussões é o problema de aprendizagem. Os alunos têm muita dificuldade para aprender, e nota-se a constante falta de interesse pelo ensino sistematizado, o que se expressa no alto índice de repetência escolar. A insatisfação dos professores diante desse panorama crítico intensifica-se à medida que o processo de aprendizagem não acontece de fato. Porém quando analisamos essa questão, nos deparamos com uma debilidade na compreensão do próprio fenômeno aprendizagem. Como agente que significa o conhecimento, acreditamos que o professor precisa saber como o sujeito aprende e essa compreensão, portanto, se refletirá no seu modo de ensino. Como salienta Becker (2008, p. 55), o professor ensina de acordo com sua concepção de aprendizagem, mesmo que não atente a esse fator. Considerando essa questão metodológica, o objetivo desta pesquisa é analisar importantes práticas na educação musical. Para isso sugerimos uma pesquisa que se respalde em um pressuposto teórico fixo, no caso, a teoria histórico-cultural, elaborada pelo psicólogo soviético Lev Vigotski. Entendendo, entretanto, que Vigotski não faz relações diretas ao campo musical, partiremos de um estudo que se propõe a fazer apropriações de seus pressupostos teóricos à música, trazendo possibilidades e contribuições que minimizem as dificuldades do docente.

O processo de aprendizagem

Como o indivíduo aprende? É ele dotado de aptidões, pré-disposição genética ou mesmo dons? Como ele desenvolve o pensamento complexo, criatividade, e imaginação? De acordo com a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento

psíquico humano não é biológico, mas resultado da vida em sociedade. Através do seu contato com outros indivíduos e com o meio que o cerca, o homem internaliza os modos de ação e pensamento do seu entorno cultural que foram construídos historicamente, passando do social para o individual (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 61). O homem incorpora a cultura pela mediação dos instrumentos simbólicos ou signos. Identificamos, portanto, como signo a linguagem, criada pelo homem ao longo do tempo, capaz de orientar suas ações, promovendo essas relações sociais. Por meio dessas relações, desses contatos, ele vai constituindo o seu pensamento e, portanto, determinando seu comportamento (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 57). Considerando a música como uma forma de linguagem que também necessita ser internalizada pelo indivíduo, concordamos com Schroeder, quando afirma: “No caso específico da música, só é possível a existência de um mundo musical “dentro” do indivíduo porque de algum modo ele foi internalizado. E esse processo de internalização das formas culturais de comportamento (como a música) tem como base as operações com signos” (SCHROEDER, 2005, p. 59).

Essa transição, do interpessoal, para o intrapessoal, reconstruindo na mente essas operações externas, só pode acontecer através de processos de significação. É preciso a atribuição de sentidos do mundo externo ao nosso redor, para que possamos entender, aprender e nos apropriar desse meio em que vivemos; dessa forma nosso psiquismo vai se desenvolvendo. E como esse desenvolvimento só pode acontecer quando houver significação, então é preciso o outro para transmitir esses significados. Há que haver alguém que promova esse desenvolvimento e, trazendo aqui para o campo da educação, garantir a assimilação efetiva dos conteúdos. O aluno não vai aprender sozinho, ninguém aprende sem o outro, que signifique os fenômenos da vida. A partir desses conceitos, consideramos que o papel do educador para o desenvolvimento do indivíduo é de extrema importância (FONTANA; CRUZ 1997, p. 57).

Ao analisarmos o processo de aprendizagem dos alunos, partindo de uma proposta pedagógica que visa promover o desenvolvimento psíquico dos mesmos para que haja assimilação efetiva do ensino, então há de se haver uma avaliação mais significativa do entorno cultural desse aprendiz, como do nível de desenvolvimento que ele já alcançou. Vigotski postula que a aprendizagem começa antes da escola. Ao

iniciar a educação escolar, a criança não vai aprender matemática do zero, pois já aprendera a fazer algumas operações, complexas e simples (VIGOTSKII, 1988, p. 109). Essa bagagem pré-escolar que ela possui incide no seu modo de domínio do conhecimento que ela vai adquirir na escola. Aplica-se aqui um importante ponto na prática pedagógica: identificar o nível que a criança já alcançou e avançar no âmbito do desenvolvimento potencial, evitando a prática que vai atrás dela. Como diz Vigotski (2009, p. 114), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Seria muito fácil trabalhar com as diferenças entre as articulações staccato e ligado em uma aula e todos os alunos já conseguissem distingui-las nas próximas facilmente. Ou que então alguns deles fossem capazes de discernir acordes maiores e menores tão bem quanto outros que conseguem facilmente. Esse desnível em relação à dinâmica de aprendizagem existe exatamente pelo histórico de cada um. O professor precisa saber dessa desigualdade de nível entre os alunos e cabe a ele procurar os meios para que estes possam avançar. E se o aluno não teve a experiência necessária para compreender os conceitos que nós educadores queremos ensinar, ele precisa ter na escola.

A didática do educador

Quais práticas pedagógicas devo utilizar para transmitir conhecimentos musicais? Baseando-me na prática conservatorial? Ou adotando outros princípios norteadores metodológicos? O que eu quero formar em meu aluno no final do meu trabalho? Estas questões devem estar claramente respondidas na mente do professor. Não posso me embasar em diferentes princípios metodológicos porque os caminhos e o resultado final de cada um são divergentes. O educador deve estar ciente que a forma de ensinar incide na formação dos seus alunos. A perspectiva adotada neste trabalho, visando um ensino musical mais efetivo, sobretudo nas escolas regulares, tem como base a teoria histórico-cultural, justamente por entendermos essa teoria como mais promissora se comparada a outras perspectivas, por exemplo. De acordo com a teoria vigotskiana, o psiquismo humano tem natureza sócio-histórica. A partir dessa proposição, a linguagem não pode surgir espontaneamente no indivíduo, mas é apropriada por intermédio das relações sociais (BARBOSA, 2011, p. 102). A dinâmica de apropriação da linguagem segundo Vigotski, se dá por um processo de significação,

em que “não é o próprio objeto (coisa, pessoa, relação, acontecimento) em sua materialidade que será apropriado pelo indivíduo, mas a sua significação, que é dada, inicialmente, pelo outro” (BARBOSA, 2011, p. 103). Resumindo, quando consideramos a música como linguagem, essa só pode ser apropriada (apreendida), por um processo de significação, ou sentido, que ocorre nas relações sociais. E não raro nos deparamos com algumas práticas comuns que têm sido utilizadas na sala de aula, mas que nenhum sentido proporcionam aos alunos. Alguns educadores musicais que se utilizam da mesma perspectiva deste trabalho, como Schroeder (2005) e Barbosa (2009), discorrem sobre essas práticas, como por exemplo, a exploração sonora. Essa proposta que privilegia a imitação e classificações dos sons, fora de um contexto, não contempla uma apreensão significativa (SCHROEDER 2005, p. 3). O mesmo pode ser dito sobre o ensino de elementos musicais isolados (notas, acordes, ritmo, etc.) para depois juntá-los num todo; não produz sentido para o aluno. Para que a compreensão da linguagem musical de fato aconteça, é preciso “partir *da obra musical* e não de seus elementos ou parâmetros” (BARBOSA, 2009, p. 24, grifos da autora). Aqui se discute outra prática importante: não trabalhar inicialmente a teoria tradicional. Acreditamos que o ensino tradicional de música a longo prazo, cria no aluno a concepção de que a música está distante de sua realidade devido à sua complexidade. Procuramos através do princípio de música como linguagem, oferecer um caminho menos árduo para interiorizar a música. Contextualizando os conteúdos musicais trabalhados, como foi dito anteriormente, e abordando a música de forma direta, procurando ensinar as canções ao invés dos elementos musicais separados. Acreditamos que assim a construção de significação se torna a primeira fase do aprendizado musical, de uma forma mais ampla e efetiva. Se a questão é entender a razão de tantas dificuldades no aprendizado, então devemos olhar para a metodologia, a organização e a qualidade do ensino que nos dispomos a trabalhar. Com salienta Schroeder (2005, p. 189), “Entendo que só uma tomada de consciência das implicações de cada prática educativa pode trazer mudanças significativas ao ensino musical”.

Criação musical

Um tema que Vigotski estudou profundamente é o desenvolvimento da imaginação e criação dos indivíduos. Este tema tem sido foco de estudo de diversos

educadores²³² musicais. Tais educadores, contudo, divergem em suas concepções a respeito da natureza de tal fenômeno, entendendo esse processo – no que tange sua gênese – de forma antagônica. Concordamos com Martins (2013), quando assegura a respeito da necessidade de esclarecimentos teóricos quanto à compreensão de determinados aspectos relacionados ao desenvolvimento humano, justamente por recearmos um esvaziamento conceitual que nos leve a uma apreensão superficial do fenômeno de estudo. O que permanece, muitas vezes, é a visão de que a criação é uma tarefa para os eleitos gênios, um “dom” ou herança, legada a poucos, e que, portanto, as crianças não podem criar. Porém, conforme explicaremos adiante, essa concepção tem prejudicado o desenvolvimento do aluno e limitado o ensino de música.

De fato, a institucionalização da música pela escola, fundamentada em bases equivocadas, isto é, na atividade musical somente como produto e cujas bases refletem o mito do dom, resulta na desvalorização das diferentes formas de expressão da musicalidade humana e a sua afirmação como dom natural, mas de caráter não universal, limita a pessoa que se expressa musicalmente. (PEDERIVA, 2009, p. 138).

Baseando-nos na psicologia histórico-cultural de Vigotski, acreditamos que todo indivíduo é capaz de criar.

No entendimento comum, a criação é o destino de alguns eleitos, gênios, talentos que criaram grandes obras artísticas, fizeram notáveis descobertas científicas ou inventaram alguns aperfeiçoamentos na área técnica. Reconhecemos de bom grado e prontamente a criação na atividade de Tolstói, Edison e Darwin, porém é corriqueiro pensarmos que na vida de uma pessoa comum não haja criação (VIGOTSKI, 2009, p. 15).

Este processo de criação, conforme explica Vigotski, desdobra-se de uma atividade do nosso cérebro que é capaz de armazenar, guardar as nossas experiências, que mais tarde servirão de base para a uma reelaboração, combinação, criando algo novo. Essa atividade está presente em nossa vida desde a infância, observada também nas brincadeiras das crianças, que ao reproduzirem algo de seu cotidiano, reproduzem de forma diferente, reelaborada por sua atividade criativa (VIGOTSKI 2009, p. 15). Considerando, portanto, a criação como condição importante da nossa vida, e que a

²³² Por exemplo, Swanwick (2003), Neder (2012), Beineke (2011) e Brito (2002).

partir das experiências é que desenvolvemos a capacidade criativa, entendemos que o educador deve proporcionar essas experiências. E como é comum observamos professores que não promovem essa tarefa, esperando que o aluno atinja um nível técnico avançado para iniciá-lo nessa atividade. Esperar que ele aprenda toda a teoria musical para que possa criar é limitá-lo de tal forma que, quando for permitida sua atividade criadora, ele não tenha capacidade de fazê-la, pela falta de experiências que deveriam ter acompanhado seu estudo. Schroeder (2005, p. 5), ao discorrer sobre esse assunto, se apropria da concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin. Segundo este autor, no contato com outras falas produzidas anteriormente, é que construímos as nossas. O mesmo pode ser dito sobre as criações musicais, que respondem a outras obras compostas anteriormente. A partir deste conceito, a autora esclarece a importância de se fornecer referências musicais aos alunos. Muitos professores alegam a falta de espontaneidade dos alunos quando há modelos. Mas a autora mostra que, assim como a linguagem verbal, que necessita de subsídios para a sua apreensão, a música, como linguagem culturalmente partilhada, também carece de referências para ser aprendida (SCHROEDER, 2005, p. 5). Se é preciso, portanto, o acúmulo de experiências para possibilitar a criação e compreendendo, portanto, que depende do professor o acesso a essa atividade, cabe ao mesmo promover o máximo de experiências possíveis na sala de aula, para que haja garantia de um desenvolvimento verdadeiro, efetivo, superior.

Considerações finais

Promover o desenvolvimento real dos alunos, compreendendo as diretrizes que possibilitam esse desenvolvimento, é uma tarefa urgente para nós educadores, que buscamos uma educação mais promissora. A partir das contribuições da psicologia histórico-cultural, entendemos que a falta de compreensão sobre a natureza da aprendizagem está na essência de muitos conflitos com a qual nos deparamos na escola. Encontramos nessa perspectiva elementos para tentar responder a pelo menos algumas dessas questões, trazendo-as para o campo da educação musical. Educar é um desafio permanente, e em vista disso, os caminhos que utilizamos para ensinar e entender a maneira como o aluno aprende, não é uma questão de menor importância. É preciso refletir sobre nossas ações, em busca por uma educação diferenciada.

Ressaltamos que esse trabalho é apenas um vislumbre de um estudo que pode e deve ser aprofundado.

Referências

BARBOSA, M. F. Música na Educação Infantil: Reflexões e Proposta Didática para Professores Não-Especializados. Educação Infantil: Diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas. Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores, 2011.

BARBOSA, M. F. S. Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural. Tese. 2009. (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BECKER, Fernando. Aprendizagem – concepções contraditórias. Schème. Revista eletrônica de Psicologia e Epistemologia genéticas. Marília, vol. 1. n. 53-73, 2008. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/552>>. Acesso em: 05 jul. 2015.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

MARTINS, Lígia M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

PEDERIVA, Patrícia. A atividade musical e a consciência da particularidade. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília faculdade de educação programa de pós-graduação em educação, Brasília, 2009.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. Implicações educacionais de uma abordagem da música como linguagem. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM "Educação Musical e Diversidade: espaço e ações profissionais", 2005, Belo Horizonte.

SCHROEDER, S. C. N. Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. Tese. 2005. (Doutorado em Música). Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas.

VIGOTSKII, LEV S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. VIGOTSKI, A. R. LURIA, A. N. LEONTIEV, Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. (M. P. Villalobos, Trad.), São Paulo, 1988, pp. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância : ensaio psicológico : livro para professores / Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. - São Paulo: Ática, 2009.

Processos pedagógicos musicais, corporeidade, tecnologias e criação: desafios contemporâneos e demandas de um projeto social.

Regina Marcia Simão Santos

regina.marcia.simao@gmail.com

Eliza Rebeca Simões Neto Vazquez

elizarebeca@gmail.com

Carlos Eduardo Magarinos Torres

cadumagarinos@gmail.com

Everton Pereira Louvize

evertonlouvize@gmail.com

Brasil

Resumo:En esta mesa temática proponemos una reflexión sobre el perfil del profesor de música en el mundo contemporáneo. Para tal reflexión partimos del estudio bibliográfico y de la práctica docente de los integrantes de la línea de investigación " Ensinar e aprender música " con vinculación al equipo de la investigación "Musica e Educacao Brasileira" (diretório grupos de investigación CNPq/Brasil). Destacamos tres vacíos en la formación docente de los educadores musicales: (1) en busca de la "buena" clase, el profesor se instrumentaliza con colecciones de juegos y materiales para aplicaciones en su clase, pero poco invierte en su propia capacidad de crear juegos para la enseñanza musical, en un recorrido entre el "liso" y "estriado" explotando la potencialidad de los materiales de la cultura (canciones, poemas, sonoridades del cotidiano); (2) hay un conocimiento sobre cognición corporal que todavía clama, en la práctica docente en música, por la comprensión del cuerpo como objeto y herramienta indisoluble del aprendizaje musical, favoreciendo la organización del conocimiento a través de las notaciones orales; (3) el mundo digital, con sus herramientas y redes sociales, desafía al profesor; tales recursos están presentes en la vida de los alumnos, pero disociados de la sala de clase, generando así una crisis en la educación, por no comprender las nuevas formas de aprendizaje de esta generación que es colaboradora, conectada, colectiva y que aprende bajo demanda. El perfil docente, en defensa en esta mesa temática, atraviesa estos puntos cruciales en la formación del profesor contemporáneo, caracterizando tres demandas de las cuales le importa al profesor general (unidocente) y el profesor especialista en educación musical responder.

Palavra-Chaves:Proyecto social. Procesos pedagógicos musicales. La cartografía. La corporalidad. Las tecnologías y la creación.

Introdução

Queremos contribuir para a reflexão sobre alguns aspectos que têm se mostradonecessários ao perfil do professor de música no mundo contemporâneo. Valemo-nos de um extenso registro bibliográfico da área e também do exercício da profissão docente acumulada pelos integrantes da linha de pesquisa "Ensinar e aprender música", vinculada ao grupo de pesquisa "Música e Educação Brasileira"

(Diretório Grupos de Pesquisa do CNPq / Brasil)²³³.

Trazemos para esta mesa temática, como ponto de partida para a nossa reflexão, uma problemática presente na educação musical no Brasil, mas possivelmente presente também em outros países latino-americanos. Trata-se de três lacunas na formação do professor, esboçadas nos pontos a seguir: (1) em busca da “boa” aula, o professor se equipa (instrumentaliza) com coleções de jogos e materiais para aplicação na sua sala de aula, mas pouco investe na sua própria capacidade de criar jogos para o ensino de música, num percurso entre o liso e o estriado, explorando a potencialidade dos materiais da cultura (canções, poemas, sonoridades do cotidiano); (2) há um saber sobre cognição corporal que ainda clama, na prática docente em música, pela compreensão do corpo como objeto e ferramenta indissociável do aprendizado musical, favorecendo a organização do conhecimento através das notações oral, gráfica e corporal; e(3) o mundo digital, com suas ferramentas e redes sociais, desafia o professor; tais recursos estão presentes na vida dos alunos, porém dissociados da sala de aula. Segundo Serres (2013), vivemos uma crise na educação, pois o modelo escolar vigente não dá conta das necessidades e formas de aprendizagem desta nova geração, que é interligada, conectada, coletiva, colaborativa e criativa, e compõe seu conhecimento sob demanda.

O perfil docente defendido nesta mesa temática atravessa esses pontos cruciais na formação do professor na contemporaneidade, caracterizando três demandas às quais importa ao professor generalista (unidocente) e ao professor especialista em educação musical responderem. Trazemos um marco conceitual para a nossa conversa nesta mesa sobre formação de professor, atentando para cada um dos pontos apresentados.

Demandas às quais o professor deve responder / dos processos pedagógicos musicais

²³³O perfil de professor para o qual este texto aponta tem sido objeto de atenção do grupo de pesquisa-ação envolvido no projeto social Centro de Convivência Musical – CECOM (Gardênia Azul, Rio de Janeiro, RJ), considerando a gestão / dinâmica da sala de aula e dos seus processos colaborativos de ensinar e aprender.

A primeira demanda para esse agir pedagógico na contemporaneidade é aqui definida pela presença do professor cartógrafo, com base no pensamento de Deleuze e Guattari (Deleuze, 1997, p. 73-79; Deleuze; Guattari, 1995, p.11-37; Santos, 2000, p.111-132; 2011a, p. 233-273; 2011b, p. 41-52; Kastrup, 2009, p.32-51). Este conceito traz as ideias do liso e do estriado (Deleuze; Guattari, 1997, p.179-214; Santos; Alfonzo, 2004; Santos, 2011a, p. 233-273), a partir das quais consideramos o modo de pensar e de agir do professor.

Cartografia diz de fazer uma experimentação, explorar um território, percorrer um meio por trajetos dinâmicos²³⁴ (Deleuze, 1997, p. 73-79). Trata-se de um espaço liso, ocupado por intensidades, forças, qualidades, potências; constituído de afectos, sintomas e avaliações, ao invés de espaço de medidas e propriedades (Deleuze; Guattari, 1997, p. 185). A relação de afetar e ser afetado por esse espaço, por suas matérias e qualidades, por um material-força, vai caracterizar uma viagem-cartografia.

Uma viagem-cartografia implica ocupar esse espaço liso de forma errante, sem cânones de controle e sem saídas previamente estabelecidas, sendo afetado por algo que “desafia e faz pensar”, e onde decisões sobre como mover-se e onde parar são tomadas ao longo do percurso. Se for o caso de seguir pistas rotineiras, mesmo assim essa viagem nada tem a ver com o caminho sedentário já previamente marcado para aquele que viaja²³⁵. Inegavelmente vamos fazer estriamentos²³⁶, rastrear pistas, fazer recortes, produzir pontos subordinados aos trajetos, produzir platôs de intensidade em função de algo interessante, notável ou importante.

Com base em Deleuze (1985), resumo a conversação sobre ponto-linha (subordinado aos trajetos) e ponto-posição:

No espaço liso, os pontos estão subordinados aos trajetos – “é o trajeto que provoca a parada” - e mudanças de direção decorrem da natureza do percurso ou da variabilidade do alvo ou do ponto a ser atingido. No espaço estriado, os trajetos tendem a se subordinar aos

²³⁴ De acordo com o autor, trajetos dinâmicos dizem da subjetividade dos que percorrem um meio e da subjetividade do próprio meio.

²³⁵ Sobre isso, ver SANTOS, 2011a, p. 233-273 ou, da mesma editora, 2ª edição (atualizada e ampliada), 2012, p.251-292.

²³⁶ Conquistas astronômicas e geográficas estriam o espaço marítimo (define-se um ponto, a partir de uma observação exata dos astros e do sol; constrói-se o mapa entrecruzando meridianos e paralelos, longitudes e latitudes). Contudo, antes de tais conquistas já havia uma navegação nômade empírica e complexa apoiada em ventos, ruídos, cores e sons do mar. A cidade é o espaço estriado por excelência, o mar é o espaço liso por excelência. (Deleuze; Guattari, 1997, p.187-188)

pontos, vão de um ponto ao outro e assim se realizam as paradas. [...]A lógica dos pontos-posição é fazer cortes “imóveis” [...] - elementos formais transcendententes, um tempo mecânico, homogêneo, universal e decalcado do espaço, “poses eternas”, um conjunto fechado de objetos remetendo a uma ordem fixa. A lógica *ponto-linha* é de pontos que pertencem ao movimento, elementos materiais imanentes (Santos 2011a, p. 263).

Qualquer viagem pode ser feita de modo liso ou estriado - dois modos de espacialização, duas maneiras de estar e ser no espaço: “viajar de modo liso ou estriado, assim como pensar” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 190). Liso e estriado não são formas isoladas, pois podemos estriar o liso e alisar o estriado. Percursos podem ser estriados previamente, forçando a passagem de um ponto a outro. Talvez já tenhamos vivido isso como turista, habitando um território previamente estriado²³⁷, privando o turista de agir como o cartógrafo. Estriamos programas de ensino, para melhor controle e administração do conhecimento, buscando uma ordem unificada a partir de uma suposta lógica da matéria repartida e dosada em sequência linear calcada no verdadeiro, no transcendente.

