

I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



ANAIS DO I FEMEB
ISBN - 978-85-67528-09-0



Anais do I Fórum Latino- Americano de Educação Musical na Educação Básica

FAÇANHA, Tainá; BATISTA, Leonardo; RESENDE, Glauber;
OLIVEIRA, Patrícia; BORNE, Leonardo (orgs.)

Belém, PA

2018



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

Dados Internacionais de Catalogação- na-Publicação (CIP) Biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Artes

F692f Fórum Latino-Americano de educação musical na educação básica (1. : 2018 : Belém, PA)

Anais do I Fórum Latino-Americano de educação musical na educação básica / Organização: Tainá Maria Magalhães Façanha, Leonardo Moraes Batista, Glauber Resende Domingues. – Belém: UFPA, 2018.

173 p. : il. color.;

I Fórum Latino-Americano de educação básica “Diversidades musicais e educação básica: práticas pedagógicas, currículos e formação humana” realizado nos dias 18 e 19 de Junho de 2018 em Belém/PA.

ISBN 978-85-67528-09-0

1. Educação musical. 2. Educação básica. 3. Música - pesquisa. I. Façanha, Tainá Maria Magalhães, org. II. Batista, Leonardo Moraes, org. III. Domingues, Glauber Resende, org. IV. Título.

CDD 23 ed. – 372.87

Elaborado por Larissa Lima da Silva – CRB-2/1585



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

Realização:



Apoio:



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor

Emmanuel Zagury Tourinho

Vice-Reitor

Gilmar Pereira da Silva

Pró-reitora de Ensino de Graduação

Edmar Tavares Costa

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Rômulo Simões Angélica

Pró-reitor de Extensão

Nelson José de Souza Júnior;

Pró-reitor de Administração

João Cauby de Almeida Júnior

Pró-reitora de Planejamento

Raquel Trindade Borges

Pró-reitor de Relações Internacionais

Horácio Schneider

Pró-Reitora de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal

Karla Andreza Duarte Pinheiro de Miranda

Prefeito do Campus

Adriano Sales dos Santos Silva

INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE

Diretora Geral

Adriana Azulay

Diretor Adjunto

Joel Cardoso

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

Coordenadora

Bene Afonso Martins

Vice Coordenador

Ana Flávia Mendes

BIBLIOTECA CENTRAL

Diretoria

Célia Pereira Ribeiro

Coordenadoria de Desenvolvimento de Coleções

Michelly Cristina Bacelar Tavares

Coordenadoria de Processamento de Material Informacional

Nelma Maria da Silva Maia de Lima

Coordenadoria de Serviços aos Usuários

Suely Paraense Vidal

Coordenadoria de Gestão de Produtos Informacionais

Diego Bil Silva Barros

Coordenadoria de Planejamento e Marketing (Sistema de Bibliotecas - SIBI/UFPa)

Markene Mirella Costa Ferreira



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
"DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA"



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

Fórum Latino-americano de Educação Musical FLADEM -Seção Nacional – Fladem Brasil (Presidência: 2017-2019)

Junta diretiva

Presidente – Leonardo Moraes Batista (Departamento Nacional do Sesc)
Vice-Presidente - Glauber Resende Domingues (SME/RJ)
1o Secretária – Eliete Vasconcelos Gonçalves (SME/RJ)
2o Secretário – Hugo Barbosa Bozzano (FM/Universidad de Valencia)
1o Tesoureira - Jeanine Bogaerts (UNICBE)
2o Tesoureira – Sulamita de Oliveira Lage (UBM/ UNICBE)

Comissão de Vogais

Juliane Cristina Larsen (UNILA)
André Luiz Gonçalves de Oliveira (UNOESTE)
Djenane Vieira dos Santos Silva (UFBA)

Conselho Editorial/Comitê Científico

Presidente - Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira (UNOESTE)
Ana Carolina Nunes do Couto (UFPE)
Rosangela Duarte (UFRR)
Eduardo Guedes Pacheco (UERGS)

Comitê Consultivo

Maria Teresa Alencar de Brito (USP)
Marisa de Oliveira Trench Fonterrada (UNESP)
Adriana Rodrigues Didier (UNICBE)

Conselho Fiscal

Presidente: Vinícius Eufrásio de Oliveira (UFMG)
Gustavo Frosi Bennetti (UFRR)
Márcio Penna Corte Real (UFG)

Coordenações Regionais e Representações Estaduais:

SUL – Dulcimarta Lemos Lino (UFRGS)
PR – Juliane Cristina Larsen (UNILA)
SC – Leonardo Nunes (UFBA)
RS – Eduardo Guedes Pacheco (UERGS)

SUDESTE – Rita Maria Brandão Machado (Vozes Sinérgicas)

ES – Gina Denise Barreto Soares (FAMES)
MG – Vinícius Eufrásio de Oliveira (UFMG)
RJ – Leonardo do Nascimento Rodrigues (UBM/UNIRIO)
SP – Magda Dourado Pucci (MAWACA)

NORTE – Tainá Maria Magalhães Façanha (UFPA)

AM – Caroline Caregnato (UEA)
AP – Emanuel Lima Cordeiro (UEAP