Na viagem-cartografia, ao percorrer um espaço de modo liso vamos traçando linhas que acabam constituindo pontos, platôs de intensidade, paradas que resultam da relação de sujeitos concretos com aquele espaço, afetando e sendo afetados por ele, por suas matérias e qualidades. Não seria essa uma demanda da educação musical na contemporaneidade? Cabe ao professor-cartógrafo, no mapa-cartografia do seu planejamento de ensino, investigar as potencialidades dos materiais (qualidades de um meio, um corpo-música) com poder de afetar o grupo nos seus trajetos singulares, sabendo que aquele é um rascunho para a gestão da sala de aula e do conhecimento, numa situação aberta e altamente complexa.

A segunda demanda diz respeito ao corpo como condição para a compreensão musical, sendo tanto objeto como ferramenta para o aprendizado²³⁸. No caso do projeto social no qual o grupo de pesquisa atua, o método de educação musical O

²³⁷Deleuze e Guattari (1997) falam de uma superfície “repartida” segundo intervalos determinados, conforme frequências e ao longo dos percursos (p. 187-8).

²³⁸Já nos anos 1970 Gardner afirmava que sem cognição (de boa qualidade, que garanta imagens claras na mente), nenhuma memória; e sem memória, nenhum pensamento criador.

Passo (Ciavatta, 2009) tem sido um caminho efetivo para vivenciar a notação corporal aliada às notações oral e gráfica, estruturando o conhecimento musical e explorando este caminho de forma inventiva e reflexiva, pois não se trata de realizar “a folha 2 ou 3 d’O Passo”, mas de saber como essas se articulam às demandas próprias de um grupo, quer criando, quer fazendo escutas.

Dalcroze já na virada do século XIX/XX enfatizava a mediação corporal para “aclarar” imagens definidas na mente (Santos, 1994, p. 45). Também as práticas populares em música acenam para um aprendizado das matrizes musicais via corpo, conforme destaca Ciavatta, tomando Prass:

Mestres de Escolas de Samba e seus aprendizes não utilizam a escrita formal, mas utilizam outras modalidades de representação para compor obras de grande complexidade. Prass (1998, p. 178) [...] fala de "saberes distintos daqueles normalmente enfatizados em cenários institucionais de Educação Musical". Não há escrita formal, [...] [mas] há outras formas de exteriorizar representações para possibilitar um processo de ensino-aprendizagem (Ciavatta, 2012, p. 30).

Ciavatta continua, citando Prass:

fui percebendo com o correr dos ensaios, o quanto as coreografias eram importantes na memorização dos arranjos [...]. Na ausência de uma partitura para guiar a performance, cantar e dançar, e as marcas que esses gestos pontuam nas músicas, são elementos responsáveis pela excelência da performance (Prass, 1998, p.167, *apud* Ciavatta, 2012, p. 31).

Seguindo nesta linha, Ciavatta acrescenta:

É possível citar ainda os gestos feitos com as mãos, pelos Mestres de Escola de Samba, para significar algum tipo de variação na condução básica de uma bateria. Gestos signos que nos aproximam, por exemplo, do modelo de regência, que também pode ser considerado uma forma de notação corporal (Ciavatta, 2012, p. 31).

A terceira demanda refere-se às redes e ferramentas digitais, considerando a urgência do mundo contemporâneo quanto a uma reflexão e prática no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s) na educação. Segundo John Hartley, um dos “inventores” do Youtube,

a infraestrutura física de TIC (tecnologia da Informação e Comunicação) que vem se desenvolvendo desde a década de 1990 para a conectividade organizacional, residencial e mais recentemente para a telefonia celular não tem sido equilibrada por investimentos concomitantes na educação - pública ou privada - para promover o domínio criativo sobre ela e seu uso por populações inteiras (Hartley, 2009, pg 169).

O autor aponta ainda a grande diferença de conhecimento entre a geração que hoje entra na escola e seus professores. Fala da habilidade desenvolvida pela nova geração em lidar com as tecnologias e, infelizmente, ressalta que:

eles aprendem muito pouco disso na escola, em grande parte porque o sistema de ensino respondeu à era digital com a proibição de acesso aos ambientes digitais na escola, inclusive no youtube, à exceção de alguns “jardins suspensos” sob rígido controle dos professores (Hartley, 2009, pg. 170).

Os estudantes que hoje integram tão bem a tecnologia à sua vida, por vezes possuem dificuldades em discernir a qualidade da informação, pesquisar por diferentes mídias ou produzir nova informação a partir de suas pesquisas. A sociedade da informação está inundada de conteúdos e, parafraseando Levy (1999), precisamos aprender a nadar neste mar informacional. O ciberespaço exige um novo tipo de “leitor”. Santaella (2004) aponta que, para se ler adequadamente a hipermídia do ciberespaço, há que se desenvolver diferentes habilidades perceptivas e cognitivas. A autora nomeia os leitores do ciberespaço como leitores imersivos e os divide em três categorias: a do leitor errante, a do navegador e a do navegador previdente. Esse leitor imersivo apontado por Santaella lê, assiste e escuta ao mesmo tempo, interagindo e “pulando” de uma página à outra, fazendo conexões, tecendo “redes”, *links*.

Nesta abundância de informações, links e conexões, faz-se necessário desenvolver diferentes competências informacionais, tais como: habilidades de busca, avaliação crítica e o emprego destas informações na resolução de problemas, mudando assim a realidade presente. Se o leitor imersivo está no “mar informacional” sem possuir competências informacionais, pode facilmente ser ludibriado pelos mecanismos de manipulação da informação. Seja pela mídia impressa, televisiva ou hipermidiática, o excesso de informação dificulta a seleção de conteúdo.

Com a revolução do conhecimento que web 2.0 propiciou, muitos sujeitos

estão “navegando” e gerenciando a construção de seu próprio conhecimento. De forma autodidata, colaborativa, através de diversos sites, fóruns, blogs e redes, eles buscam, produzem e compartilham informação. Tornam-se autônomos na construção do seu saber. Para Prensky (2012), a sabedoria digital é essa capacidade dos sujeitos (nascidos antes ou depois da tecnologia ter se expandido) construir seu conhecimento, resolver problemas e gerar novo conhecimento através da tecnologia digital, não é apenas fazer uso da tecnologia, mas saber empregá-la de forma inventiva e reflexiva. Assim ele diz:

A sabedoria digital pode e deve ser aprendida e ensinada (...). As mães, os pais e os educadores são digitalmente sábios quando reconhecem este imperativo e preparam as crianças para seu futuro; os educadores ao deixarem que os estudantes aprendam mediante o uso de novas tecnologias, assumem o papel de guias, provedores de contexto e controladores da qualidade (...) é preciso erradicar a estupidez digital quando aparece. É preciso saber utilizar como complemento a tecnologia, não para manipular e sim para utilizá-la criativamente (Prensky, 2012, pg. 113).

Dentro do ensino formal de educação, podemos desenvolver ações que estimulem esse fazer criativo através da tecnologia, da pesquisa na rede e do aprendizado colaborativo. Diversas redes sociais são relacionadas à música, desde redes de troca de música à troca de partitura, redes de composição coletiva e fóruns de discussão, além de diversos softwares e aplicativos de música. Navegar pela rede, “brincar” com esses softwares, compartilhar conteúdo e criar colaborativamente são algumas ações que estimulam o aprendizado musical através da tecnologia.

Conclusão

Concluindo, e sem qualquer intenção prescritiva, nesta mesa queremos contribuir para a reflexão sobre alguns aspectos que têm se mostrado necessários ao perfil do professor no mundo contemporâneo, sujeito autônomo e criador, investigativo e cartógrafo, que compõe estruturas de ensino entre o liso e o estriado, capaz de produção permanente de jogos. Trata-se de um sujeito professor em meio a práticas colaborativas e humanização dos processos envolvidos, priorizando as potencialidades do ser individual e a ecologia do ser em grupo (Guattari, 1990). Tal

qual a estratégia de composição da qual fala Silvio Ferraz - um jogo ou “brinquedo de girar a ideia”, “um gesto qualquer”, articulando tempo e sonoridade (Ferraz, 2005, p. 103-4), nutrimos este ideal na lista das competências dos educadores de projetos sociais, da escola regular e de escolas de música ou outros cenários onde acontece uma educação musical sistematizada.

Os dois pilares aqui destacados – tecnologias e corporeidade – têm no processo de criação o elemento disparador da produção dos saberes e fator essencial para uma educação musical fundada na perspectiva do humano, na potencialidade do ser singular e também coletivo-social, na sua autonomia e no seu direito a uma educação cidadã.

A alternativa encontrada no projeto social objeto da pesquisa-ação deste grupo diz respeito a uma ação permanente de desafio e avaliação interna pelo grupo de educadores, como cartógrafos inventores de estratégias metodológicas que assegurem a dinâmica da sala de aula e dos processos de ensinar e aprender. Inequivocamente, visitamos o ideal de um ensino pré-figurativo (Koellreutter, 1997, p. 37-44), que tem o humano como centro, e que ainda é um desafio ao professor e aos espaços onde uma educação musical acontece.

Referências

- CIAVATTA, Lucas. O Passo: música e educação. Rio de Janeiro, ed O Passo, 2009.
- _____. O Passo: música e educação. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2012.
- DELEUZE, Gilles. O que as crianças dizem. In: _____. Crítica e Clínica. São Paulo: Ed. 34, 1997. p. 73-79.
- _____. 1985. Cinema 1 – A Imagem-movimento. S Paulo: Brasiliense.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O liso e o estriado. In: _____. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. v. 5. São Paulo: ed 34, 1997. p. 179-214.
- _____. Introdução: Rizoma. In: _____. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. v.1. Rio Janeiro: ed34, 1995. p. 11-37
- FERRAZ, Silvio. O livro das sonoridades [notas dispersas sobre composição] - um livro de música para não-músicos ou de não-música para músicos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

GARDNER, Howard. *The arts and human development: a psychological study of the artistic process*. New York: John Wiley & Sons, 1973.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

HARTLEY John. Utilidades do Youtube: alfabetização digital e a expansão do conhecimento. In: *Youtube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade*. Jean Burgess e Joshua Green com textos de John Hatley e Henri Jenkins. São Paulo: Aleph, 2009.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In:

KOELLREUTTER, Hans J. O ensino da música num mundo modificado. *Cadernos de Estudo: educação musical*, Belo Horizonte, v. 6, p 37-44, 1997.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo. Editora 34, 1999

PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (orgs.) *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

PRENSKY, M. *Homo sapiens digital: dos imigrantes e nativos digitais à sabedoria digital*. In: APARICI, Roberto. *Conectados no ciberespaço*. São Paulo: Paulinas, 2012.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Regina Marcia Simão. *A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares: análise comparativa de quatro métodos*. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, n.2, p. 07-112, 1994.

SANTOS, R. M. Um paradigma estético para o currículo. In: SANTOS, R M S et al. *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011a. p. 233-273.

_____. O menino do violão: a escola e a educação musical em família. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 41-52, jan-jun 2011b.

_____. Cartografias na Educação Infantil: quem joga? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9, 2000, Belém. 2000. p. 111-132.

SANTOS, R. M. S.; ALFONZO, N. No compasso de um paradigma estético: entre o liso e o estriado, falando de práticas curriculares em Música e Educação. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UERJ, 2004. CD. v. 01. p. ---. ISBN 85-86392-14-6.

Sentidos da experiência no ensino de cantos de trabalho

RenataMorais Mattar
sanfonare@yahoo.com.br

Brasil

Renata

Pelloso

Gelamo

renatagelamo@gmail.com

Brasil

Processos pedagógicos musicais em distintos contextos (Educação Geral, Escolas de Música, Projetos Sociais). Recursos, abordagens e reflexões.

Resumo: O objetivo geral da nossa pesquisa é compreender os sentidos da experiência e seus desdobramentos durante o processo de ensino-aprendizagem de cantos de trabalho para um grupo de educadores da Rede Municipal de ensino da cidade de São Paulo. A partir da experiência de uma musicista/educadora com formação de educadores a partir de um repertório de tradição popular brasileira, mais especificamente dos cantos de trabalho, pudemos verificar que os aprendizados dessa prática estão para além da música, englobando, por exemplo, as relações de confiança que se estabelecem entre os envolvidos, a possibilidade da emergência da criação e expressão artística individual e coletiva, além dos desdobramentos que envolvem a história do lugar onde esse canto acontece e toda uma cultura em que esse tipo de fazer musical está inserido. Acreditamos que esse tipo de processo educativo como acontecimento, que tem como princípio a experiência e a capacidade de transformação, onde o encontro do sujeito a quem acontece algo com este algo que o mundo oferece, pode ser um grande facilitador do aprendizado tanto musical quanto de outros aprendizados como a ludicidade, a convivência, a expressão singular e a expressão do coletivo. A fim de contextualizar o conceito de experiência que sustenta nossa proposta, apresentaremos brevemente alguns conceitos trazidos pelo filósofo espanhol Jorge Larrosa para quem pensar em processos educativos significativos é pensar em uma educação como acontecimento, educação que de algum modo toque os sujeitos e para quem o componente fundamental do sujeito da experiência é a sua capacidade de formação ou de transformação.

Palavra-Chaves: experiência. Cantos de trabalho. Processos educativos.

Educação como acontecimento

Segundo Larrosa, experiência como acontecimento significativo

é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2004, p. 154).

A experiência se dá no encontro do sujeito a quem acontece algo, com este

algo que o mundo oferece, abarcando uma dimensão exterior ao sujeito e outra interior a ele. Para que algo nos passe, para que haja acontecimento, para que algo nos toque, é necessário, segundo o autor, um

gesto de irrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p.160)

A partir dessas considerações de Larrosa sobre a experiência, podemos dizer que pensar em processos educativos significativos é pensar em uma educação como acontecimento, que de algum modo toque os sujeitos. O sujeito da experiência não é o sujeito da informação, da opinião ou do trabalho, não é o sujeito do saber ou do julgar, ou do fazer, ou do poder, ou do querer, mas o sujeito da passividade. Passividade como negação dos excessos de informação e de opinião, como silêncio para a escuta do que é novo e trazido pela experiência, uma passividade “anterior à oposição entre ativo e passivo, [...] feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (LARROSA, 2004, p. 161).

Para o autor, o componente fundamental do sujeito da experiência é a sua capacidade de formação ou de transformação; é a experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Portanto, “somente o sujeito da experiência está [...] aberto a sua própria transformação” (LARROSA, 2004, p. 163).

Como em nossa pesquisa entendemos que os aprendizados se dão por meio da experiência como acontecimento significativo, buscaremos demonstrar por meio dos sentidos atribuídos à experiência vivida pela educadora, como os sujeitos envolvidos (tanto a educadora que propôs a ação educativa quanto os educadores da Rede Municipal) foram tocados, transformados e quais foram os desdobramentos da experiência vivida para os processos educativos.

Histórico

A educadora e musicista Renata Mattar iniciou um trabalho de formação com educadores da Rede Municipal de Ensino no ano de 2000 a convite da diretora da Casa de Cultura da Penha (São Paulo – SP), com o objetivo de trazer uma formação aos educadores voltada para o repertório da tradição popular brasileira.

A primeira oficina chamava “Cantos e Danças Brasileiras” e levou um repertório de festas populares de diferentes regiões do Brasil. Inicialmente composto por um grupo de 28 integrantes, a formação era oferecida para educadores de qualquer escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, especificamente da Zona Leste.

Essa primeira oficina foi pensada inicialmente para ter uma duração de um semestre. Porém, devido ao grande envolvimento dos integrantes do grupo, à vontade de conhecer repertórios e outros aspectos da cultura popular e a descoberta de um sentido para essas experiências e conhecimentos, o grupo solicitou a continuidade dessas oficinas. Com investimento da Casa de Cultura da Penha, as atividades de formação continuaram por mais quatro anos, o que resultou na formação de um grupo artístico e de pesquisa chamado Beija Fulô.

Dentro desse período de quatro anos e meio, a educadora proponente foi convidada pelo MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário) para participar de uma equipe que fez um mapeamento dos cantos de trabalho de trabalhadores rurais do Brasil. Esse mapeamento foi realizado em nove estados brasileiros onde a educadora teve acesso direto a dezenove comunidades espalhadas pelo Brasil que ainda realizavam ou já tinham realizado no passado esse tipo de manifestação.

Dentro desse projeto, teve contato com Descascadeiras de Mandioca em Porto Real do Colégio em Alagoas; Destaladeiras de Fumo em Arapiraca, Alagoas; Plantadeiras de Arroz em Propriá em Sergipe; Bata do Feijão em São Nicolau na Bahia; Peneirada e Farinhada em Santa Bárbara na Bahia; Boi Roubado em Quixabeira na Bahia; Boi de Roça em São Nicolau na Bahia; Capina de Roça em Jequitibá em Minas Gerais; Fiandeiras de Algodão em Hidrolândia, Goiás; Quebradeiras de Coco Babaçu em São Luís do Maranhão; Mutirão de Roça em Caxias no Maranhão; Brão em

Lagoinha em São Paulo; Olairais em Santo Antonio da Patrulha no Rio Grande do Sul; Ratoeiras em Florianópolis, Santa Catarina.

A possibilidade de ter participado desse mapeamento trouxe experiências bastante significativas para a educadora e o desejo de compartilhar aprendizados, repertórios, vivências, conhecimentos e histórias de vida desses trabalhadores. Por conta dessa experiência, os cantos de trabalhos foram amplamente desenvolvidos como tema das oficinas, principalmente os cantos que a educadora aprendeu com as Destaladeiras de Fumo de Vila Fernandes em Arapiraca (Alagoas).

O contato da educadora com os cantos de trabalho das destaladeiras surgiu de um período de imersão realizado na comunidade de Vila Fernandes – Arapiraca (AL) com as Destaladeiras de Fumo, para pesquisa de repertório. Para além do repertório, nesse contato, foi possível observar, segundo ela, que o modo de aprender desses cantos se dá por meio da transmissão oral. Nas suas diversas idas até a comunidade houve uma grande aproximação com o modo de vida dessas pessoas, o que permitiu observar o quanto a música perpassa suas vidas em diferentes rituais, festas, trabalho, morte e outros momentos.

Especificamente no que diz respeito aos cantos de trabalho, segundo a educadora, a música tem por função aliviar o esforço físico demandado pela lavoura e pode servir como encorajamento para a força produtiva. Outra função atribuída aos momentos de canto coletivo durante o trabalho é a capacidade de conectar a pessoa que canta com uma condição subjetiva, deixando de ser somente um trabalhador braçal e tornando-o criador, improvisador de versos, cantor e poeta. Segundo Guedes (1978), os cantos tem como função a manutenção do “salão²³⁹ em permanente alegria, evitando o tédio ou o sono, usando sátiras, ironias, chistes, gracejos espirituosos que são mais das vezes interrompidos por uma algazarra geral” (Guedes, 1978, p. 17)

Em seus relatos, a educadora traz ainda o forte sentido artístico e expressivo dos cantos de trabalho das destaladeiras, uma vez que outras manifestações da comunidade emergem durante os momentos de trabalho nos salões das fazendas, como a criação de versos em que a elaboração de pensamentos e relatos da vida cotidiana podem ser expressos por meio do canto coletivo, momentos em que a livre expressão subjetiva e da própria comunidade acontece.

²³⁹ local em que as trabalhadoras destalavam o fumo

Os sentidos da experiência

O grupo formado para as oficinas ministradas pela educadora/musicista tinha por objetivo desenvolver repertório para trabalhar com as crianças durante suas atividades em sala de aula, sala de leitura e elaboração de projetos. Porém, mais do que o repertório, outros aprendizados aconteceram durante o processo educativo. Como contou a educadora, a maioria dos integrantes da oficina demonstrou algum tipo de insegurança inicial diante da proposta de aprendizado da proposta do canto. Alguns educadores do grupo diziam ter medo de cantar desafinado e se mostravam inseguros por não ter o hábito de cantar. Essas questões, porém, em pouco tempo não faziam mais sentido uma vez que o modo de cantar coletivamente proposto pela educadora foi baseado no que aprendeu com as Destaladeiras de Fumo de Arapiraca, aprendizado esse que acontece por meio da transmissão oral, da observação, da convivência e do sentido lúdico, onde qualquer pessoa pode cantar independentemente dos formatos pré-determinados de categorias de afinação, de timbre de voz e outras regras mais formais presentes em nossa cultura.

Como desdobramento desse processo educativo que tem por base a criação coletiva, o respeito pela expressão individual e os limites de cada um, os educadores envolvidos na oficina de Cantos de Trabalho puderam levar para as escolas as experiências por eles vivenciadas, partindo dos aprendizados dessa prática que estão para além da música, englobando, por exemplo, as relações de confiança que se estabelecem entre os envolvidos, a possibilidade da emergência da criação e expressão artística individual e coletiva, além dos desdobramentos que envolvem a história do lugar onde esse canto acontece e toda uma cultura em que esse tipo de fazer musical está inserido.

As oficinas permitiram ao grupo de educadores vivenciar os cantos de trabalho e as outras tradições em apresentações criadas e dirigidas pela educadora proponente que foram apreciadas pelo público de diversos teatros nos CEUs (Centro de Artes e Esportes Unificados) da Zona Leste de São Paulo e também em alguns congressos de educadores pelo Estado de São Paulo.

A partir dessas apresentações, no ano de 2002, formou-se um grupo com o

nome de Beija Fulô e até hoje os participantes seguem ensaiando, se apresentando e desenvolvendo pesquisa. Os educadores multiplicaram o repertório apresentado inicialmente nas oficinas a partir do desenvolvimento de diversos projetos nas escolas da rede pública municipal da Zona Leste de São Paulo. Dentre eles, foram elaborados projetos de **sala de leitura** pela educadora Cida Pivotto, onde, através dos Cantos de Trabalho, ela pode apresentar às crianças a cultura envolvida com essas manifestações, contando histórias de cada região, possibilitando a essas crianças um aprendizado lúdico, ilustrado pelas cantigas e por objetos usados na lida.

Outro projeto de uma das educadoras que teve grande aceitação nas escolas da região foi **cantar no pátio com as crianças**, nos momentos de intervalo onde normalmente a gritaria e “confusão” aconteciam. A partir da ideia da educadora Aparecida Campos de formar rodas e incentivar a cantoria e criação de versos, as crianças foram naturalmente se organizando e sentindo vontade de participar, de dar as mãos, cantar, conhecer, se sentir parte de um todo, de um coro, dando mais sentido a esses momentos de encontro que anteriormente vinham sendo por muitas vezes de agressividade e competição.

Foram elaborados também projetos que complementaram disciplinas como educação física e educação artística por educadoras que participaram das oficinas.

Em algumas escolas os cantos de trabalho entraram na educação infantil como forma de organizar os momentos e tarefas como cantar para fazer uma horta, para cozinhar alimentos, para colher, para peneirar, para brincar.

Os cantos de trabalho possibilitam à criança o exercício rítmico, a atividade intelectual, corporal, sensorial e lúdica. Desenvolvem a elaboração a autonomia e criatividade por meio da linguagem musical, com a improvisação através da criação de versos pelas próprias crianças; a noção de coletividade e parceria uma vez que esse tipo de música só se faz junto, num ritmo elaborado coletivamente; as crianças adquirem noção rítmica, melódica pela prática musical feitas com todo o corpo; desenvolvem um melhor entendimento da cultura.

Acreditamos que esse tipo de processo educativo como acontecimento, que tem como princípio a experiência e a capacidade de transformação, onde o encontro do sujeito a quem acontece algo com este algo que o mundo oferece, pode ser um grande facilitador do aprendizado tanto musical quanto de outros aprendizados como

a ludicidade, a convivência, a expressão singular e a expressão do coletivo.

Referências

GUEDES. Zezito. Cantigas das destaladeiras de fumo de Arapiraca. Editora da UFAL, 1978.

LARROSA, Jorge. Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Tremores: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2014.

O Serviço Educativo da Casa da Música: a educação musical como mediação cultural

Rita Martins Pereira de Oliveira Cruz

crz.rita@gmail.com

Brasil

Processos pedagógicos musicas em distintos contextos (Educação Geral, Escolas de Música, Projetos Sociais). Recursos, abordagens e reflexões.

Resumo: Este artigo reflete sobre as ações musicais educativas em instituições culturais. Desde o início do século XX, no Brasil e em outros países de tradição ocidental, temos assistido a legitimação dos centros culturais como espaços sociais destinados ao uso público, o crescimento da importância de sua função educativa e do seu papel no processo de democratização cultural, e o incentivo de pesquisas e políticas interessadas na formação de seus públicos. A partir da contextualização da transformação da função dos museus e dos centros culturais apresentamos as estratégias educacionais desenvolvidas por arte/educadores que atuam nestes espaços. Na grande maioria das instituições culturais paulistanas a oferta musical se restringe aos espetáculos, evidenciando uma ausência de ações que possibilitem ao público outras experiências de contato com a música. As estruturas de intervenção e institucionalização dos serviços educativos tem uma predominância maior no campo museológico. Em outros domínios, como o da música, o desenvolvimento destas estruturas educativas tem se dado de maneira diversa, contando com uma oferta maior de atividades esporádicas e ainda com poucas iniciativas sedimentadas. Apresentamos a filosofia e objetivos do Serviço Educativo da Casa da Música, uma das iniciativas pioneiras em termos de estrutura educativa no domínio musical em centros culturais. Sua intervenção promove ações que possibilitam a todos os indivíduos a experiência musical através do ouvir, fazer, saber e criar. A partir desses dados, buscamos refletir sobre as experiências musicais que os centros culturais têm oferecido aos seus frequentadores, de quais maneiras podemos desenvolver a formação deste público, quais questões são pertinentes ao campo de trabalho do educador musical que irá atuar neste contexto, entre outras indagações.

Palavras-Chave: Educação musical. Centro cultural. Mediação. Formação de públicos.

Resumen: En este artículo se reflexiona sobre las acciones musicales educativas en instituciones culturales. Desde principios del siglo XX, en Brasil y en otros países de la tradición occidental, hemos presenciado la legitimidad de los centros culturales como espacios sociales para el uso público, la creciente importancia de su función educativa y su papel en la democratización cultural, y el fomento de la investigación y las políticas interesadas en formar su público. A partir de contextualizar la transformación de la función de los museos y centros culturales presentamos las estrategias educativas actuales desarrollados por arte / educadores que trabajan en estos espacios. En la gran mayoría de las instituciones culturales de São Paulo la oferta musical se limita a los espectáculos, lo que indica una ausencia de acciones que permitan a las otras experiencias de contacto público con la música. Estructuras de intervención y la institucionalización de los servicios de educación tiene una mayor prevalencia en el campo museo. En otras áreas, como la música, el desarrollo de estas estructuras educativas le ha dado una forma diferente, con una mayor oferta de actividades esporádicas y con pocas iniciativas sedimentadas. Nosotros presentamos a filosofía y los objetivos del Departamento de la Casa de la Música, una de las iniciativas pioneras de Educación en términos de estructura educativa en el ámbito musical en centros culturales. Su

intervención promueve actividades que permitan a todas las personas a experimentar la música a través del oído, hacer, aprender y crear. A partir de estos datos, se reflexiona sobre las experiencias musicales que los centros culturales han ofrecido a sus asiduos, de qué manera podemos desarrollar la formación deste público, qué temas son relevantes para el campo de trabajo del educador musical que va a actuar en este contexto, entre otras preguntas.

Palabras-Claves: Educación musical. Centro cultural. Mediación. Formación de públicos.

Introdução

Este artigo discute sobre a função da instituição cultural e as estratégias musicais educativas que podem ser construídas nestes locais. Observamos que a grande maioria das instituições paulistanas servem como um palco para circulação de espetáculos musicais, raramente encontrando experiências que valorizem a música também como um encontro, abordando a realidade dessa arte como forma de expressão, interação e conexão entre pessoas.

As estruturas de intervenção e institucionalização dos serviços educativos tem uma predominância maior no campo museológico. Em outros domínios, como o da música, o desenvolvimento destas estruturas educativas tem se dado de maneira diversa, contando com uma oferta maior de atividades esporádicas e ainda com poucas iniciativas sedimentadas.

Também no campo teórico encontramos poucos estudos que discutam este tema com foco na linguagem musical, sendo assim, utilizamos como fundamentação teórica as pesquisas sobre o papel dos museus e centros culturais na contemporaneidade, e as estratégias de educação desenvolvidas por arte/educadores que atuam nestes espaços.

Diante desta lacuna de ações práticas e conhecimentos teóricos, temos como objetivo apresentar o trabalho educativo desenvolvido pela Casa da Música (Portugal), demonstrando algumas diferenças frente ao trabalho que encontramos sendo feito nas instituições paulistanas.

O Serviço Educativo da Casa da Música

A Casa da Música (Porto, Portugal) incorpora ações que buscam democratizar o

acesso à criação e produção da cultura, promovendo relações entre indivíduos e obras de arte que visam a criação, reflexão, fruição e distribuição dos bens artísticos e culturais.

Um discurso presente desde o início do desenvolvimento de seus projetos é sobre o papel de experimentação e inovação que estes devem possuir, sendo uma das referências que constituem a sua identidade. Para além de concertos, é um projeto abrangente que assume a dinamização do meio musical e aposta no seu papel nuclear na educação musical (QUINTELA, 2010, p. 59).

(...) sempre recusamos a ideia de que a Casa da Música seria única e exclusivamente a sala ou a casa da Orquestra Nacional do Porto (...) teria de dar resposta a muita outras vertentes da actividade musical, nomeadamente um Serviço Educativo montado e estruturado desde o início com, digamos, a mesma dignidade e financiamento doutra qualquer área. (QUINTELA, 2010, pg 61).

Por ser um agente de educação distinto da escola e dos conservatórios, o âmbito de ação educacional que este agente se permite questionar e descobrir também se difere. O conceito de educação que estabelece a base das atividades deste Serviço Educativo é descrito da seguinte maneira:

O Serviço Educativo (SE) tem na sua filosofia de base duas ideias fundamentais. A primeira é que Educação não é sinónimo de escola e a música é muito mais do que uma atividade dos músicos que outros estão destinados a contemplar. O Serviço Educativo serve para que todos construam as suas relações com a Música: superficiais ou profundas, racionais ou afetivas, abstratas ou concretas, num ou vários estilos, com estes ou aqueles meios. (CdM, 2009, p. 37 apud RODRIGUES, 2013, p. 292)

Centrando-se em proporcionar um primeiro contato/experiência com a música, procura despertar as pessoas para a atividade musical e estimular práticas regulares de performance e criação musical. Este primeiro contato não está centrado apenas na audição de música, possui caráter prático e performativo, buscando a experiência do fazer musical através de abordagens lúdicas.

Suas iniciativas tem a ambição de contribuir para o estabelecimento de relações mais ativas com a música a diferentes camadas da população, rompendo a ideia de que só alguns possuem aptidões musicais e ressaltando a importância da

música como atividade artística particularmente favorável ao desenvolvimento de práticas coletivas de sociabilidade e cidadania ativa. Esta perspectiva se distancia de uma visão patrimonialista e erudita da música e da noção de mediação como mecanismo de transmissão de uma visão institucionalizada de cultura (QUINTELA, 2010, p. 68-69).

Paulo Maria Rodrigues, coordenador do Serviço Educativo até 2010, enunciou também alguns não objetivos, esclarecendo alguns princípios de identidade do Serviço Educativo frente a pensamentos comuns sobre a função de serviços educativos (RODRIGUES e RODRIGUES, 2013, p.195-196).

O primeiro deles é de que a função de um Serviço Educativo deva ser a formação de públicos, ou angariação de concert goers. Segundo o autor isto não é objetivo educativo, podendo ser talvez um resultado, o que não pode ser garantido devido ao fato de que o gosto pela música pode tomar rumos imprevisíveis.

Outro não objetivo citado, busca posicionar o Serviço Educativo frente a outras instituições de ensino de música, oferecendo alternativas para o dilema educacional que alguns serviços educativos encontram entre promover atividades de âmbito do ensino formal e atividades puramente recreativas, que apoiam outras atividades da instituição.

O último não objetivo tem a ver com a ideia de que a programação educativa deve estar centrada na programação artística geral da instituição em que está inserida, na opinião do autor a articulação entre as atividades educativas e artísticas deve ser natural e encarada como uma oportunidade ou fonte de inspiração, de duas vias, pois a agenda educativa pode e deve inspirar a programação geral.

A autonomia conquistada pela agenda educativa é um elemento que constrói e identifica seu espaço de ação cultural e suas lógicas de intervenção, importante no processo crescente de autonomização da educação enquanto área de programação da Casa da Música.

O SE deve ter uma identidade própria, tem que ter ideias próprias e acho que a questão da articulação é uma questão de articulação de momentos, de temáticas, de ideias (...) O Serviço Educativo não pode ser (...) o angariador de públicos, não pode ser o tradutor daquilo que acontece na Sala Suggia (...) não pode, pura e simplesmente, estar a desmultiplicar um concerto e fazer workshops à volta desse concerto.

(...) Não pode fazer disso a essência porque se fosse assim rapidamente deixava de ter identidade própria (...) Só tendo ideias próprias e (...) uma leitura muito concreta daquilo que são as pessoas com quem pode e quer trabalhar é que tem hipótese de se estabelecer [PMR]. (QUINTELA, 2010 p.92).

Centro cultural: o local privilegiado da ação cultural

Para Teixeira Coelho (1997), o espaço cultural é o local privilegiado para o acontecimento da ação cultural, sendo esta definida como o “processo de criação ou organização das condições necessárias para que as pessoas e grupos inventem seus próprios fins no universo da cultura” (COELHO, 1997, p. 33 apud RAMOS, 2007, p. 92), criando um espaço de provocação, inovação e descoberta da realidade, mostrando que há outras formas de olhar além das já oficializadas pela mídia, escolas e pelas práticas desinteressadas do lazer.

Destacamos aqui que o concerto de inauguração da Casa da Música foi fruto de um trabalho educativo que envolveu os habitantes de bairros sociais periféricos, evidenciando uma identidade da postura institucional ao dar prioridade ao trabalho educativo face ao acolhimento de espetáculos musicais profissionalizados.

Ramos (2007, p. 91) nos aponta a tendência dos centros culturais desenvolverem múltiplas funções, onde o uso da tecnologia visa a criar ambientes interativos e de espetacularização da arte e da cultura, problematizando a preocupação dos centros culturais estar centralizada mais em propor o consumo dos bens e a frequência do público, do que com os conteúdos culturais oferecidos e sua assimilação (CENNI, 1991, apud RAMOS, 2007, p. 91).

Os centros culturais devem criar as condições para o surgimento de uma “cultura viva”, que se faz pela experiência, construída através da interação dos sujeitos entre si, com a obra de arte e com a informação em um processo crítico, grupal e dinâmico (COELHO, apud RAMOS, 2007, p.96).

Outra função dos centros culturais (CAEDOSO& NOGUEIRA, 1994, apud RAMOS, 2007, p. 98) é a de propiciar encontros, sendo estes, espaços urbanos de convívio e de troca de experiências, que possibilitam a comunicação interpessoal. Coelho (1986, apud RAMOS, 2007, p. 97-98) também destaca a relação entre os

centros culturais e a cidade, sendo esta a principal norteadora de suas ações. A casa de cultura é um espaço da comunidade e deve se relacionar com os acontecimentos locais, onde as pessoas se sintam convidadas a entrar e participar, não estando vinculada a uma camada ou classe social.

Este é um dos objetivos que encontramos na Fundação Casa da Música ao “Inserir-se na Sociedade através do desenvolvimento de um serviço educativo dirigido a todas as comunidades” (QUINTELA, 2010, p. 125), resultando em um trabalho que atende um amplo espectro de público.

Arte/educação como mediação cultural

Para compreendermos o potencial do centro de cultura na formação musical de seus frequentadores e o papel inovador que o Serviço Educativo da Casa da Música tem exercido, recorreremos as pesquisas do campo da arte/educação como mediação, pois esta é uma problemática recente na área da educação musical e possui poucas reflexões teóricas.

Durante um extenso período houve a limitação do acesso às obras à uma minoria da população, a partir do século XIX a abertura ao grande público traz consigo a necessidade de elaboração de estratégias de formação deste público que passa a frequentar as instituições da cultura, levando a criação de setores educativos dentro destes espaços e a necessidade de mão de obra especializada.

Moura (2007, p. 45-46) destaca dois momentos em que o mediador é introduzido para efetivar o acesso às obras de arte, o primeiro durante o Iluminismo com os livretes – que informavam o público, e os Salões – que divulgavam a produção da época. No Renascimento ocorre uma nova distinção de públicos devido a constituição de uma parcela pequena da população com interesses e saberes especificadamente estéticos sobre a obra, que acumulam um monopólio cultural e separam-se dos homens do povo, estes críticos e marchand proporcionavam ao público a construção de um novo olhar através de suas informações. O segundo momento é com a inversão dos valores de arte provocadas por artistas como Marcel Duchamp no século XX, que requerem auxiliares para a compreensão dessa nova arte. É no século XX que a função educativa atinge o mesmo grau de importância que as

outras funções dentro dos museus.

Inicialmente, o profissional que guiava o público tinha o papel de acumular conhecimentos e oferecer informações, o que na grande maioria das vezes leva a exclusão do ponto de vista do espectador. O monitor apesar de não conduzir a visita, ainda é o profissional que comanda o espaço e oferece explicações, muitas vezes limitando as possibilidades de interpretação das obras. Fernando Cocchiarele (2006, p.14, apud PINTO, 2012, p. 43) afirma que “a explicação assassina a fruição estética, já que ao reduzir a obra a uma explicação mata sua riqueza polissêmica e ambígua, direcionando-a num sentido unívoco.”

A partir da década de 1950, podemos encontrar nos núcleos educativos do museus a oferta de atividades de ateliê que não eram necessariamente associadas às visitas guiadas, sendo um ambiente privilegiado para o contato do visitante com materiais e técnicas artísticas. Como aponta Coutinho (2009, p. 171), o visitante que buscava, e ainda busca as atividades dos ateliês já possuía um interesse direcionado para a arte, iniciados ou em processo de iniciação nesse universo.

O mais recente enfoque dado ao educador em centros culturais leva em conta não só o falar para o público mas também ouvi-lo, exerce uma atitude investigadora, instigadora, provocativa e reflexiva, contrária a figura que oferece respostas, informações e acumula conhecimentos para transmiti-los. Nesta nova relação o espectador adquire sua autonomia.

Na prática da mediação o fruidor cria sua própria experiência e re-cria a obra em si, realizando-a internamente. Mediar é promover um diálogo entre muitas vozes e esta aproximação com a obra de arte se dá através de um encontro sensível, que para acontecer necessita passar pela experiência. Segundo Larossa, “a experiência é aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”(LARROSA, p. 21).

Formação de público: as estratégias musicais educativas

A democratização do acesso a música através da evolução dos equipamentos tecnológicos, da radiodifusão, dos concertos públicos, da disponibilização de arquivos de partituras, entre outras práticas ampliaram o seu raio de ação, colocando uma

demanda muito maior da população em contato com o fenômeno musical. Um repertório que era exclusivo das salas de concerto, das igrejas e teatros, rompe essas barreiras físicas e começa a chegar em casas, carros, entre outros espaços, através das emissoras de rádio e televisão, dos discos e suas evoluções. Conseqüentemente, a figura do ouvinte amador e sua relação com a música passam a ser objeto de estudo de pesquisas e de preocupações educativas.

Segundo Horowitz (1993, apud CARONE, 2003), a pedagogia musical nos Estados Unidos da América do Norte, antes da Primeira Grande Guerra, priorizava o aprendizado da leitura musical, da técnica no instrumento e do conhecimento de elementos da estrutura musical, sendo daí que “surgiram os ‘apreciadores musicais’, que se dirigiam às classes médias para popularizar um novo elitismo: o de tornar a ‘grande música’ um privilégio democrático.” (CARONE, 2003, p. 478).

Tornou-se moda frequentar concertos, exposições, possuir livros, e a solução para escolher os melhores compositores, pintores, etc, era seguir o caminho dos especialistas. Assim, o ouvinte amador desenvolveu uma dependência das “autoridades” que orientavam o que deveria ser aceito ou recusado.

Esta dependência de orientação atrapalhou de tal forma o ouvinte médio, que ele não ousa confiar sua opinião individual sobre assuntos culturais e sente que, se um trabalho ‘padrão’ não o atrai, está demonstrando inabilidade para compreender e apreciar. Quando tal atitude influencia a nossa reação para com a música nova, não aparece apenas uma barreira para o nosso desenvolvimento individual, mas ainda um obstáculo ao progresso criador na arte. (FELDMAN, 1945, p. 9).

Esta democratização de acesso, é acompanhada da publicação de guias de audição, concertos didáticos, programas de rádio educativos, entre outros. Podemos observar em ambos os campos (artes visuais e música) que a estratégia pedagógica adotada gira em torno de explicar ao público o que está se passando na obra, oferecendo o maior número de informações para que este adquira o conhecimento sobre a produção. Como ressalta MOURA (2007, p. 76), a finalidade desses guias (monitores nos museus, e para o campo musical, os guias de audição) era de transmitir informações técnicas e históricas.

Em 1978 nasce a Orquestra de Cordas do SESC²⁴⁰, sob os cuidados do professor Alberto Jaffé, projeto que mais tarde, se transformaria no CEM (Centro de Estudos de Música), que passa a oferecer diversos cursos no campo da música. Mais tarde, o Sesc Vila Mariana também inaugura um Centro de Música em que passam a ser oferecidos cursos de ensino coletivo que visam “a aprendizagem, a criação, o registro e a difusão de todos os aspectos da cultura musical” (SESC). A Academia da Osesp também oferece cursos de formação instrumental, porém visando a profissionalização do músico (CRUZ, 2015, p. 115).

As estruturas educativas paulistanas que lidam com a linguagem musical ainda não se encontram sedimentadas em grande parte dos equipamentos culturais, que acabam oferecendo atividades pontuais e isoladas.

Estas atividades na maioria das vezes estão representadas por oficinas de curta/média duração, tendo como tema iniciação ou recortes específicos em técnica de instrumentos, história da música, aspectos da teoria musical, entre outros. Podemos apontar que a oferta de cursos de prática em instrumentos, sejam esses profissionalizantes ou não, são direcionadas ao público que possui algum interesse ou estão em processo de iniciação no mundo musical, e assim como nos ateliês, servem como um espaço privilegiado para o encontro com materiais e técnicas musicais. O trabalho do educador musical neste contexto se assemelha ao de um instrutor de música que ministra aulas em conservatórios e escolas de música.

Para muitos educadores musicais, músicos e agentes culturais paulistanos, o centro de cultura serve como um palco para a circulação de apresentações, onde a democratização do acesso à música se dá apenas no nível operacional e as ações de formação tem como objetivo angariar público para assistirem aos espetáculos. Conseqüentemente, as estratégias pedagógicas propostas tem como objetivo informar o público a respeito de questões musicais.

Porém, temos assistido a transformação destes espaços em pólos de inserção do indivíduo no processo de criação artística, para arte/educadores como Rejane Coutinho:

Nesse contexto, o espaço de mediação entre os objetos culturais e o

²⁴⁰ Para mais informações sobre o ensino coletivo no CEM ver YING, 2009.

público pode ser entendido como um espaço de educação não reprodutiva e, sendo assim, os atores envolvidos nessa prática podem ter outros papéis: de sujeitos passivos e reprodutores de informações podem passar a sujeitos ativos que interagem e se apropriam de conhecimentos (COUTINHO, 2009, p. 174).

A partir dos dados apresentados podemos afirmar que é nesta direção que o Serviço Educativo da Casa da Música tem buscado desenvolver seu trabalho, transformando a Casa da Música em um espaço de educação como apontado anteriormente por Coutinho (2009). Suas estratégias de mediação em música são para e com todos os sujeitos das comunidades que está vinculado, valorizando o estabelecimento de um diálogo próprio com a música:

O SE não ensina música, cria oportunidades, coloca desafios, aponta pistas, expõe as pessoas a experiências musicais marcantes (RODRIGUES 2009, apud RODRIGUES & RODRIGUES, 2013, p. 197).

Considerando o trabalho do Serviço Educativo da Casa da música, é aqui que temos uma virada na educação musical do público nas instituições culturais: aquele que faz algo com a música, que se engaja em uma prática ativa, que transforma constantemente o objeto musical através de sua escuta, e dele extrai múltiplas interpretações e pode construir diversas experiências. Não mais a concepção de alguém que precisa de informação e que não tem conhecimento suficiente para compreender o que está contido na obra musical. O foco deixa de ser a explicação ou um debruçamento sobre o objeto musical e suas técnicas, e as estratégias de mediação tem como ponto de partida a relação do sujeito com os objetos musicais para a construção de experiências significativas.

Referências

- CARONE, I. Adorno e a educação musical pelo rádio. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 477-493, agosto 2003.
- COUTINHO, R. G. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 171-185.
- CRUZ, R. M. P. O. *Ações Musicais Educativas em Instituições Culturais*. 2015. 128 p. Monografia (Licenciatura em Educação Musical) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo.
- FELDMAN, H. A. *Como entender e apreciar música*. Rio de Janeiro. Cruzeiro, 1945. 266 p.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf> . Acesso em: 25 abr. 2014.
- MOURA, L. R. *Arte e Educação: uma experiência de formação de educadores mediadores*. 2007. 185 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo.
- PINTO, J. R. *Processos avaliativos em mediação cultural: a postura reflexiva das ações educativas*. 2012. 125 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo.
- QUINTELA, P. A. S. C. G. *Mediação cultural, experimentação e inovação: o caso do Serviço Educativo da Casa da Música*. 2010. 106 p. Dissertação (Mestrado em Cidades e Culturas Urbanas) – Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- RAMOS, L. B. *O centro cultural como equipamento disseminador de informação: um estudo sobre a ação do Galpão Cine Horto*. 2007. 240 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- RODRIGUES, P. M & RODRIGUES, M. H. *Aprender na casa*. In: *Música na educação infantil*. São Paulo. Papyrus, 2013. 224 p.
- RODRIGUES, A. F. R. *O valor da Casa da Música: Representações de um ethos em construção. Narrativas de uma instituição cultural contemporânea na voz de alguns dos seus profissionais*. 2013. 351 p. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

“CANTANDO PELO MUNDO... BRINCADEIRAS DE LÁ E DE CÁ”

Roberto Schkolnick²⁴¹
quaquadela@uol.com.br
 Brasil

Há tempos as brincadeiras cantadas da cultura popular fazem parte dos conteúdos curriculares da área de música da Educação Infantil e das séries iniciais no ciclo de alfabetização da escola. Desde tenra idade, brincar com música é uma prática cotidiana, seja por propostas dirigidas ou atividades mais lúdicas. Com o intuito de ampliar a cultura e o repertório musical dos nossos alunos, desenvolvemos o projeto “Cantando pelo mundo...brincadeiras de lá e de cá”, que nasceu nas salas de aula do grupo Alfa²⁴² e cresceu em pesquisas e aprendizados das brincadeiras cantadas de diferentes países e da cultura popular brasileira.

Neste projeto encontramos diversas referências de brincadeiras musicais sugeridas na sondagem sobre cantigas tradicionais, pesquisadas no âmbito das famílias dos alunos; no riquíssimo repertório do “Mapa do Brincar”²⁴³ e em especial, do livro “Brincadeiras cantadas de lá e de cá”.

Os alunos foram apresentados às brincadeiras de diferentes países e do Brasil, reconhecendo sonoridades específicas e alguns de seus respectivos instrumentos musicais. As professoras pesquisaram juntamente com os alunos a diversidade cultural dos povos, enfocando seus costumes e tradições, as danças típicas, o vestuário, os rituais, a língua falada, a localização geográfica e o modus vivendi do seu hábitat.

Música e Movimento

²⁴¹Coordenador da área de música e professor de musicalização nas escolas MAGNO / MÁGICO DE OZ e JACARANDÁ (SP). Assessor em Educação musical na rede de ensino privada e pública. Educador Nota 10 em 2011: “Songbook de Adoniran Barbosa - 100 anos” <http://www.fvc.org.br/premio-victor-civita/vencedores/roberto-schkolnick-675987.shtml>

²⁴² Grupo de crianças de 6 anos, do primeiro ano do Ensino Fundamental do Colégio Mágico de Oz / Magno de São Paulo – SP.

A denominação ALFA se refere ao ciclo de alfabetização das turmas dos 1os. anos. O projeto foi desenvolvido com 6 turmas do Alfa, com média de 20 alunos por classe e 4 professores de música que coordenaram o trabalho.

²⁴³ Projeto colaborativo desenvolvido pela “Folhinha” a partir de 2009. <http://mapadobrinhar.folha.com.br/>

As brincadeiras cantadas da cultura popular se caracterizam por sua forma espontânea de transmissão de saberes e conhecimento. Elas são relativamente simples de serem aprendidas, pois utilizam um linguajar coloquial, sugerem ações corporais (gestos e movimentos) que contribuem para memorização das letras e das melodias musicais.

No campo da música, possibilita que a criança entre em contato com diferentes formas de expressões sonoro-musicais, seja pelo canto, por meio das sonoridades ou dos ritmos intrínsecos a cada manifestação cultural.

Geralmente, o enredo das brincadeiras propõe uma forma de jogo, que além de propiciar o canto e assimilação de ritmos, sugere uma série de expressões corporais a serem realizadas pelos participantes. Um dos aspectos mais interessantes do trabalho com esse tema, para essa faixa etária, é a possibilidade de abordar o conhecimento musical num contexto dinâmico de movimento, transformando a linguagem musical numa experiência orgânica, corporal e também muito divertida.

Fernanda Souza, em seu artigo "O brinquedo popular e o ensino de música na escola"²⁴⁴, conclui que:

“Assim como a escola deve proporcionar aos alunos o contato e o entendimento com a música erudita e de outros povos, também deve apresentar aos alunos subsídios para que entendam o universo e os elementos que fazem parte da nossa cultura popular, para que assim não se criem preconceitos referentes à nossa diversidade cultural.”

Foi nessa tentativa, de buscar o equilíbrio entre o conhecimento acadêmico e os saberes populares, que este projeto musical seguiu, buscando assim, preencher uma lacuna, tornando o saber popular como objeto de estudo e aprendizado musical.

Escolha do tema

No início do ano de 2014 começamos nossos encontros nas aulas de música trabalhando com atividades de integração grupal através da música. Essas atividades

²⁴⁴ Publicado na Revista da ABEM, no. 19 (2008) Associação Brasileira de Educação Musical - <http://www.abemeduacaomusical.com.br/>

se caracterizam por abordar um conteúdo musical mais lúdico, focado na constituição de vínculos entre aluno e professor, mas sobretudo, no bem-estar coletivo. As brincadeiras cantadas fazem parte do universo musical da criança e são excelentes estratégias para lidar com a integração entre os alunos. Muitos deles já estão familiarizados com os jogos musicais e gostam de socializar seu conhecimento com outros colegas da turma, por exemplo, ensinando a “forma” de jogar ou brincar com determinada canção. Nesse contexto, fizemos uma sondagem, solicitando aos alunos que indicassem quais eram as atividades preferidas no rol das brincadeiras populares, para que pudéssemos realizar com o grupo.

Num início de aula, um dos nossos alunos, descendente de família de origem italiana, sugeriu uma canção que foi ensinada pelos seus pais e que gostaria de apresentar ao grupo. Quando o aluno cantou “La Bella Polenta” todos colegas ficaram muito interessados em aprender a cantar e a fazer os gestos sugeridos na música. A partir daí, iniciou-se o trabalho de pesquisa sobre as brincadeiras cantadas, tanto da cultura popular brasileira, quanto de outras culturas e etnias.

Surgiram então muitas indagações:

Será que crianças de outros países brincam com música? Como é a brincadeira? Como é a música? E no Brasil, será que as brincadeiras são as mesmas em todas as regiões? Um Índio do Pará brinca de “Dança das Caveiras”?

Seleção do repertório / pesquisa com familiares

Após a escolha do tema, combinamos que pesquisáramos uma nova brincadeira cantada a ser trabalhada semanalmente, nas aulas de música. Em algumas aulas, os alunos teriam como tarefa conversar em casa com seus familiares sobre as brincadeiras cantadas de infância que eles conheciam e poderiam apresentá-las ao grupo.

Nesse momento de pesquisa/sondagem com os familiares obtivemos um repertório diversificado de canções e brincadeiras, já que temos alunos, filhos ou netos de imigrantes, originários de países latino-americanos, europeus, ou ainda de outras regiões do Brasil.

Durante algumas semanas, foram compartilhadas as brincadeiras pesquisadas. O professor também apresentou brincadeiras de outras culturas através de vídeos, internet ou gravações originais.

O critério de seleção das músicas do projeto foi o material de pesquisa dos alunos e outras atividades sugeridas pelo professor, com mais possibilidades de desdobramentos do aprendizado da linguagem musical.

REPERTÓRIO MULTICULTURAL

BRINCADEIRAS CANTADAS DE CÁ – BRASIL

CATAFLAU - PARÁ

NHANDAIA - MATO GROSSO

RAP DO ZÉ - SUDESTE

LAVADEIRA - PARÁ

DANÇA DAS CAVEIRAS - PORTO ALEGRE

IP OP - PASSEIO EM MARROCOS - BELO HORIZONTE

BRINCADEIRAS CANTADAS DE LÁ – MUNDO

ARAM SAM SAM - INFLUÊNCIA ORIENTAL (ÁRABE)

BIM BAM - EUA

OUMA NO OYAKO WA / POKORI - JAPÃO

SIMI YADECH - ISRAEL

LA BELLA POLENTA - ITÁLIA

AYELE - GHANA / ÁFRICA

QUE MENTIROSA - ARGENTINA

EMILIANO - COLÔMBIA

EPO TAI TAI Ê - NOVA ZELÂNDIA / AUSTRÁLIA

Contextualização

O trabalho contou com a parceria das professoras polivalentes que tiveram grande importância na realização dos registros gráficos, na produção de textos e na contextualização das referências culturais de cada lugar.

A cada escolha de uma brincadeira cantada, os alunos pesquisavam junto com a professora de classe, as características mais significativas do país ou região abordada. A investigação foi bastante diversificada, levando-se em conta as informações que os alunos consideravam mais relevantes como culinária típica do local, idioma nativo, localização geográfica, festas populares, rituais, atrações turísticas, entre outras.

As características musicais da região, como instrumentos musicais, sonoridades musicais peculiares, ritmos, estrutura do canto, função/ritual da música/canto/dança, foram aspectos abordados nas aulas específicas de música.

Após as discussões, a apresentação das professoras e estudos sobre os lugares, os alunos elaboravam algum tipo de registro, por meio de textos ou desenhos. Eles documentavam o conteúdo, pois esse material seria utilizado para construir "portfólio coletivo" final do projeto, com participação das 6 turmas envolvidas nesse processo.

Conteúdos musicais

No decorrer do ano, diferentes características da linguagem musical das brincadeiras cantadas foram trabalhadas nas aulas de música.

cada canção/brincadeira foi possível abordar múltiplas facetas do aprendizado da linguagem, tais como:

- O eixo da "Escuta e apreciação musical" - Escutar e qualificar o que é ouvido: identificar sons dos instrumentos, sonoridade da língua cantada, etc.
- 7. O eixo da "Percepção e prática musical" - Produzir música: cantar, tocar, acompanhar a canção com instrumentos de percussão, etc.

O eixo da "Cultura Musical" - Contextualização e conceitos da linguagem musical: compreender que a música é um canto de trabalho, ou um acalanto, ou um "Rap" com características da sonoridade urbana, influenciando a sua prosódia e o seu ritmo, etc.

As crianças foram apresentadas primeiramente, ao enredo da canção - do que se trata o tema da música e em que contexto é realizada. Após essa breve apresentação, os alunos aprendiam a cantar a letra e a melodia da música.

Foi muito interessante observar as reações dos alunos ao lidar com a "estranheza" da sonoridade de línguas desconhecidas. Na canção hebraica "Simi Yadech", por exemplo, os alunos tentavam cantar com a pronúncia correta, esforçando-se para emitir o som da letra "R" de maneira gutural²⁴⁵.

Outro exemplo surpreendente, foi na canção "O E LE LE" (um canto de trabalho africano), que tem estrutura musical de "canto responsorial" - canto no estilo "pergunta e resposta", sendo que um membro da comunidade é o solista da canção, entoando melodias e rimas improvisadas e o grupo repete em coro, o mesmo canto, com a mesma melodia que o solista a pronunciou. Os alunos foram muito criativos ao inventar nuances melódicas para cada frase musical apresentada na canção. Ora cantavam de maneira bem aguda, ora com dinâmica bem suave (baixa), outras vezes com andamentos variados - lento e rápido - entre inúmeras possibilidades de expressão.

As crianças identificaram que as brincadeiras cantadas são tocadas com diferentes estilos e gêneros musicais. Na canção colombiana, "Emilano", um ritmo latino, estilo "salsa" e "rumba" é executado. "Nhandiaia" é uma ciranda, dança folclórica do Mato-Grosso. Em "Aram Sam Sam", que é uma brincadeira encontrada em diversos países com pequenas variações de letra, observa-se seu toque acentuado e ritmo oriental (Árabe) na estrutura da canção.

A possibilidade de conhecer novas sonoridades e instrumentos musicais também constituiu uma importante experiência de ampliação da cultura musical e de percepção sonora. Os alunos ficaram muito interessados em pesquisar instrumentos "exóticos" como o "Didgeridoo" australiano (uma espécie de flauta gigante com sonoridade inusitada, bastante grave); o "Zunidor" indígena; comparar instrumentos populares do Japão e do Brasil, como o "Koto" japonês e os nossos tambores utilizados no samba.

²⁴⁵Quando um som que é emitido com projeção de ar através da garganta, que não há correspondência sonora similar na nossa língua.

Gravação do CD:

A prática do canto das músicas e brincadeiras foi trabalhada com maior ênfase, pois o foco desse processo foi dado a partir das melodias. Como proposta de registro do aprendizado musical, optamos em realizar a gravação das músicas aprendidas em aulas, organizadas num CD produzido pelos alunos.

Com auxílio da equipe de professores de música, organizamos as bases musicais, observando as sonoridades do gênero musical, os tons e formas de cada canção, adequando-as às possibilidades de execução do canto dos alunos²⁴⁶.

Utilizamos o espaço da sala de aula e de um pequeno estúdio de música para ensaios presente numa das unidades do Colégio Magno, para realizar a gravação do CD. Para fazer a captação do áudio das crianças, foram utilizados 4 microfones dinâmicos, conectados a uma interface de computador, com softwares multipistas simples de gravação e edição (Audacity - gratuito! - e Protools).

Produção diversificada

O processo de conhecimento das brincadeiras musicais foi documentado pelos alunos. A cada atividade foi solicitado que as crianças elaborassem algum tipo de registro do material ou do conteúdo aprendido. As professoras polivalentes também fizeram algumas intervenções no sentido de ampliar as estratégias de produção dos registros como, por exemplo, utilização de técnica de colagem, desenhos temáticos com utilização de materiais diversificados, escrita e produção de textos colaborativos.

Desde o início do projeto, os alunos sabiam que um portfólio coletivo sobre as brincadeiras cantadas seria produzido por eles ao final do processo. A consigna é que esse material deveria ser representativo das experiências de cada grupo em relação às brincadeiras cantadas.

Ao final do segundo semestre, todo material coletado durante o ano, foi organizado numa compilação que denominamos Livro-CD. Cada grupo pôde eleger as produções que gostaria que ilustrassem as brincadeiras ou canções pesquisadas.

²⁴⁶ Por exemplo, adequação da música à extensão vocal das crianças; escolha de ritmos e instrumentos característicos da brincadeira cantada; etc.

Juntamente com o portfólio²⁴⁷, foram feitas cópias do CD gravado pelos alunos. Para viabilizar uma melhor divulgação do trabalho com pais e familiares, foi criada uma versão digital multimídia do material.

Como continuidade deste trabalho e pela riqueza pedagógica do tema, a escola propôs junto ao PEA-UNESCO BRASIL (Programa de Escolas Associadas da Unesco), uma inédita parceria de intercâmbio musical com alunos dessa faixa etária e seus professores, entre escolas de diferentes países, de todos os continentes.

No ano de 2015, essa “rede de intercâmbio” será implementada como projeto experimental - "CANTANDO PELO MUNDO...CANTIGAS E BRINCADEIRAS"* (piloto), já com adesões e manifestações de interesses do Brasil, Espanha e Grécia. Nesta nova fase, o projeto ganha uma plataforma exclusiva, a fim de possibilitar o compartilhamento de vídeos e informações de interesses dos participantes.

Música, aprendizado e Cultura

O tema de trabalho sugerido neste projeto parece-nos muito adequado à faixa etária. Observamos que logo no início do trabalho, quando foi feita a sugestão do projeto junto aos alunos, eles ficaram muito motivados em pesquisar e conhecer as brincadeiras cantadas do Brasil e de outros lugares do mundo. Houve uma clara identificação com a proposta de conhecer como as crianças de várias regiões do planeta brincam com música.

O caráter multicultural do projeto propiciou uma verdadeira viagem ao conhecimento, trilhando novos caminhos, lugares e culturas do mundo. De forma geral, as crianças ficaram encantadas com as descobertas musicais de cada país/região pesquisados. Surpreenderam-se também com algumas peculiaridades das brincadeiras, como saber que um jogo musical brasileiro, Aram Sam Sam, pode ter sua forma correspondente de brincar em países como Estados Unidos ou Egito.

A proposta interdisciplinar também teve destaque neste trabalho, pois o tema propiciou a articulação de diversas áreas/eixos de conhecimento, favorecendo parcerias entre professores polivalentes e “especialistas” de diferentes áreas do

²⁴⁷ O portfólio coletivo do trabalho é uma compilação, no formato Livro-CD dos momentos mais marcantes desse percurso, protagonizado por nossos alunos.

conhecimento (música, artes, dança), abordando o mesmo “objeto de estudo”, sob óticas distintas, porém com o objetivo de se construir um trabalho comum e significativo a todos.

Por se tratar de um trabalho com duração mais extensa, oferecendo diversas possibilidades de participação vinculadas a diferentes modalidades de conhecimento e expressão, os alunos puderam se identificar com as linguagens mais significativas a eles. Há crianças que gostam mais de participar de atividades coletivas musicais, cantando, tocando; outras interessadas na elaboração/produção de textos; ou ainda focadas em atividades plásticas das artes visuais, etc.

O projeto foi estruturado de forma que o aluno pudesse “percorrer” as vertentes mais significativas do ensino da educação musical, identificando o papel da música como instrumento de conhecimento de mundo e da sua relação com a cultura.

Talvez o aspecto mais significativo da educação musical neste trabalho, tenha sido a possibilidade do aluno, de alguma forma, experimentar atividades relacionadas aos 3 eixos da aprendizagem em artes/música: produção musical; apreciação e percepção e Cultura musical.

Ficha Técnica:

NOME: COLÉGIO MAGNO / MÁGICO DE OZ (3 UNIDADES)

END DA MATRIZ: Rua Duque Costa, 164

Jardim Marajoara - São Paulo - SP

CEP: 04671-160

Telefone: (11) 5685-1300

SITE DA ESCOLA: www.colmagno.com.br

COORDENADOR DA ÁREA DE MÚSICA: ROBERTO SCHKOLNICK

DIREÇÃO PEDAGÓGICA: CLAUDIA TRICATE MALTA

DIREÇÃO GERAL: MYRIAM TRICATE

EMAIL DO AUTOR: quaquadela@uol.com.br

Para Saber Mais:

- “BRINCADEIRAS CANTADAS DE LÁ E DE CÁ” - MARISTELA LOUREIRO E ANA TATIT .
EDITORA MELHORAMENTOS, 2014.

- “PANDALELÊ - BRINQUEDOS CANTADOS” - LIVRO - CD - CD-ROM. Organizador
EUGENIO TADEU. UFMG. Selo Palavra Cantada.

“BRINQUEDOS CANTADOS”. CD. BIA BEDRAN. 2004. ANGELUS PROD. ARTÍSTICAS.-

Educar para crescer:

<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/serie-musica-semana-742719.shtml#40>

Alfa no estúdio - Colégio Magno:

http://www.colmagno.com.br/Telas_Magno/noticias2014/hoje_music_1011.htm

Livro Digital multimídia (com áudio!):

<https://www.yumpu.com/pt/document/view/31910128/cantando-pelo-mundo>

Fotos festa de encerramento Alfa - Colégio Magno:

http://www.colmagno.com.br/Telas_Magno/noticias2014/hoje_03_12festa.htm

- “CANTANDO PELO MUNDO...CANTIGAS E BRINCADEIRAS” - Projeto piloto -
www.peaunesco.org.br/cantandopelomundo/

A aula individual de bateria para crianças como espaço de musicalização.

Ronaldo do Prado Lima

ronaldobatera@hotmail.com

Brasil

Processos pedagógicos musicais em distintos contextos- Recursos, abordagens e reflexões.

Resumo: O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a prática educativa em aulas de instrumento, especificamente aulas individuais de bateria ministradas para crianças com idades entre 4 e 10 anos. A reflexão parte de um relato de experiência de aulas ministradas para seis crianças pertencentes a essa faixa etária entre os anos de 2010 e 2012, em três escolas da cidade de Campinas (SP). No período em que as aulas foram ministradas, buscou-se o desenvolvimento de atividades que tentassem desconstruir a prática consolidada em aulas individuais de instrumento, fazendo da bateria um potencial instrumento de musicalização, criando um ambiente de aprendizagem em que o desenvolvimento de elementos conceituais da música como percepção rítmica e melódica, coordenação motora, apreciação musical crítica e formação de repertório fossem prioritários em relação ao desenvolvimento das técnicas e especificidades do instrumento. Foram desenvolvidas para as aulas atividades específicas como, brincadeiras de repetição rítmica, exercícios de distinção de timbres a partir da voz e do tamanho das peças da bateria, arranjos de músicas infantis bem conhecidas, entre outras. Buscou-se uma compreensão dos processos educativos, a partir da visão dos sujeitos da pesquisa: professor, pais e alunos. Pretendeu-se com essa reflexão crítica elucidar os êxitos e fracassos da proposta, explicitando as limitações e potencialidades da utilização das tão consolidadas aulas individuais de instrumento como novos espaços para a musicalização infantil.

Palavras-Chave: Bateria. Musicalização infantil. Aula individual. Ensino de instrumento.

Contextualização

A aula de individual de instrumento

Muitos são os músicos que dedicam grande parte do seu tempo profissional ao ensino de instrumento em aulas individuais de música. Dentro dessa realidade, as escolas livres de música constituem um vasto campo de trabalho, e um nicho que garante para muitos profissionais da música algum tipo de estabilidade financeira.

Assim como ocorre com a música na escola regular, as escolas livres de música em sua grande maioria não possuem pretensões específicas de formar músicos profissionais, mas apenas educar musicalmente, colocando o aluno em contato com os conhecimentos musicais bem como os instrumentos e suas técnicas.

Apesar dessa realidade, a formação pedagógica de muitos professores de

instrumentos musicais no Brasil mostra-se insuficiente ou em alguns casos inexistente, e muitos acabam tendo uma visão pragmática sobre “o que é e para que serve” a aula individual de música, repetindo uma série de práticas onde não há espaço para reflexão e adaptação. *Arroyo (2000)* verifica que a formação inicial e continuada dos educadores musicais constitui um dos principais desafios a ser superados para que a educação musical alcance um grau de maturidade como prática e campo reflexivo.

É dentro desse contexto que muitas vezes as aulas individuais de instrumento constituem-se como práticas enrijecidas e descontextualizadas das especificidades de cada aluno. Os professores acabam por recriar em suas práticas uma dicotomia entre a prática educativa para formação de musicistas e a prática educativa voltada à simples construção do conhecimento musical. Essa dicotomia esvazia a música como área do conhecimento e cria “muros” entre as diversas práticas educativas, como por exemplo, o ensino individual de instrumento, o ensino coletivo e a musicalização.

Instrumento x Musicalização

Apesar de a Musicalização infantil ser considerado por muitos pesquisadores da área como o caminho mais indicado para a iniciação musical de crianças, o ensino de instrumentos específicos para crianças pequenas (de 4 a 10 anos) não é descartado e muitas vezes é o caminho pedagógico escolhido por pais e mães que matriculam seus filhos em cursos oferecidos por escolas livres de música.

E nesse momento se inicia “o drama” vivido por muitos educadores - o que fazer? O contato precoce com o instrumento em aulas que na maioria das vezes não conseguem contemplar as especificidades do universo infantil, pode gerar desinteresse e desestímulo ao aprendizado. *Beineke (2000)* verifica que apenas a reflexão sobre a ação e sobre as variadas situações pedagógicas pode evitar que a prática pedagógica se torne mecânica ou uma mera reprodução de procedimentos de forma automática. Sendo assim, apenas a pesquisa e a reflexão pedagógica constante podem evitar o receio e a insegurança a novos desafios, como por exemplo, educar musicalmente crianças pequenas em aulas individuais de instrumento.

Segundo *Gainza (1998)*, o aprendizado musical desencadeia diferentes

reações nos indivíduos segundo sua idade, educação e estado psicofísico, e essas variáveis determinarão a maior ou menor atração do educando ao aprendizado musical. Sendo assim considerando especificamente a criança em uma aula individual de instrumento, a não capacidade de adaptar as aulas às especificidades infantis pode desencadear um processo de rejeição e desinteresse, ou ainda inviabilizar contatos posteriores com a música.

Partindo dessas considerações, mostram-se pertinentes iniciativas que consigam expandir o leque de possibilidades de atuação do educador musical em aulas individuais de instrumento, tendo estas propostas como um incentivo à reflexão sobre a prática educativa “tradicional” e a construção de modelos alternativos, já muito comuns nas práticas de musicalização e aulas coletivas de instrumento.

A Bateria como ferramenta de musicalização

A bateria, como um conjunto de tambores e pratos que se toca sozinho, constitui um instrumento musical de percussão com técnica peculiar e, ao mesmo tempo possuidor de características dinâmicas e versáteis. Com a bateria pode-se desenvolver a coordenação motora, a percepção rítmica, a aquisição de conhecimentos como timbre, altura, dinâmica e escrita musical, além da percepção melódica, muito menos explorada em aulas desse instrumento. Com múltiplas peças, a bateria pode ser a oportunidade de contato e experimentação com diferentes realidades sonoras, o que o torna uma potencial ferramenta de educação musical.

Como já explicitado, aulas individuais de instrumentos tendem a ser mais pragmáticas e menos sujeitas aos debates pedagógicos e novas tendências e propostas educativas, sendo que a aula de bateria de maneira geral acaba não fugindo a essa regra. Além disso, *Paiva* (2006) verifica que no Brasil existem problemas nos métodos de ensino e uma carência de produções acadêmicas a respeito da prática e sistematização das propostas para o ensino na área da percussão. Pensar o ensino de bateria e percussão para crianças no Brasil é ainda mais raro e praticamente inexistem obras acadêmicas e/ou cadernos de atividades para aulas de bateria a percussão voltados a esse público.

Sendo assim, mostra-se extremamente relevante, pesquisas que viabilizem o surgimento de propostas específicas para aulas de bateria para crianças, ampliando o leque de possibilidades oferecidas pelo instrumento, e utilizando metodologias que priorizem o fazer, a experimentação, a improvisação e a audição crítica (Swanwick, 2003), ao invés de priorizar apenas os elementos tradicionais que estão relacionados principalmente ao ensino técnico do instrumento. Nesse caso, aprender a tocar bateria deve ser uma consequência do processo de musicalização e não o contrário.

Como verificado por Paiva (2006), deve-se buscar um ensino integral e contextualizado que amplie o alcance da educação musical e ao mesmo tempo crie novas maneiras de interação entre instrumento, professor e aluno, levando sempre em conta as complexas relações cognitivas, motoras e psicossociais de crianças com o instrumento musical.

A prática educativa

A experiência pedagógica relatada ocorreu em três escolas de música de Campinas (SP), em períodos distintos: em 2009 na escola **Dominante Musical**, localizada no bairro Flamboyant, em 2010 na escola **Belini**, localizado no bairro Santa Genebra e em 2011 na escola **Era uma vez**, localizado no distrito de Barão Geraldo. Todas as escolas têm como característica principal o oferecimento de cursos livres de instrumentos com aulas individuais de aproximadamente 1 hora.

Durante o período de 2010 a 2012, seis crianças entre 4 e 8 anos de idade foram matriculados para aulas individuais de bateria, sendo uma na escola **Dominante Musical**, três na escola **Belini** e duas na escola **Era uma vez**. O primeiro aluno foi matriculado em 2010, então com 4 anos de idade na escola **Dominante Musical**. Até aquele momento não havia ocorrido para o educador, precedentes em aulas de instrumento para crianças tão pequenas. A mãe foi aconselhada a matricular a criança em cursos específicos de musicalização infantil, porém insistiu em manter o filho na aula de bateria com a alegação que o menino havia manifestado gosto e aptidão pela bateria desde muito pequeno, graças ao

contato com um tio distante que era baterista.

Do engodo e da insegurança desta nova situação, algumas ideias foram desenvolvidas, partindo de alguns conhecimentos prévios do educador sobre musicalização infantil e da necessidade exigida pela situação.

Segundo *Bastien* (1995), o sucesso nas aulas individuais de instrumento necessita de um professor com postura positiva e que sinta prazer em trabalhar com pessoas de diferentes idades, sentindo-se motivado a encarar os obstáculos de uma maneira corajosa e paciente. O autor reflete que o professor deve se preparar para não deixar que seu trabalho simplesmente aconteça, buscando constantemente novas e efetivas linhas de comunicação com o educando.

Brito (2003) também verifica que se deve refletir sobre as capacidades presentes em cada etapa do desenvolvimento infantil, levando em consideração que colocar as crianças em contato com músicas, métricas e pulsações rítmicas ainda que bom e necessário, não pode almejar desenvolver essas habilidades como ideal e única possibilidade de execução musical.

Dentro dessa percepção o caminho almejado pelo educador foi à busca por uma maior comunicação com as crianças dentro da aula, que tornou possível a sistematização das propostas de atividades descritas neste trabalho. A reflexão e a sistematização dessas propostas pretendiam ser um caminho pertinente para aumentar a comunicação entre professor e aluno e a qualidade e efetividade do processo educativo, considerando especificidades de aprendizagem dos alunos nessa faixa etária.

As atividades que se mostraram mais relevantes são: a não utilização do bumbo (pé), colocando o surdo como substituto para a montagem de ritmos simples, somente com as mãos; atividades que brincassem com a noção de grave e agudo, como comparar a voz da criança ou do professor com os timbres das peças da bateria e substituindo gradativamente a noção de “grosso” e “fino” pelos conceitos de grave e agudo; utilizando apenas uma peça da bateria, no caso o surdo, tocando em pé, trabalhando as noções de dinâmica piano/forte, brincando de levantar e abaixar conforme a mudança de dinâmica; brincadeiras rítmicas de repetição (percepção rítmica): o professor bate palma e o aluno repete a

frase na caixa: frases simples que utilizam apenas semínimas, colcheias e pausas dessas duas notas; repertório específico que trabalhe a coordenação motora, criatividade e também a capacidade de tocar e cantar (percepção melódica). Para isso foram escolhidas músicas infantis conhecidas pelas crianças como “*Escravos de Jó*”, “*Fome Come*” e “*Ciranda Cirandinha*”. Foram feitos arranjos específicos que além de contemplarem as especificidades cognitivas e motoras de cada criança, buscaram dialogar o ritmo do instrumento com a melodia da música.

Freire (1987) aponta que não existe comunicação sem diálogo e por sua vez não existe verdadeira educação sem comunicação. Essa comunicação foi talhada através de atividades que buscassem a realidade da criança e que ao mesmo tempo conseguissem tirar o “peso” da técnica para a experiência musical, colocando o foco no “sentir”, na experiência estética da criança com o fazer musical; “uma experiência não pautada pelo utilitarismo racional e conceitual do pensar, mas pela fruição dos sentimentos, da percepção direta que aquela ação pedagógica causa no educando” (Duarte Júnior, 1991).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brito (2003), verifica que “a educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim a formação integral das crianças de hoje”. A mudança de paradigma da aula de instrumento para crianças, interpretando-a antes de tudo como um processo de contato com o conteúdo, expressão e sensibilidade musicais, deve auxiliar a formação integral da criança, considerando que não apenas a escola e a família, mas também outros espaços de sociabilidade fazem parte da educação e formação da criança. (SOUZA, 2000).

Nesse sentido, a aplicação da aula individual de instrumento como um espaço de musicalização possui grande potencial de ampliar os horizontes da educação musical e criar novos paradigmas para o ensino individual de instrumento. Además, práticas como estas podem auxiliar na superação da dicotomia “professor de instrumento/educador musical”, considerado por muitos dois universos pedagógicos distintos e independentes.

A reflexão explícita a possibilidade de interdependência entre esses dois universos, sendo que as teorias, práticas e metodologias de musicalização podem ser adaptadas de maneira sistemática ou livre por cada professor para tornar a aula de instrumento um espaço mais interativo, lúdico e interessante, principalmente para crianças, enquanto o contato e a prática com um instrumento musical acrescentam muitos benefícios ao processo de musicalização.

França (2000) aponta para a necessidade de uma reflexão mais profunda e sistemática a respeito do que realmente importa quando um aluno faz música, e como a natureza desse fazer musical afeta seu desenvolvimento musical. Segundo a autora a aula de música deve propiciar uma variada gama de experiências musicais, ao invés de se concentrar exclusivamente na performance ou na técnica do instrumento, abrindo novos horizontes e aprofundando a vida intelectual e afetiva dos alunos

A bateria, por suas próprias características e constituição com muitos tambores e timbres mostrou-se um instrumento propício para o desenvolvimento das várias propostas apresentadas, além de ser constatado um interesse ímpar das crianças pelo instrumento em si, talvez por seu tamanho, forma, imediatismo do “tocar” ou permissividade a muitas possibilidades de experimentação de sua sonoridade, seja no “brincar” ou “expressar”

As atividades propostas além de mostrarem-se efetivas, conseguiram alcançar outros objetivos pedagógicos que estão além da formação oferecida pela grande maioria dos cursos livres de música (aulas individuais), contribuindo não apenas com a educação musical, mas também para a formação integral da criança, tornando-se um espaço de educação não formal que auxilie a educação formal e familiar.

Foi possível verificar que as atividades buscam respeitar a fase psicomotora e cognitiva crianças, trabalhando suas potencialidades e priorizando a expressividade, o fazer e a criatividade, em relação o domínio técnico do instrumento, como vivências primordiais do processo de educar-se musicalmente, como pontuadas por *Swanick* (2003), *Gainza* (1988), *Sekeff* (2002) e *Howard* (1984).

Referências

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre as práticas de ensino e aprendizagem musical. Revista da ABEM, v. 5, 2000.

BEINEKE, Viviane. O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso. Dissertação de mestrado em música. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

BRITO, M.T.A. Música na educação infantil: Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FRANÇA, C. C. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. Per Musi. Revista de Performance Musical, vol. 1, p. 52-62, 2000.

DUARTE Jr. J. F. O que beleza. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1991.

EZEQUIEL, C. Interpretação melódica para bateria. São Paulo: Editora Espaço Cultural Souza Lima, 2008.

FONTEERRADA, M.T.O. De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2008. .

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAINZA, V.H. Estudos de Psicopedagogia musical. São Paulo: Sammus, 1988.

HARDER, R. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. In: Revista Opus. Goiânia: v. 14, n. 1, p. 127-142. Jun.de 2008.

HOWARD, W. A música e a criança. São Paulo: Sammus, 1984.

MEIRELES, P. Bateria musical. São Paulo: Editora Vitale, 2003.

PAIVA, R. G.; ALEXANDRE, R. C. A recente produção de materiais didáticos para bateria e percussão no Brasil. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 12, 2009, Itajaí. Anais. Itajaí: Abem 2009.

PAIVA, R. Percussão: Uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos. In: Anais do XV Congresso da ANPPOM. Rio de

Janeiro: ANPPOM, 2005.

SEKEFF, M.L. Da música: seus usos e recursos. São Paulo: UNESP, 2002.

SOUZA, J. Música, cotidiano e educação: pressupostos e temas fundamentais. In: Anais do IX Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Belém: ABEM, 2000. 162p.

SWANWICK. K. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.

EDUCAÇÃO MUSICAL E A PRÁTICA DE PROJETOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UM MUSICAL COM ALUNOS DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO - CAMPUS CENTRO HISTÓRICO

Tayane da Cruz Trajano
tayanetraiano@hotmail.com

Brasil

Processos musicais pedagógicos em diferentes contextos (ensino geral, escolas de música, projetos sociais). Recursos, abordagens e reflexões.

Resumo: O referido artigo relata uma experiência do ensino de música no ensino médio do Instituto Federal do Maranhão - Campus Centro Histórico, a partir de uma proposta interdisciplinar com projeto de intervenção. Tal proposta envolvendo música, teatro e dança é materializada na criação e aplicação do teatro musical intitulado *A voz do povo por João do vale* e objetiva experimentar o conhecimento em música compreendendo a cultura musical maranhense de forma contextualizada através das diversas manifestações culturais existentes no meio musical regional. O trabalho baseia-se em pressupostos que norteiem e busquem resultados e caminhos para repensarmos a elaboração de políticas curriculares e a inserção de propostas de projetos de intervenção como forma de ampliação das práticas pedagógico-musicais.

Palavras-chaves: Educação Musical. Projeto de intervenção. Teatro Musical.

Resumen: El artículo presenta una experiencia de enseñanza de la música en la escuela secundaria en el Instituto Federal de Maranhão - Campus Centro Histórico, a partir de un enfoque interdisciplinario con proyecto de intervención. Esta propuesta que implique la música, el teatro y la danza se materializa en la creación y aplicación de teatro musical titulado *La voz del pueblo por Juan Valle* experiencia genuina y el conocimiento objetivo en la música que comprende la cultura de la música Maranhão en contexto a través de las diversas manifestaciones culturales existentes en la música regional. El trabajo se basa en supuestos que guían y buscan resultados y formas de repensar el desarrollo de políticas curriculares y la inclusión de propuestas de proyectos de intervención como una manera de expandir las prácticas pedagógicas y musicales.

Palabras clave: Educación Música. Proyecto de intervención. El teatro musical.

INTRODUÇÃO

Os Institutos federais adaptaram-se à realidade de exigência do conteúdo de música em sua organização curricular, diante disto a disciplina de música é ofertada ao ensino médio da escola supracitada especificamente às turmas de 3º ano do ensino médio. Baseado nos planos de ensino utilizados para as disciplinas de música ou qualquer outra correlata à área, pensou-se na possibilidade de inserção de uma proposta que envolvesse teatro, música e dança, tendo em vista a problemática do curto espaço destinado às artes nas escolas e a

otimização de tempo, iniciou-se um diálogo mediante o planejamento interdisciplinar com os docentes responsáveis por cada linguagem artística para o melhor aproveitamento tanto de conteúdo quanto de carga horária.

Decidiu-se então utilizar a forma de teatro *musical*²⁴⁸, que combinam música, interpretação teatral e dança. O enredo deste musical trabalha em torno da biografia do cantor e compositor maranhense João do vale²⁴⁹ e suas produções regionais de raízes nas manifestações culturais maranhenses de tambor de crioula, bumba-meu-boi, bem como o forró e o baião característico do nordeste. Também traz o dilema social de um negro, filho de lavradores cujos ascendentes haviam sido escravos e como o artista consegue superar o preconceito, a fome, o descaso e a pobreza através da música para conseguir ser reconhecido. Discorre-se de forma autêntica os dramas vividos por João do Vale, como a desvalorização da educação no pouco tempo que o cantor frequentou a escola, o racismo com as crianças negras e de que forma isto refletia nas péssimas condições de ensino que essas crianças tinham e a projeção do seu futuro. Todo este cenário comovente caracteriza a essência das obras do compositor.

FUNDAMENTAÇÃO

A presença da arte na escola como conteúdo curricular tem-se mostrado de grande valia para a formação escolar do aluno enquanto indivíduo e ser social. Inúmeros projetos educacionais são marco na história escolar como grandes incentivadores da cultura do saber e da produção artística. Por isso torna-se relevante a utilização de projetos que fomentem a prática pedagógica através de uma intencionalidade que é inerente a ação humana. Segundo Ventura (2002, p. 4):

Por isso, entendemos que a pedagogia de projetos pode oferecer uma estratégia de construção de identidades, uma vez que o aluno percebe que o projeto será uma ocasião de conquistar um maior reconhecimento social, o que afeta positivamente sua identidade.

A partir do pressuposto da importância da prática desses projetos, surgiu a proposta de desenvolver no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - Campus Centro Histórico, o musical “A voz do povo por João do Vale”, visando Desenvolver a

²⁴⁸ O musical às vezes chamado de “comédia musical” é a forma teatral mais difundida no mundo da língua inglesa no séc. XX. Desenvolveu-se a partir da ópera cômica e do teatro burlesco em Londres no final do séc. XIX, e alcançou sua forma mais duradoura na obra de compositores norte-americanos como Jerome Kern, George Gershwin, Cole Porter e Irving Berlin nos anos, 20 e 30. (Dicionário Grove de Música, 1994, p. 636).

²⁴⁹ Cantor e compositor maranhense.

compreensão e expressão das diversas manifestações culturais existentes no meio musical maranhense através de uma vivência criativa e significativa, envolvendo interpretação, apreciação e criação inseridas na proposta curricular da disciplina de música.

Pensando na possibilidade de acesso à cultura musical maranhense aos alunos através da disciplina de música e a integração das artes em forma de interdisciplinaridade, pensou-se na viabilidade de uma intervenção múltipla que abrangesse as quatro linguagens oferecidas nos Institutos Federais (Música, Teatro, dança e artes visuais) e que resgatasse a história de um artista maranhense tão rico em conteúdo musical e que sua influência ainda se faz presente mesmo nos mais jovens, possibilitando um diálogo que manifeste um verdadeiro rompimento de fronteiras etárias em relação a gostos musicais. Como comenta Ribas, quando considera as práticas musicais intra e intergeracionais, diz:

A relação entre produções culturais e diferentes grupos geracionais têm fronteiras difíceis de precisar, uma vez que símbolos de um grupo podem passar a ser apropriados por outros. Na música, há vários exemplos disso relativos a estilos musicais, cujos ídolos, práticas e apreciadores(as) “envelhecem”, mas continuam atraindo os mais jovens (RIBAS, 2009, p. 150).

É importante destacar que esta proposta além de seu aspecto artístico, oferece aos alunos uma estrutura de atividade que possibilita o desenvolvimento de maior segurança, autoestima, produção de conhecimento dentre outros aspectos. É válido enfatizar que a aprendizagem, seja através do ensino musical ou de qualquer outra arte pode ser compreendida a partir da perspectiva das práticas do cotidiano dos alunos, cotidiano este que em sua maioria engloba a prática de música e de teatro, trazendo o envolvimento do corpo e do movimento. Vale ressaltar que a capacidade de se movimentar e expressar os sentimentos através do corpo é inerente ao ser humano e que com o passar dos períodos da história da humanidade vemos como esta habilidade humana se aprimora, constituindo o movimento um dos principais meios de interação entre o homem e seu mundo (STOROLLI, 2011, p. 133).

A principal intenção desta prática aqui detalhada é de que os alunos vivenciem este projeto em sua totalidade e de forma contextualizada, através dos aspectos culturais e musicais trazidos pela vida e obra do cantor João do Vale, ainda presente na cultura

maranhense. Ressalta-se também a importância da relação arte e experiência enfatizada pelo filósofo-educador Dewey (2010, p. 126):

A arte denota um processo de fazer ou criar. Isso tanto se aplica às belas-artes quanto às artes tecnológicas. A arte envolve moldar a argila, entalhar o mármore, fundir o bronze, aplicar pigmentos, construir edifícios, cantar canções, tocar instrumentos, desempenhar papéis no palco, fazer movimentos rítmicos na dança. Toda arte faz algo com algum material físico, o corpo ou alguma coisa externa a ele, com ou sem o uso de instrumentos intervenientes, e com vistas à produção de algo visível, audível ou tangível.

Acredita-se também que segundo as ideias do autor no que tange a educação é necessário um novo olhar para o significado sobre a importância da experiência na aquisição de conhecimento. Para o autor a experiência estética tem caráter educativo e de formação humana. Na medida em que argumenta em sua obra sobre sua tese pragmatista da arte como experiência, permeia a busca e a reconstrução da experiência artística e enfatiza a singularidade de cada experiência vivenciada. Em se tratando de experiências e vivências artísticas significativas como mencionado, a prática deste musical demonstra grande potencial neste sentido levando em conta os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio:

Conhecer arte no Ensino Médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão. Na escola de Ensino Médio, continuar a promover o desenvolvimento cultural e estético dos alunos com qualidade, no âmbito da Educação Básica, pode favorecer-lhe o interesse por novas possibilidades de aprendizado, de ações, de trabalho com a arte ao longo da vida. (BRASIL, 2000, p. 46)

Depreende-se que a mobilização dos alunos mediante a utilização da atividade aqui relata, retoma uma oportunidade única de aprendizado que ultrapassa o simples repasse de conteúdos, trabalhando assim diretamente na formação do aluno enquanto cidadão. Desafio este que as escolas atualmente deveriam apropriar-se mediante o novo cenário educacional promovido por políticas públicas, que exigem a presença da arte na escola tenham a real necessidade da otimização de projetos com eficiência na prática das disciplinas de arte.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do projeto perpassaram os âmbitos discursivo e essencialmente participativo, tanto para os alunos quanto para a escola. A proposição do monitoramento e a avaliação do projeto envolveu a apresentação do mesmo, onde foi feito um projeto prévio justificando a importância de desenvolver a atividade do musical objetivando a evolução do processo intelectual, social, artístico e cultural dos alunos. As captações de recursos foram feitas através de parceiros, estas parcerias são necessárias para cobrir os gastos com material de consumo necessário pra elaboração e execução do projeto.

A aplicação do projeto foi realizada durante o segundo semestre do ano letivo de 2014 e o cronograma proposto data o início das atividades no mês de Julho com o desenvolvido de um planejamento discursivo entre os professores envolvidos. Mediante consenso foi decido que a aplicação da atividade seria durante as aulas de uma única turma de 3º ano composta por 20 alunos, bem como em horários extras quando possível o que corresponderia às aulas de todos os professores das três linguagens oferecidas, totalizando 6h semanais.

Inicialmente a proposta foi apresentada à turma, bem como o cronograma e o roteiro da peça. Uma pesquisa sobre a vida e obra do cantor João do Vale foi solicitada aos alunos para contextualização da prática. Para que todos da turma participassem efetivamente com as atividades foram feitas a separação do trabalho por equipes como, cenografia, sonoplastia, corpo cênico e músicos. Logo em seguida apresentam-se as músicas que compõem o espetáculo, são elas: *Minha história*, *Sina de caboclo*, *Estrela miúda*, *Carcará*, *Pisa na fulô*, *De Teresina a São Luís*. Para algumas músicas foram necessários cantores solistas e nesta etapa é feito o levantamento dos alunos que apreciam o canto bem como interesse pela interpretação. Para a seleção dos solistas, foi aberta uma pequena audição com os professores para análise dos requisitos de cada personagem.

Os ensaios foram iniciados em sua totalidade com a dinâmica em tornos dos horários que correspondem às disciplinas de teatro, música e dança, cada professor avaliando e instruindo em sua área de competência. Durante a fase dos ensaios, notou-se um envolvimento significativo por parte dos alunos atingindo

pragmaticamente às habilidades musicais dos mesmos através de uma vivência criativa e significativa, envolvendo apreciação, criação e composição. Além das habilidades cênicas e sinestésicas a atividade propôs entender os ritmos regionais como: xote, baião, reggae, forró, samba e outros.

Mediante todo o roteiro cênico pronto e com as músicas ensaiadas, chegando ao fim da aplicação, foram realizados 4 ensaios gerais sendo 2 destes ensaios nos locais agendados para as apresentações. Finalizando, serão realizadas 2 apresentações, a primeira dentro do campus de origem dos alunos para a comunidade acadêmica e a segunda e última em um local para público aberto no auditório do campus monte castelo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda aplicação do processo durou aproximadamente seis meses de acordo com o cronograma apresentado equivale de julho a dezembro de 2014, com a última apresentação, correspondente ao módulo da disciplina de música oferecido pelos Institutos federais. Diante do acompanhamento e avaliação realizados durante e ao final do processo, notou-se que a experiência proporcionou aos envolvidos acréscimo de conteúdo da disciplina e vivência artística condensadas, antes não oportunizada aos alunos. Baseado nessa integração recíproca das artes a composição do trabalho foi constituída com a participação de todos os componentes, tanto professores quanto alunos, desde os arranjos musicais e vocais até as performances coreográficas e cênicas. Conclui-se então que é possível ampliar as práticas em educação musical associado a projetos de intervenção escolar, possibilitando caminhos interdisciplinares e dialógicos.

Referências

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MARQUES, Wilson. O Jovem João do vale. São Paulo: Nova Alexandria, 2013.

SOUZA, Jusamara (Org). Aprender e Ensinar Música no Cotidiano. Porto Alegre: Sulinas, 2009.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Música, Cultura e Educação: Os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.

STOROLLI, W. A. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. *Revista ABEM*, Londrina, v.19, n.25, p. 131-140. Jan/jun, 2011.

TINHORÃO, José Ramos. Pequena História da música popular: segundo seus gêneros. São Paulo: Editora 34, 2013, 7ª ed.

VENTURA, P. C. S. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. *Educ. tecnol.*, Belo horizonte, v. 7, n. 1, p. 36-41, jan/jun, 2002.

O PIBID e o ensino da música na rede pública: os impactos do projeto PIBID nos estudantes do curso de Licenciatura em Música da PUCPR e nas escolas participantes .

Cristina Lemos²⁵⁰

cristina.lemos@pucpr.br

Brasil

Viviane Kubo²⁵¹

vivikubo@gmail.com

Brasil

Procesos pedagógicos musicales en distintos contextos (Educación General, Escuelas de Música, Proyectos Sociales). Recursos, abordajes y reflexiones

Resumo: O artigo apresenta brevemente os impactos gerados pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, nos estudantes do curso de Licenciatura em Música da PUCPR e nas comunidades escolares participantes do projeto no ano de 2014. Os bolsistas do programa tiveram a oportunidade de planejar intervenções alinhadas aos contextos educacionais e produzir pesquisas e reflexões sobre a prática. Os discentes envolvidos com o projeto apresentaram, de modo geral, um rendimento acadêmico diferenciado dos demais, principalmente nas disciplinas de estágio obrigatório, muito devido ao fato de já terem vivenciado contextos escolares tão diversos. As escolas participantes do ano de 2014 receberam intervenções artísticas e culturais, que alinham a prática musical ao conteúdo da disciplina de artes e com o tema dos direitos humanos. Os alunos dos colégios participaram de aulas de campo sobre a cultura caiçara do Paraná, fizeram parte de grupos musicais, como corais, bandas e grupos de flauta, assim como realizaram apresentações musicais interdisciplinares para a comunidade. Apesar da Lei nº 11.769/2008 que designa a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas da educação básica, públicas e privadas em todo território nacional, o ensino da música no Brasil na escola pública não constitui uma prática comum. Desta forma, o PIBID mostra-se como um aliado no que diz respeito a propagação da música enquanto conteúdo educacional importante e transformador no contexto do ensino público. O programa possibilita que os futuros docentes de música reflitam sobre práticas diferenciadas no cenário educacional atual, assim como estabelece um espaço para o ensino da música ainda não possibilitado pelas leis do país.

Palavra-Chaves: PIBID. Licenciatura em Música. PUCPR. Música na escola pública. Educação Musical

Resumen: El artículo presenta brevemente los impactos generados por el *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (Programa Institucional de Beca de Introducción a la Enseñanza), PIBID, en los estudiantes de la Licenciatura en Música en PUCPR y las

²⁵⁰ Mestre em Comunicação e Linguagens (UTPPR), especialista em Fundamentos Estéticos da Arte na Educação (FAPPR), Licenciada em Educação Artística – Habilitação em Música. Professora do curso de Licenciatura em Música da PUCPR; cantora integrante do grupo vocal O Tao do Trio; Regente do grupo musical cênico infantil Coro Cabeludo.

²⁵¹ Doutoranda em Musicologia pelo Programa de Pós graduação em Música da UNICAMP. Professora de técnica vocal do curso de Licenciatura em Música da PUCPR e professora de Psicologia dos cursos de Comunicação da mesma instituição. Cantora, graduada em canto pela EMBAP, mestre em música pelo Programa de Pós Graduação em Música da UFPR e bacharel em psicologia pela UFPR. Em janeiro de 2013 lançou seu primeiro livro, "Malinconia d'amore: a melancolia e os lamentos femininos da ópera veneziana de meados do século XVII", pela editora Appris.

comunidades escolares que participan en el proyecto en el año 2014. Los becarios del programa tuvieron la oportunidad de planificar intervenciones alineados a los contextos educativos, así como la investigación de productos y reflexiones sobre la práctica. Los estudiantes que participan en el proyecto tuvieron, en general, un desempeño académico distinguido de los demás, sobre todo en los cursos de formación obligatorios, tanto por el hecho de que ya han experimentado los varios contextos escolares. Las escuelas participantes de los años 2014 recibieron intervenciones artísticas y culturales, alineadas con el contenido de la disciplina de artes y la cuestión de los derechos humanos. Los estudiantes de las escuelas participaron en clases de campo acerca de la cultura caiçara de Paraná, fueron parte de grupos musicales como coros, bandas y grupos de flauta, y llevaron a cabo actuaciones musicales interdisciplinarias para la comunidad. Aunque la Ley n° 11.769 / 2008 que designa a la enseñanza obligatoria de la música en las escuelas de educación básica, pública y privada, a nivel nacional, la enseñanza de la música en Brasil en la escuela pública no es una práctica común. Así, el PIBID se muestra como un aliado para la propagación de la música como un contenido educativo importante y transformador en el contexto de la educación pública. El programa permite a los futuros profesores de música que reflexionen en las prácticas diferenciadas en el actual escenario, así como establece un espacio para la enseñanza de la música todavía no permitido por las leyes del país.

Palabras clave: PIBID. Licenciatura en Música . PUCPR. Educación musical. Música en la escuela pública

Introdução

Este artigo visa relatar os impactos do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) nos estudantes bolsistas do curso de Licenciatura em Música da PUCPR e nas comunidades escolares participantes do programa do ano de 2014. Primeiramente, faz-se necessária uma breve introdução ao contexto em que ocorreu esta experiência. O curso de Licenciatura em Música da Pontifícia Universidade Católica do Paraná foi implementado em 2010 com o objetivo de formar profissionais da educação musical competentes e destinados ao mercado de trabalho que se ampliava no Brasil, principalmente após aprovação da Lei no 11.769/2008 que designa a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas da educação básica, públicas e privadas, em todo território nacional. Desde então, o curso, apesar de ter formado apenas três turmas, sendo que a quarta formar-se-á em agosto de 2015, já passou pela visita de avaliação do MEC, tendo alcançado o conceito máximo em todos os critérios analisados pela comissão designada, e encontra-se atualmente em franco desenvolvimento.

A inserção do PIBID no curso se deu em meados de 2012. Os bolsistas foram direcionados a escolas públicas de Curitiba, selecionadas junto à Capes, a Secretaria de Estado da Educação e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná. São, atualmente, trinta estudantes incluídos no programa e seis escolas estaduais envolvidas, todas com características bastante diferenciadas em seus ambientes internos e entorno, atendendo a públicos de diversas camadas sociais e realidades, muitas vezes, discrepantes do que seria tido como consensual para escolas estaduais de Curitiba. De

lá para cá, os bolsistas que ingressaram no programa desenvolveram diversas atividades musicais na rede pública de ensino paraense, promovendo aprendizados importantes, mútuos na maioria das vezes, consistindo atualmente em um dos importantes instrumentos para a efetivação dos objetivos traçados para os alunos deste curso.

Com vistas à atualização nas áreas do ensino e aprendizagem musical, as disciplinas práticas pedagógicas do curso priorizam a pesquisa e as atividades educacionais interventoras com participação ativa dos estudantes em contextos diferenciados do campo da música e da educação musical. Formar indivíduos preparados para o ensino da música em diferentes contextos de ensino e aprendizagem, habilitá-los para a atuação em escolas de educação básica, escolas especializadas da área e demais espaços destinados à docência musical e fomentar uma formação autônoma do futuro professor de música, objetivos do PPC do curso, consiste em uma abordagem docente que vai além do ensino de teorias e da repetição de metodologias e técnicas. Tal empreitada implica na formação de docentes criativos e capacitados tanto para atuar na diversidade dos contextos educacionais e sociais com responsabilidade como com o domínio técnico de todos os aspectos já mencionados. Para isto, torna-se necessário fornecer a estes estudantes possibilidades inovadoras de ensino da música, assim como uma visão mais contextualizada, cidadã e crítica da prática, como destaca SOBREIRA (2008, p.49):

Acredito na urgência de uma discussão na qual se apontem possibilidades e formas diferentes de se conceber a educação musical, buscando resultados mais realizadores para a sociedade e não só para uma atividade musical funcional da escola. (...) Há urgência em repensarmos os processos pedagógicos em música e suas implicações políticas, sociais e culturais.

Desta forma, o envolvimento dos alunos com os campos de estágio e a possibilidade de participarem também como bolsistas do PIBID, torna-se uma oportunidade de colocar os estudantes da Licenciatura em Música nos campos diversos de seu ensino, agindo e interferindo em comunidades, instituindo-se como atores de um processo cultural que contribui, de fato, tanto em sua formação quanto para a cidadania dos sujeitos envolvidos direta e indiretamente no processo (alunos, comunidade, universidade, sociedade).

Impacto do PIBID na formação dos docentes em música da PUCPR

A atuação dos bolsistas, estudantes do curso de Licenciatura em Música da PUCPR, nas escolas da rede pública do estado, num primeiro momento, oportunizou a experimentação da realidade do ensino da música em nosso país, essencial para a formação de um educador musical capacitado e consciente do contexto em que se

insere o ensino na rede pública do país, como aponta Penna (2013, p. 70): "Antes de mais nada, é necessária uma formação sintonizada com a realidade da escola pública: formar um professor capaz de atuar nas condições limitadas da escola real, sem deixar de lutar pelas condições ideais". Mesmo com a Lei nº 11.769 sancionada há quase sete anos, em que o ensino da música se torna obrigatoriedade na educação básica como disciplina específica de uma área de conhecimento, ele continua sendo negligenciado, pelo menos no Estado do Paraná. A música permanece inserida como conteúdo da disciplina de Artes, conforme preconizam os PCNs/96. Por ser ministrada, na maioria dos casos, por professores que não dominam conhecimentos musicais, o que se tem como substrato é um ensino superficial dos conteúdos abrangentes da música, determinados nas diretrizes. O fazer musical, a princípio, fundamento pela aprendizagem em música é, por vezes, deixado de lado, desfavorecendo a experiência e a vivência musical resultando em um aprendizado inóspito, desmotivador e desconectado. Dessa forma, lecionada por professores sem formação específica em música, questiona-se qual música se quer feita na escola, quais objetivos se têm nesse sentido. Segundo SOBREIRA (2008), o PIBID pode vir a ser uma oportunidade de estreitar os laços entre o ensino público e a formação do licenciando em Música, podendo propiciar um campo de reflexão sobre as novas possibilidades do ensino da música no atual contexto:

Por outro lado, se levarmos em consideração que as escolas não serão reformadas e que também não serão oferecidas verbas extras para viabilizar a obrigatoriedade do ensino da música, cabe a nós buscar estratégias que viabilizem o ensino de música a partir da realidade de cada escola. Nesse sentido, a questão da formação docente deverá ser estruturada para poder atender a essa demanda específica. Essa é uma tarefa difícil, mas algumas possibilidades têm sido apontadas. Uma delas, já mencionada nesse texto, está relacionada às parcerias das instituições universitárias com projetos envolvendo a escola pública em vários seguimentos da formação docente. Nesse sentido, já ocorrem iniciativas do governo, como é o caso do projeto Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) da Capes, que oferece bolsa para professores da universidade, da escola e para os alunos de licenciatura envolvidos, estimulando o estreitamento dos laços entre universidades e escolas públicas. (SOBREIRA, 2008, p. 50)

Os bolsistas PIBID, por meio do planejamento dos projetos e das intervenções docentes,

tiveram uma melhor compreensão da missão docente e, por meio da análise do planejamento da disciplina elaborado pelo professor supervisor PIBID de Arte/Música, do conhecimento do universo dos alunos da educação básica adquirido por meio do mapeamento e do diagnóstico do contexto escolar e, ainda pelo estudo sistemático dos conteúdos de música previstos para a disciplina de Artes - da qual a música figura apenas como uma parte do conteúdo da ementa- foi possível o planejamento de estratégias educacionais musicais coerentes e mais assertivas, no que diz respeito à educação musical delineada para os contextos em que se fizeram presentes. E

O impacto do PIBID na formação dos estudantes de música da PUCPR mostra-se significativo. Durante as disciplinas de introdução à prática docente do curso, os estudantes do curso de música foram incentivados a refletirem criticamente sobre as possíveis situações a serem encontradas quando completados os anos finais de seu curso e a pesquisarem sobre soluções para se enfrentar esta realidade. Por meio de seus relatos, ficou também evidente a necessidade de conhecimentos sobre a pluralidade e a diversidade cultural encontrada nos contextos de atuação. A experiência do PIBID proporcionou para muitos estudantes a vivência destes aspectos e a possibilidade de colocar em prática formas criativas e inovadoras de ensino da música, provenientes destas reflexões e pesquisas já incentivadas pelo curso. Os discentes envolvidos com o projeto apresentaram, de modo geral, um rendimento acadêmico diferenciado dos demais, pois compreendem a aplicabilidade das disciplinas pedagógicas do curso e a importância de conteúdos, muitas vezes, erroneamente, considerados desnecessários pelos estudantes. Outro ponto importante é o melhor preparo apresentado pelos bolsistas PIBID nas disciplinas práticas, principalmente no que se refere aos estágios obrigatórios, muito devido ao fato de já terem vivenciado contextos escolares tão diversos.

A pesquisa, um dos eixos formadores preconizados pela missão educacional da PUCPR, ainda que timidamente, tornou-se mais volumosa e significativa entre os bolsistas. Foram apresentados trabalhos científicos em vários eventos: Seminários Regionais do PIBID, congressos, simpósios e encontros sobre Educação, e de Educação Musical dos quais participaram e participam os bolsistas da Música, desde 2012. A experiência gerou uma série de reflexões, que inspiraram produções científicas sobre o ensino da música na rede pública, como artigos, relatos analíticos - críticos de experiência, banners e materiais didáticos. Artigos e relatos de experiência foram apresentados também no *Educcere*- Congresso de nível nacional da área da Educação promovido pelo setor da Educação (*Stricto Sensu*) da PUCPR, em 2013. Em 2014 os bolsistas e supervisores apresentaram 11 artigos no III EPPECOM – Encontro de Práticas Pedagógicas e Estágio Curricular Obrigatório em Música, promovido pelo curso de Licenciatura em Música da PUCPR, além de banners e relatos de experiência docente dos supervisores e bolsistas. Este evento integrou também os PIBIDs da UFPR, FAP/UNESPAR e EMBAP/UNESPAR, viabilizando uma excelente troca de experiências entre os universitários paranaenses. Um artigo também foi apresentado no II

Seminário Estadual PIBID do Paraná, realizado em Foz do Iguaçu no segundo semestre de 2014.

Nesse aspecto, de um modo generalista, percebe-se que o rendimento acadêmico dos estudantes bolsistas é um pouco acima dos demais, impossibilitados de participar, devido ao número limitado de vagas. O que se percebe é que, apesar de haver um esforço extra por parte do aluno que já tem uma série de tarefas acadêmicas a serem executadas durante o ano letivo, são muito raros os casos de bolsistas que atrasam a entrega dos trabalhos e têm baixo rendimento nas outras disciplinas do curso. Isso demonstra que, no que tange ao aspecto da autonomia do aluno, objetivado na proposta pedagógica do curso de música, o PIBID favorece em todos os sentidos, o melhor dos impactos. As inferências realizadas pelos alunos acerca de suas aprendizagens acabam por se tornar as molas propulsoras da motivação à pesquisa, à investigação e à reflexão crítica sobre a sua aprendizagem. Isso faz com que os professores sejam cada vez mais solicitados a orientá-los em suas caminhadas acadêmicas, gerando interesse e demanda para pesquisas em áreas diversas.

Repercussão do projeto nas escolas participantes

Além do impacto na formação dos estudantes de música, houve também uma contrapartida importante nas escolas públicas em que o projeto foi aplicado. Os supervisores, em sua maioria professores de Artes, relataram a falta de preparo em ministrar o conteúdo de música. Esta demanda foi atendida, em parte, pelos bolsistas PIBID, que contribuíram com ações docentes dentro e fora de sala de aula, apresentando bom domínio dos conteúdos aplicados. Foram realizadas inúmeras atividades musicais nas escolas, desde a criação de grupos musicais, como corais, bandas e grupos de flauta doce, até aulas de campo em comunidades com cultura musical específica e pouco vivenciada pelos estudantes das escolas públicas.

Um trabalho que merece ser destacado foi o projeto desenvolvido pelo Colégio Flávio Ferreira da Luz, em que os bolsistas, juntamente com a supervisora Ilda Spiguel de Araujo, realizaram um projeto sobre a música caíçara no Paraná e os direitos humanos. Foram ministradas aulas expositivas, apresentações didático-musicais e uma visita de campo a Ilha de Valadares, onde os bolsistas e estudantes da escola vivenciaram a tradição do Fandango em sua raiz. Este projeto envolveu outros projetos PIBIDs, como os de geografia e ciências sociais, promovendo a interdisciplinaridade. Os bolsistas realizaram uma extensa pesquisa sobre o Fandango no litoral paranaense, que gerou aulas introdutórias ao tema e orientações de trabalhos escolares, realizados pelos alunos do colégio. O Projeto PIBID financiou o transporte que levou os alunos a Ilha dos Valadares, em Paranaguá, onde os bolsistas e alunos tiveram contato com a cultura e as expressões artísticas locais. A aula de campo abordou tanto a vivência do fazer musical e da dança como a história e a construção dos instrumentos utilizados no Fandango. Durante a visita, os alunos do

colégio conseguiram interagir com a cultura local com proximidade e identificação, principalmente pelo fato de reconhecerem os personagens da Ilha de Valadares graças as pesquisas realizadas previamente. Esta atividade gerou produtos sobre a cultura caiçara, que foram compartilhados com todo o colégio. Foram produzidas apresentações didático – musicais, orientadas pelos bolsistas de Música, e um documentário, realizado juntamente com os bolsistas PIBID de Ciências Sociais da PUCPR e alunos do colégio, que foram apresentados na 2ª Mostra Cultural Interdisciplinar *Trilhando Caminhos do Paraná* do Colégio Flávio Ferreira da Luz. Esta experiência atingiu de forma satisfatória a comunidade escolar, que teve contato com a música e a arte da Ilha de Valadares de forma diferenciada e pôde conciliar esta experiência com a reflexão sobre a diversidade cultural e os direitos humanos.

A formação de grupos musicais, como o coral do Colégio Marechal Cândido Rondon e os grupos de flauta dos Colégios João Bettega e Luiza Ross, realizada pelos bolsistas nas escolas, representa também uma ação que deve ser ressaltada. Tais grupos proporcionaram uma vivência musical inédita para a maioria dos alunos dos colégios, que puderam entrar em contato com a prática musical orientada por estudantes de música preparados. Muitos professores supervisores aliaram o repertório realizado por estes grupos com os conteúdos de sua disciplina de Artes, como a História da Arte ou a manifestação artística de um grupo étnico específico. Estes grupos realizaram apresentações em eventos das escolas, atingindo toda a comunidade impactada por estes colégios. O coral do Colégio Marechal Cândido Rondon, por exemplo, foi convidado a se apresentar em um evento da comunidade entorno da escola. Tal convite teve grande impacto na motivação dos alunos, aumentando a adesão e o envolvimento, que já eram satisfatórios, ao projeto. A música, neste contexto, passou a ser considerada um elemento importante de convívio e aprendizagem neste contexto escolar. Além disto, foram realizadas apresentações didático-musicais referentes aos direitos humanos no Colégio Paulo Leminski, em que a música foi integrada a outras formas de expressão artística, como a pintura e o teatro, em um espetáculo que abordou de forma artística e interdisciplinar o tema do preconceito e atingindo e envolvendo alunos, professores e comunidade. Uma conquista importante do PIBID de Música da PUCPR, no que se refere ao espaço da música no ensino público, foi a construção da Sala de música do Colégio Pedro Macedo. Os bolsistas reforçaram as ações já realizadas pelo professor supervisor, que pertence a minoria dos professores de Artes que atualmente são especializados em música, e propiciaram a construção de um espaço com a estrutura necessária para o desenvolvimento de atividades musicais com os alunos do colégio. Este fato mostra como a ação do PIBID nas escolas pode ser um grande aliado ao reconhecimento da música como um conteúdo necessário e específico, com necessidades estruturais que a princípio podem soar obsoletas, mas que produzem resultados significativos, tanto no que diz respeito a formação cognitiva como cidadã dos alunos.

A Lei no 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, abre sem dúvida novas possibilidades. No entanto, acreditamos que sua efetivação na prática escolar ainda depende das conquistas em cada contexto específico. Pois determinações legais não são suficientes para garantir um ensino de qualidade, e nem produzem, por si só, a transformação das práticas pedagógicas. Assim, a consolidação de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais. Precisamos, portanto, ocupar com práticas significativas os espaços possíveis e progressivamente ampliá-los (PENNA, 2013, p.71)

Considerações Finais

Desta forma, percebe-se até o presente momento que o trabalho coletivo interdisciplinar intencionado teve, na seleção dos conteúdos musicais abordados, estratégias e ações que resultaram em uma melhor visão da solidariedade, da cidadania, dos direitos humanos, dos assuntos étnico-raciais e culturais relacionados à música por parte tanto dos licenciandos em música como dos alunos dos colégios atingidos. O projeto como um todo consistiu numa experiência de caráter cooperativo e construtivo, no sentido da ampliação de repertório e dos modos de perceber o mundo na realidade contemporânea dos contextos escolares e do ensino da música nas escolas públicas.

Ao compreender o PIBID não apenas como uma obrigatoriedade imposta pelo Ministério da Educação, mas como uma estratégia para aprimorar a formação acadêmica do estudante de música, o Curso de Licenciatura em Música da PUCPR cumpre com sua missão institucional de prover condições teóricas, reflexivas e práticas para um amplo reconhecimento do campo de trabalho do futuro professor de música. Por conseguinte, como resultante dessas ações, o estudante de música atuante no PIBID pôde realizar intervenções bem diagnosticadas e planejadas, experimentando estratégias e abrangendo as áreas que norteiam a sua formação acadêmica não só dentro da sala de aula. Ou seja: o ensino, a pesquisa e a extensão configuram-se, na prática, como eixos básicos e formadores de profissionais conscientes, engajados e éticos, capazes de realizar propostas educacionais transformadoras.

(...) embora a Lei 11.769/2008 não acarrete automaticamente mudanças na organização e na prática escolar, ela fortalece conquistas já alcançadas, ao mesmo tempo em que abre múltiplas possibilidades para a área de educação musical, que se encontra em um momento histórico de transição, de extrema importância quanto aos reais efeitos dessa determinação legal. Não se pode esquecer,

entretanto, que o grande desafio para sua implementação é formar, em número suficiente, professores capazes de ocupar efetivamente os espaços para o ensino de música nas escolas de educação básica, com práticas significativas. E aqui nos referimos tanto à formação inicial, através de uma licenciatura, quanto a ações de formação continuada. De todo modo, a questão essencial é capacitar o professor para atuar na sala de aula de educação básica, que tem suas características próprias (PENNA, 2013, p.69)

Referências

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 19, 57-64, mar. 2008.

_____. A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.19, n.37, p.53-75, jan./jun. 2013

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 20, 45-52, set. 2008.

A fisiologia da voz na formação do educador musical: um relato sobre a estruturação do Núcleo Experimental de prática e pesquisa em canto da PUCPR

Viviane Kubo²⁵²

vivikubo@gmail.com

Brasil

Ana Carolina Sepp²⁵³

carolsepp@hotmail.com

Brasil

Procesos pedagógicos musicales en distintos contextos (Educación General, Escuelas de Música, proyectos Sociales). Recursos, abordajes y reflexiones

Resumo: O presente texto consiste no relato do processo de criação do Núcleo Experimental de Prática e Pesquisa em Canto do curso de Licenciatura em Música da PUCPR. Este projeto surgiu para atender a demanda dos estudantes do curso em relação a um maior aprofundamento no que diz respeito a técnica vocal e a fisiologia da voz. O artigo também propõe uma reflexão sobre o papel da técnica vocal na educação musical. Existem poucos estudos sobre a necessidade do conhecimento da fisiologia vocal na prática da educação musical. A voz consiste em um instrumento muito utilizado no ensino da música, e precisa de cuidados e técnicas específicas. Com o núcleo, os estudantes de música vivenciaram a prática vocal aliada a pesquisa. Tiveram a experiência de conduzir exercícios vocais em grupo e de refletir academicamente sobre a técnica vocal. Iniciou-se também um grupo de estudos direcionado a produção de um material didático de ensino do canto voltado ao público infantojuvenil. O Núcleo de Prática e Pesquisa em Canto produziu um espetáculo no final de 2014 que trouxe visibilidade ao projeto. Atualmente o grupo conta com cerca de trinta integrantes, entre estudantes de música, teatro e membros da comunidade, que se reúnem semanalmente para praticar e pesquisar sobre o canto e suas potencialidades.

Palavra-Chaves: Núcleo de Prática e Pesquisa em Canto. Licenciatura em Música. PUCPR. Técnica Vocal. Educação Musical.

Resumen: Este artículo es un informe del proceso de creación del Nucleo Experimental de Práctica e Investigación en Canto de la Licenciatura en Música en PUCPR. Este proyecto surgió para satisfacer las demandas de los estudiantes del curso hacia una mayor profundización en materia de técnica vocal y la fisiología de la voz. El artículo también propone una reflexión acerca de el papel de la técnica vocal en la educación musical. Pocos estudian la necesidad de conocimiento de la fisiología vocal en la práctica de la educación musical. La voz consiste en un instrumento ampliamente utilizado en la educación musical, y necesita de cuidados y técnicas específicas. Los estudiantes de música fueron capaces de experimentar la práctica vocal combinada con la investigación. Tenían la experiencia de liderar ejercicios de grupo vocal y reflexionar académicamente acerca la técnica vocal. Fue creado tambien un grupo de estudio para la producción de un material didático de enseñanza de canto al público infantojuvenil. Lo

²⁵² Doutoranda em Musicologia pelo Programa de Pós graduação em Música da UNICAMP. Professora de técnica vocal do curso de Licenciatura em Música da PUCPR e professora de Psicologia dos cursos de Comunicação da mesma instituição. Cantora, graduada em canto pela EMBAP, mestre em música pelo Programa de Pós Graduação em Música da UFPR e bacharel em psicologia pela UFPR. Em janeiro de 2013 lançou seu primeiro livro, "Malinconia d'amore: a melancolia e os lamentos femininos da ópera veneziana de meados do século XVII", pela editora Appris.

²⁵³ Licencianda do curso de Licenciatura em Música da PUCPR

Núcleo de Prática e Investigación en Canto produziu un espectáculo a finais de 2014 que dio visibilidade al proxecto. Actualmente, el grupo cuenta con treinta membros, entre los estudiantes de música, teatro y miembros de la comunidad, que se reúnen semanalmente para practicar y investigar o canto y su potencial.

Palabra clave: Núcleo de Prática e Pesquisa em Canto. Licenciatura em Música. PUCPR. Técnica Vocal. Educación Musical.

Introdução

O presente texto consiste no relato do processo de criação do Núcleo Experimental de Prática e Pesquisa em Canto do curso de Licenciatura em Música da PUCPR e na reflexão sobre o papel do conhecimento da fisiologia vocal na educação musical. O projeto surgiu da necessidade de um maior aprofundamento no conhecimento do instrumento Voz por parte dos graduandos do curso. Como professora da disciplina de Técnica vocal, obrigatória no currículo do curso, entrei em contato com a grande demanda em relação a este instrumento, que, culturalmente, é tido como “natural”.

A técnica vocal é ainda muito negligenciada no que se refere ao uso da voz na educação musical. Poucos estudos abordam a necessidade de se refletir sobre a saúde vocal na prática, na escolha e na elaboração de atividades que envolvam o canto. Este cenário, já conhecido por mim na prática, tornou-se evidente no relato dos alunos e principalmente nas demandas e questões que estes traziam. A necessidade de instrumentalizar estes licenciandos em relação a voz e de fornecer um material didático adequado e contextualizado a suas realidades foram a inspiração para este projeto.

O canto na educação musical

Sabe-se da importância do canto no processo de ensino da música, assunto tratado por inúmeros autores, como, Orff, Jaques-Dalcroze e Schafer (CAMARA, 2003).

Realizar atividades musicais de forma lúdica, ouvir músicas, aprender a cantar uma canção, são maneiras de envolver a criança no fazer musical despertando assim o gosto pela atividade musical. O corpo

humano é o instrumento mais acessível e perfeito para o fazer musical; podemos dizer ainda que talvez seja o instrumento mais rico no que diz respeito a aspectos importantes para a formação de todo o músico: a audição interior. Dessa forma, o canto ocupa um espaço de destaque no processo de educação musical, pois oferece o contato direto da criança com as propriedades sonoras tais como intensidade, altura, ritmo, senso harmônico, e esse contato acontece de forma natural (OLIVEIRA, 2012 , p.1)

A voz, como instrumento musicalizador, é utilizada em diversas atividades na educação musical, mas na maioria das vezes a prática vocal neste contexto não é considerada como uma "atividade vocal". Esquece-se, em muitos momentos, que o instrumento que está sendo utilizado, mesmo para pequenos trechos cantados, cantigas de roda, etc, necessita de técnica e cuidado, assim como a flauta ou o violão. A canção, por exemplo, é uma metodologia amplamente utilizada, mas geralmente a preocupação dos educadores se restringe somente a afinação, a musicalidade e a elementos puramente musicais. Apesar de muitas pesquisas considerarem a voz como um importante recurso musicalizador, pouco se fala dos cuidados necessários para a saúde vocal.

Grande parte da literatura que aborda o uso da voz no ensino da música se restringe principalmente a pesquisa do canto coral. Segundo FONTERRADA (2005), a prática vocal em conjunto tornou-se elemento importante de diversas metodologias de ensino da música. Os jesuítas, como primeiros educadores musicais do Brasil, ensinavam principalmente por meio do canto. Para a autora, o canto coletivo também apresenta um caráter econômico por não ter a necessidade da compra de instrumentos específicos para sua prática:

O canto coletivo tem estado presente nas manifestações musicais das mais diversas culturas, desde tempos imemoriais até os dias de hoje. Recurso preferido por Kodály em seu método de musicalização, é um excelente meio para a prática musical coletiva, até mesmo economicamente, pois cada criança traz em si seu próprio instrumento - a voz (FONTERRADA, 2005, p.185)

O cuidado com a saúde vocal dos educandos consiste em um assunto pouco abordado na formação dos educadores musicais (TOSTO, 2011). Existem várias lacunas também nos estudos específicos sobre técnica vocal aplicada a crianças e adolescentes, um dos principais públicos atendidos pelos licenciados em música. A voz

infantil passa por diversas mudanças, que devem ser respeitadas, principalmente no que se refere a saúde vocal.

Entender o desenvolvimento normal da voz humana durante o tempo é importante para reconhecer tanto a voz saudável como a patológica durante o treino vocal. A voz é complexa e dinâmica, sua especial delicadeza e as rápidas mudanças durante a juventude exigem extremo cuidado e respeito. Desde que nos lembremos que crianças são crianças, e de tratar suas vozes respeitando os limites de seus corpos e mentes de forma segura, o ensino do canto passa a ser uma possibilidade durante toda a infância. (SATALOFF, 2006, p.21)

O conhecimento da fisiologia vocal, das mudanças da voz infantil e do uso correto do aparelho fonador deveria ser considerado um conteúdo obrigatório para todos aqueles que trabalham com a voz da criança como recurso musicalizador. "A educação musical da criança ficará sempre incompleta se não tiver como primeira prioridade a educação da voz". (GIGA 2004, p.78).

Ainda há a idéia de que a técnica vocal só pode ser ensinada a partir da puberdade, por conta da muda vocal. Mas, apesar deste mito, o canto continua sendo utilizado neste público sem o conhecimento e o cuidado devido. Adolescentes em muda vocal precisam de um trabalho diferenciado não só no que normalmente se considera "voz cantada". Se há uso da voz na atividade realizada com esse público, há a necessidade de se pensar na técnica, na tessitura e nas especificidades vocais. O mau uso vocal nesta fase pode afetar drasticamente a saúde vocal destes indivíduos. Outro ponto importante é o fato de que tais mudanças podem afetar também a musicalidade dos adolescentes, como no caso da afinação, e cabe ao professor gerenciar estes problemas que podem ter causa técnica ou fisiológica.

O canto coral em crianças e adolescentes pode tornar-se um desafio na fase de muda vocal, pois a voz infantil do menino adquire caráter masculino, podendo haver desarmonia no desenvolvimento, dificuldades na adaptação muscular das pregas vocais, consciência auditiva da mudança e autoconsciência da transformação do corpo, apresentando assim, fases de instabilidade vocal, tornando-se levemente rouca e instável com várias flutuações. Portanto, são de suma importância os cuidados com a saúde vocal, visto que lidar com um tipo de voz que está vulnerável a várias alterações se torna complexo e perigoso ao educador musical, pois se ele não estiver apto, poderá causar danos negativos à voz do adolescente. (ROSA, PRESTES & MARGALL, 2014, p.1607)

Outro ponto importante se refere a prática vocal dos licenciandos em música. Sabe-se que boa parte das crianças e adolescentes aprendem por meio da imitação. Cabe ao educador trabalhar sua própria voz, principalmente se canta durante a prática. "A voz infantil se desenvolve pela prática e a repetição é um fator fundamental. Daí a importância de que lhe seja oferecido um modelo vocal de qualidade, pois é a partir dele que sua voz se desenvolverá" (FONTERRADA, 2005, p.188). Para se ensinar a usar a voz da forma correta, evitando problemas vocais e buscando resolver problemas musicais como a desafinação, é necessário que se conheça o próprio instrumento.

O Núcleo de Prática e Pesquisa em Canto da PUCPR - relato de experiência

Para atender as demandas apresentadas anteriormente, surgiu o projeto experimental chamado de Núcleo experimental de prática e pesquisa em canto no curso de Licenciatura em Música da PUCPR no segundo semestre de 2014. Foram convidados alunos que tinham interesse em pesquisar e refletir sobre a prática do canto na educação musical. Esse primeiro momento tinha como objetivo identificar as necessidades destes estudantes e fornecer um espaço para a reflexão, a pesquisa e, principalmente, para a prática do canto de uma forma mais específica da já realizada no curso. Foram convidados também estudantes do curso de teatro da mesma instituição e membros da comunidade, que possibilitaram aos alunos de música a vivência do ensino da técnica vocal em um público leigo musicalmente. Após a proposta ter sido apresentada e aceita por todos os membros, deu-se início ao Núcleo, com encontros semanais.

Nos encontros, realizados semanalmente, textos sobre fisiologia da voz e saúde vocal foram discutidos, assim como foi escolhida uma peça vocal que possibilitasse a prática do canto e a aplicação da técnica. Em todos os encontros eram realizados vocalizes e prática de repertório, conduzido por mim ou pelos estudantes de música. Foi escolhida uma cantata de natal a 4 vozes, e a cada encontro um licenciando aplicava um tema específico durante os aquecimentos, como a respiração, o relaxamento, o uso do apoio, registros, ressonância, etc. Uma estudante do curso de Licenciatura em Música ficou responsável por auxiliar na organização do núcleo, no

preparo vocal e na regência do repertório, de forma voluntária. Durante este semestre, foi preparada a Cantata Cênica de Natal, apresentada em novembro de 2014 na PUCPR. Os integrantes do grupo, discentes de música e teatro e membros da comunidade, mostraram-se muito envolvidos, e a melhora vocal foi percebida por todos, gerando interesse em estudantes que não conheciam ainda o projeto.

O núcleo também tinha como objetivo criar um material didático de técnica vocal voltado ao ensino da música em contexto escolar, visando atender a falta de repertório e de exercícios contextualizados para o público infantil e adolescente. A importância do canto no desenvolvimento cognitivo da criança, segundo Ferreira (2007) pode estar ligado a especificidade do repertório escolhido: “Portanto, a influência da performance vocal no desenvolvimento da linguagem oral da criança, de acordo com os processos aqui propostos, ou seja, através do canto, está diretamente associada à qualidade do repertório, considerando aspectos técnicos e expressivos.” (FERREIRA, p.76, 2007). Muitos estudantes demonstravam dificuldades em realizar exercícios de aquecimento vocal que realmente motivassem e envolvessem os alunos, principalmente mais jovens. Desta forma, visando atender a esta demanda, planejou-se a produção de um material didático de exercícios respiratórios, vocalizes e canções atraentes e adequadas tanto musicalmente como fisiologicamente para o público infantojuvenil brasileiro.

As atividades práticas do núcleo possibilitaram aos membros uma vivência do canto consciente e orientada. Os estudantes de Música conduziram diversos encontros e tiveram a oportunidade de colocar em prática a teoria abordada sobre a técnica vocal. Houve uma melhora significativa nos membros do grupo em relação ao uso da voz, principalmente no que se refere a consciência do uso do aparelho fonador e de suas potencialidades e limites. Muitos membros do núcleo se candidataram no primeiro semestre para a vaga de monitoria da disciplina de técnica vocal do curso, sendo que um destes membros foi selecionado. O canto consciente, a técnica vocal e o conhecimento sobre a saúde vocal passou a fazer parte da rotina destes estudantes.

Atualmente, o núcleo conta com 30 integrantes, entre estudantes de música, teatro e membros da comunidade. O projeto, que começou de forma experimental, ganhou visibilidade na instituição e mostrou resultados satisfatórios a comunidade acadêmica da PUCPR. Diversos membros do núcleo passaram a realizar atividades de

docência em canto, tanto em seus estágios quanto em atividades no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência). No segundo semestre de 2015, o núcleo passa a fazer parte do Núcleo de Prática e Criação Musical do curso de Licenciatura em Música e se torna oficial. A pesquisa em relação ao material didático de técnica vocal voltado ao público infantojuvenil já teve início e planeja-se a finalização e publicação deste projeto até o primeiro semestre de 2016.

Considerações Finais

A voz consiste em um dos instrumentos mais utilizados no ensino da música. Na prática e na pesquisa da educação musical, a necessidade de cuidados relacionados a técnica e higiene vocal são pouco abordados. É importante conscientizar o professor de música de que sempre que se utiliza a voz, seja cantando nomes de notas, ou em vocalizações sem importância interpretativa, há a necessidade do cuidado e do preparo prévio deste instrumento (aquecimento, etc.). Além disto, o público infantojuvenil apresenta especificidades que devem ser consideradas tanto na escolha dos exercícios técnicos como no repertório a ser trabalhado.

O Núcleo de Prática e Pesquisa em Canto do curso de Licenciatura em Música da PUCPR possibilitou a reflexão e o estudo da voz como instrumento musicalizador. Os estudantes tiveram a oportunidade de praticar o ensino do canto e de estudarem de forma mais aprofundada as possibilidades de uso da voz nas diversas áreas do ensino da música. Espera-se que este projeto atenda a demanda de capacitação do licenciando em música em relação a atenção a saúde vocal e a fisiologia da voz assim como forneça um material que possibilite o uso da voz de forma consciente e adequada no contexto da educação musical.

Referências

CAMARA, Aintzane. El canto colectivo en la escuela: una vía para la socialización y el bienestar personal. Revista de Psicodidáctica, nº 15-16, Págs. 105-110, 2003.

FERREIRA, Juliana Grassi Pinto. A influência da performance vocal no desenvolvimento das funções cognitivas e comunicativas da linguagem oral da criança. Per Musi, Belo Horizonte, n.15, p. 72-77, 2007.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

GIGA, Idalete. A educação vocal da criança. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação do Porto. Revista Música, Psicologia e Educação; N.º 6, 2004

MENDONÇA, Rita de Cássia. ADOLESCENTE E CANTO: Definição de repertório e técnica vocal adequados à fase de mudança vocal . Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Música da Universidade Federal de Goiás, março de 2011.

ROSA, Milka Botaro; PRESTES, Raquel; MARGALL, Soraya Abbes Clapes. Caracterização dos aspectos vocais de um coro infantojuvenil. Rev. CEFAC. Set-Out; 16(5):1606-1614, 2014.

SATALOFF, Robert Thayer. Vocal Health and Pedagogy, Volume II: Advanced Assessment and Practice Plural Publishing, San Diego, 2006

TOSTO, Ilda Maria. La voce musicale. Orientamenti per l'educazione vocale. TORINO, EDT, 2011.

CONCERTOS

Nariz de Flautas de Orquestra A – O Concerto

“Barulho” Max Schenkman

barulhomax@ymail.com

Brasil

Música e corporeidade: processo de criação na perspectiva do humano como objeto de estudo da educação musical

Resumo Imprevistos, improvisos e muitos riscos a se correr. Um concerto cinterativo e distante te uma apresentação tradicional. As flautas de nariz contaminam a platéia e vão trazendo o público para cima do palco até a derrubada da quarta parede. A flauta de Nariz (zabele) é instrumento dos índios Pataxós utilizado para caça e comunicação na mata. O grupo o utiliza como ponto de partida para uma viagem em um universo sonoro-cênico-lúdico.

Palavra-Chaves: Flauta de Nariz. Improvisação Livre. Processos Criativos.

Texto:

O concerto da Nariz de Flautas de Orquestra tem o propósito de apresentar o processo de criação do grupo, as sonoridades elegidas, os jogos inventados e a forma orgânica criada. O objetivo é unir educação e performance em um viés da música contemporânea. Trabalhar texturas, timbres, objetos sonoros, corpo sonoro, instrumentos desinventados, *utiles sonoros*, música e movimento para além dos limites melodia-harmonia-ritmo.

O concerto foi concebido em três partes.

A primeira parte apresentamos o nosso repertório: *O flautista contagioso* (de Max Schenkman), *Tico-tico no Fubá* (de Zequinha de Abreu), *Manifesto Nasal* (Max Schenkman). Explorando a sonoridade da Flauta de Nariz misturada com piano pandeiro e vozes.

A segunda parte é feita da alternância entre *Membrana* (exercício criado pelo grupo) e miniaturas com convidados do FLADEM (Lili Romero, Fernando Machado, Stenio Biazon e Sonido Cínico). Conforme a *membrana* se desfaz surge uma nova miniatura improvisada. Um espaço aberto para o imprevisto e incontrolado.

A terceira parte do concerto é a tentativa de trazer todo o público para se juntar uma grande roda de improviso.

Nariz de Flautas de Orquestra A é formado por: Ana Laura Gentile, Mariana Carvalho, Max Schenkman, Rita Maria, Vitor Marques.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil. São Paulo:Peirópolis, 2003.

SCHAFER, R. Murray. O Ouvido pensante. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1990.

SIMONOVICH, Alejandro. Apertura, identidad y musicalización: bases para una educación musical latinoamericana. Buenos Aires: FLADEM, 2009.

WISNIK, José Miguel. O Som e o Sentido. São Paulo: Companhia das Letras, 1989

Concerto Duo de Cellos Erica Beatriz Navarro e Rebeca Friedmann interpretam Itiberê Zwarg

Erica Beatriz Navarro

rica.bianavarro@gmail.com

Brasil

Rebeca Friedmann

becafriedmann@gmail.com

Brasil

Multiculturalismo y contemporaneidad

Resumo: O Concerto do Duo de Cellos Erica Beatriz Navarro e Rebeca Friedmann une a sonoridade do instrumento clássico à interpretação de peças do músico e compositor Itiberê Zwarg. Em obras e arranjos, feitos especialmente para o Duo, inspirados no conceito “música universal”, adotado por Hermeto Pascoal.

Palavra-Chaves: Duo de Cellos. Itiberê Zwarg. Música Universal. Erica Beatriz Navarro Rebeca Friedmann.

Texto:

O Concerto tem como objetivo mostrar as sonoridades exploradas nos violoncelos, as diversas maneiras do fazer musical para essa formação e as facetas da “Música Universal”²⁵⁴, termo adotado por Hermeto Pascoal, de cujo grupo, Itiberê Zwarg é integrante desde de 1977. Vale dizer, que ambos são uns dos responsáveis pela renovação da Música Instrumental no Brasil.

O repertório é composto por obras de Itiberê Zwarg, feitas especialmente para o Duo através da “Composição Ao Vivo”²⁵⁵, o arranjo de Zwarg para a canção *Disparada* (Geraldo Vandré/Théo de Barros) e uma música de Hermeto Pascoal intitulada *Duo de Violoncelos*.

Por meio das peças que compõe o Concerto, as musicistas colocam em suas interpretações elementos musicais de estilos e períodos históricos variados. Por exemplo, em *Minueto Nordestino*, sugere a dança barroca e os signos da música do nordeste brasileiro. Bem como, evidenciam efeitos timbrísticos do instrumento e

²⁵⁴ “A Música Universal é a confraternização entre os povos através da música feita pela mistura sem preconceitos, mas com bom gosto harmônico, rítmico, melódico, tímbrico.”(Hermeto Pascoal em entrevista para o site Informação Musical <http://www.informacaomusical.com/entrevistahermetopascoal.php>)

²⁵⁵ “Composição Ao Vivo”, termo utilizado por Zwarg para designar a maneira que o próprio compõe suas músicas para o Duo, em oficinas e outras situações. Consiste em compôr com os intérpretes presentes, respeitando as suas ideias que surgem no momento e transmiti-las aos músicos, sem auxílio de partitura.

soluções harmônicas muitas vezes instigantes.

Sobre as musicistas

Erica e Rebeca, além de terem escolhido o violoncello como instrumento principal, têm a trajetória também em comum, que se alimenta tanto do trabalho em orquestras quanto de incursões pela música popular e/ou experimental, através do convívio com Itiberê Zwarg e com André Marques por meio da Vintena Brasileira. Bem como, a formação acadêmica de ambas pelo Departamento de Música na ECA/USP.

Coral Infantil da UFRJ: do Sacro ao Profano

Maria José Chevitarese
zezechevitarese@gmail.com

Brasil

Ana Claudia dos Santos da Silva Reis
clausreis@gmail.com

Brasil

Procesos pedagógicos musicales en distintos contextos (Educación General, Escuelas de Música, Proyectos Sociales). Recursos, abordajes y reflexiones;

Resumo: A música coral tem se mostrado, ao longo dos tempos, um excelente instrumento no processo de musicalização tanto de crianças como de adultos, independentemente do grau de conhecimento ou desenvolvimento musical e da maior ou menor facilidade. Dentro deste contexto foi idealizado o Coral Infantil da UFRJ, projeto de extensão universitária que tem como proposta ser ao mesmo tempo um coro inclusivo e coro de concerto. A escolha do repertório faz parte da estratégia de ação do projeto e do processo de musicalização do grupo.

Palavra-Chaves: coral infantil, repertório coral.

Resumen: La música coral ha demostrado, con el tiempo, una excelente herramienta en el proceso de la educación musical a niños y adultos, sin importar el grado de conocimiento o desarrollo musical y la mayor o menor facilidad. Dentro de este contexto se diseñó para niños Coro de la UFRJ, proyecto de extensión universitaria que se propone ser a la vez un coro incluido y el coro de conciertos. La elección del repertorio es parte de la estrategia de acción del proyecto y musicalización el proceso del grupo.

Palabra clave: coro de niños, repertorio coral

Introdução

O canto coletivo é por excelência uma atividade cultural capaz de articular diferenças em prol do coletivo, tendo sido utilizado nos mais diferentes contextos. Ao estudar o canto coletivo no Brasil verifica-se que essa prática se manteve presente ao longo de toda nossa história, embora tenha vivido momentos com total apoio do estado e outros com ausência do mesmo (CHEVITARESE, 2007, p. 26 – 40). A música coral tem se mostrado, ao longo dos tempos, um excelente instrumento no processo de musicalização, independentemente do grau de conhecimento ou desenvolvimento musical e da maior ou menor facilidade dos cantores no que se refere à compreensão do texto musical. A música coral oferece uma vivência musical não

apenas a um reduzido número de pessoas ditas “bem dotadas” ou “talentosas”, mas a um universo bem mais amplo.

Em relação ao repertório concordamos com Vertamatti:

Entendendo o coro como processo educacional, ou seja, que a prática vocal é uma forma de desenvolvimento do jovem e da criança, acredita-se que a linguagem musical deva ser apresentada e vivenciada em ampla diversidade com seus vários estilos e modalidades, seja tonal, modal, atonal ou eletroacústica. (VERTAMATTI, 2007, p. 17)

Como professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, encontrei na extensão universitária o espaço ideal para o desenvolvimento da atividade coral com crianças e jovens tomando como um dos eixos de trabalho a diversificação do repertório. O coro funciona como um instrumento de musicalização infanto-juvenil e um espaço de reflexão e desenvolvimento de pesquisas realizadas em conjunto com os alunos dos cursos de licenciatura, bacharelado e pós-graduação em música.

O Coral Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro, projeto de extensão universitária, foi criado em 1989 e vem trabalhando de forma ininterrupta desde então. Tem como objetivo o desenvolvimento vocal e musical de crianças e jovens na faixa etária de 7 a 15 anos e a preparação de solistas para atuar em óperas e concertos sinfônicos.

O Coral Infantil da UFRJ

O Coral Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro tem como proposta ser ao mesmo tempo um coro inclusivo e um coro de concerto. Ao entrar para o grupo, não é exigido que a criança possua um determinado nível de desenvolvimento vocal nem conhecimento musical prévio. A única avaliação feita é em relação à classificação vocal para que possamos determinar em que naipe esta criança será inserida. Os cantores são classificados como sopranos, mezzo-soprano e contralto. O grupo, que ensaia quatro horas semanais, inicia seus ensaios por aquecimento vocal e além disso têm aulas de técnica vocal individual ou em pequenos grupos. Atualmente, esta preparação vocal é realizada pela aluna do Bacharelado em Música - habilitação canto, Beatriz Simões.

Do currículo do coro constam mais de 400 apresentações em salas de concerto do Rio de

Janeiro e Minas Gerais, São Paulo, Buenos Aires e Argentina. O grupo já participou da montagem de diversas óperas, sinfonias, cantatas e outras obras. Destacamos abaixo algumas das participações mais significantes.

Compositores	Obras
Giacomo Puccini	Tourandot, La Bohème e Tosca
Georges Bizet	Carmem
Engelbert Humperdinck	Hansel und Gretel
Arrigo Boito	Mefistófoles
Wolfgang Amadeus Mozart	A Flauta Mágica
Giuseppe Verdi	Macbeth
Villa-Lobos	Mandu Çarará , Magnificat Alleluia e Magdalena
Ernani Aguiar	O Menino Maluquinho
Carl Orff	Carmina Burana
Gustav Mahler	3ª Sinfonia
Hector Berlioz	Te Deum
John Adams	On the Transfigurations of Souls
Benjamin Britten	War Requiem e Billy Budd

Em 2010, o Coral Infantil da UFRJ atuou nas comemorações do Bi-centenário da Independência da Argentina, realizando concertos em Buenos Aires. Em 2011 participou da estreia mundial da ópera Juca, Joca e o pé de jaca de Rafael Bezerra e em 2013 do musical Godó, o bobo alegre, de Francisco Mignone com texto de Pedro Bloch (estreia mundial). Em 2014 participou da montagem de O Pequeno Príncipe com música e regência de Glauco Fernandes, no Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Em 2015 participou da obra Mandu Çarará de Villa-Lobos, com coro e orquestra do mesmo teatro, sob a regência de Isaac Karabtchevsky.

Em relação à faixa etária

Grupos infantis, que abrangem a faixa etária entre 7 e 15 anos são geralmente heterogêneos com uma larga gama de amadurecimento vocal e individual. Concordamos com Bochniak (1992), quando afirma que a condução de um trabalho artístico pode ser desenvolvida quando estamos dispostos a romper barreiras entre teoria e prática, obrigação e satisfação, produzindo ou reproduzindo conhecimento, mesmo trabalhando com grupos heterogêneos. No caso do Coral Infantil da UFRJ as crianças mais novas são colocadas nas fileiras mais à frente e as

mais velhas nas fileiras posteriores. Assim a voz dos mais velhos, geralmente mais antigos no coro e, por conseguinte mais experientes, funciona como exemplo vocal e guia para os novos cantores que rapidamente se entrosam no grupo.

Do Repertório

A escolha do repertório a ser trabalhado em um coro está intrinsecamente ligada à sua identidade. No caso do Coral Infantil da UFRJ, o repertório adotado faz parte de uma estratégia que visa a ampliação do universo cultural de nossos cantores. Procuramos adotar um repertório passando pelos diversos estilos, épocas e compositores. Ao longo desses 26 anos de trabalho o repertório procurou englobar música popular brasileira, música folclórica nacional e internacional, canções nacionais, canções tradicionais internacionais, obras corais de compositores brasileiros e estrangeiros, óperas e repertório sinfônico que faz uso de coro infantil. Acreditamos ser importante incentivar os cantores a entrar em contato com novos repertórios, estéticas, culturas, línguas e combinações sonoras para que ampliem seu universo cultural, linguístico e perceptivo. De acordo com Small, “tomar parte de diferentes tipos de musicar é olhar para diferentes tipos de relações e não se pode projetar as normas de um tipo de performance para um outro tipo” (SMALL, 1995, p. 10). Desta forma cada obra a ser estudada é contextualizada para que haja a compreensão da peça e se possa construir, em conjunto com o grupo uma interpretação.

Figueiredo, chama a atenção para a necessidade do treinamento para que os cantores tenham um conjunto de condições mínimas para a realização musical. O autor defende que esse treinamento deve ser feito sob base sólida de forma que promova aprendizagem e não um simples adestramento e possibilite a transferência dos conteúdos assimilados para novas situações (FIGUEIREDO, 1989, p. 74-75). O ensaio não poderá ser um local de mera imitação e sim um lugar de trocas de experiências, diálogo e construção de novos conhecimentos.

Do Concerto

De acordo com Vertamatti “crianças e jovens devem ser expostos a uma imensa gama de experiência musicais, incluindo cantos em idiomas estrangeiros, ruídos, organizações não-tonais

e outros” (VERTAMATTI, 2007, p. 39). É importante que corais infanto-juvenis trabalhem diferentes tipos e gêneros musicais de modo a terem oportunidade de vivência ampla e diversificada. O repertório proposto para este concerto também seguiu este direcionamento. A primeira parte do programa se constitui de obras sacras: Kyrie de Ruth E. Dwyer²⁵⁶ e Martin L. Ellis²⁵⁷ e Clare Benediction de Jonh Rutter²⁵⁸.

O Kyrie parte do texto litúrgico *Kyrie Eleison* seguido de uma parte intermediária com o texto em inglês, retornando a ideia inicial, com o texto *Kyrie Eleison*.

Lord have mercy upon us

Oh, Lord, grant us mercy,

Peace and charity,

Love and honesty

Oh, Lord, give us hope.

Clare Benediction tem música e letra de John Rutter. A peça é escrita para três vozes iguais, com acompanhamento de piano. A peça inicia-se em uníssono com soprano seguido de contralto, e logo após um *tutti*, trazendo um interessante efeito devido à diferença de timbres infantis. A seguir a peça abre em três vozes e caminha desta forma até o final da peça. Seu texto nos diz:

May the Lord show his mercy upon you;

May the light of his presence be your guide:

May he guard you and uphold you;

May his spirit be every by your side.

When you sleep, may his angels watch over you;

When you wake, may he fill you with his grace:

May you love him and serve him all your days,

Then in heaven may you see his face.

²⁵⁶ Educadora musical americana, especialista em Kodaly que trabalha junto a equipe do Indianapolis's Choir.

²⁵⁷ Organista americano, pianista e arranjador. Trabalha junto à equipe do Indianapolis's Choir.

²⁵⁸ Compositor contemporâneo inglês, nascido em 24 de setembro de 1945.

*May the Lord's loving kindness surround you;
 Keep you safe as you journey on your way:
 May he lead you and inspire you
 As he grants you the gift of each new day.*

*May he bless all your loved ones and cherish them;
 Every friend, every stranger at your door:
 In the name of his Son, our Saviour Christ,
 May God bless you, now and evermore.*

A segunda parte do programa é constituída por peças folclóricas do Brasil, Nova Zelândia, México e Estados Unidos. As obras são todas cantadas em seu idioma original, fazendo com que os pequenos cantores entrem em contato com outras línguas e culturas. Estas canções folclóricas brasileiras têm arranjos de Villa-lobos (1887-1959), compositor e maestro brasileiro de grande importância para implantação do canto orfeônico no Brasil. Embora a prática do canto orfeônico já existisse em São Paulo nos anos 1910-1920, “a versão que se tornou referência para todo país foi a de Villa-Lobos, implantada nas escolas com a promulgação do Decreto nº 19.890 de 18-04-1931 (Reforma Francisco Campos), visando alcançar, a partir do Distrito Federal, todo o território nacional” (SANTOS, 2011, p.168).

Tutira Mai, é uma canção tradicional Maori, tribo da Nova Zelândia que diz:

Tutira mai nga iwi, tatou, tatou e.

Tutira mai nga iwi, tatou, tatou e.

Whaia te maramatanga, me te aro ha.

Enga i wi kia tapatahi, kia kotahi ra, tatou, tatou e.

Segue-se a peça *La cucaracha*, folclore mexicano com arranjo do maestro e compositor espanhol Alberto Grau (1937), nascido em Barcelona e radicado na Venezuela. A música tem uma introdução sob o texto: *Es que ella no tiene la principal*, com entradas sucessivas iniciando

pela voz mais aguda, seguida da voz intermediária e finalizando com a entrada da voz mais grave. Segue-se a peça a três vozes com o texto:

*Dicen que la cucaracha
tuvo unos gemilitos
A los cuales ella llama
Bonifacio y Angelito.*

*Dicen que la cucaracha
fué muy buena bailadora
Pero com su pata rota
ya no baila ni la jota.*

*La cucaracha, la cucaracha
ya no puede caminhar
Porque no tiene, porque le falta
la patica principal.*

*La cucaracha
cayo de una bicicleta
Y por eso su patica
No puede calzar chacleta.*

*Dicen que la cucaracha
Ya no puede caminhar!*

Terminamos esta seção com o negro spiritual *Little David, Play on your harp*, com arranjo de Rollo Dilworth (educador musical americano). O negro spiritual é um gênero musical que surgiu com os escravos no sul dos Estados Unidos. Muitos deles são canções de cunho religioso como a que apresentaremos neste concerto que conta a história de David que matou o gigante Golias. Seu texto nos diz:

Little David, play on his harp,

Hallelu, hallelu;

*Little David was a shepherd boy,
He killed Goliath and shouted for joy.*

*Old Joshua was the son of Nun
He never would quit 'til his work was done.*

*David played, he danced and sang
All day 'til the heaven rang,*

*Singin' songs of joy and praise,
David played his harp for the rest of his days.*

O programa finaliza com três canções em português: O alfabeto, atribuída a Mozart (1756-1791), Quem mora?, de Denise Mendonça, com arranjo de Elza Lakchevitz (1932) e Pensando em namorar, um pout pourri de canções de Luiz Gonzaga (1912-1989), compositor nordestino conhecido como Rei do Baião, com arranjo de Cezar Elbert.

Música Sacra:

Kyrie	Ruth E. Dwyer e Martin L. Ellis
A Clare Benediction	Jonh Rutter

Música Folclórica:

Que lindos olhos! Nesta Rua O limão	Folclore Brasileiro Arr: Villa-Lobos
Tutira Mai	Tradicional Maori (Nova Zelândia) Arr: Anthony Ritckie

La cucaracha	Popular Mexicano Arr: Alberto Grau
Little David, Play on your harp	Spiritual Arr: Rollo Dilworth

Música Profana:

Alphabeto	Mozart
Quem Mora?	Poema Maria Mazzeti Música Denise Mendonça Arr: Elza Lakschevitz
Pensado em namorar	Luiz Gonzaga Arr: Cezar Elbert

Referências

BOCHNIAK, Regina. *Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola ... e fora dela*. São Paulo: Loyola, 1992.

CHEVITARESE, Maria José. *O Canto Coral como Agente de transformação Sociocultural nas Comunidades do Cantagalo e Pavão-Pavãozinho: Educação para Liberdade e Autonomia*. Tese de doutorado apresentada no Programa EICOS de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, Instituto de Psicologia da UFRJ, 2007.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. *A função do ensaio coral: treinamento ou aprendizagem?* In: Revista Opus 1, volume 1. p.72-78, 1989.

SANTOS, Regina Marcia Simão. *Música, Cultura e Educação*, Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

SMALL, Christopher. Musicking: A Ritual in Social Space. In: RIDEOUT, Roger (ed.) *On The Sociology of Music Education*. University of Oklahoma, p. 1-12, 1995.

VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. *Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil: Um estudo de repertório inserido em uma nova estética*, Editora Unesp, 2007.

CURSOS

TM1 "OS JOGOS DE IMPROVISAÇÃO NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE HANS JOACHIM KOELLREUTTER?" TECA ALENCAR DE BRITO - BRASIL

TM2 " ENTRENAMIENTO AUDITIVO ARMÓNICO " LÁCIDES ROMERO - COLOMBIA

TM3 " TODOLOQUESUENA / Alter Egos" ERIC PABLO GILES, ARGENTINA

TM4 " MÚSICA CORPORAL " FERNANDO BARBA - BRASIL

TM5 "TM5 "RITMOS BRASILEIROS" GABRIEL POLICARPO E SILVAN GALVÃO-BRASIL

TM6 "A APLICAÇÃO DO CONCEITO DE PAISAGEM SONORA NA EDUCAÇÃO E NA VIDA" DOUG FRIESEN- CANADÁ

VOLUNTÁRIOS DO XXI SEMINÁRIO LATINOAMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Alessandra Alexandroff
Aline Aolombani
Anderson
André Guttierres Parada
Caroline Menezes Lucas
Clara Silvestre Galardino
Clower de Castro Cortes
Cristiane Codrigues
Diego de Almeida Velloso
Djenane Vieira
Ester Tostes de Souza Lima
Evyênia Taynara S. dos Santos
Fábio Siqueira Silva
Felipe Amorim
Flávia Aranha Aimentel
Gabriel Pereira Liotto
João Rafael Rodrigues Teixeira
Joyce Emanuelle de O. Bello
Joyce Sá Gomes
Lais Machado dos Santos
Luis Armando de Oliveira
Luisa de Castro Alves
Maria Angélica de Toledo Calderano da Costa
Marcela Melo
Marcos Antonio P. dos santos
Micael Carvalho dos Santos
Noemi de Almeida Góes Teixeira
Pablo Teixeira Peixoto
Paulo Augusto da Silva Junior
Priscila Araujo Farias
Renata Cristina S. dos Santos
Reinaldo
Ricardo Silva Souza
Tiago Oliveira
Vera Polverellinger
William Marinho

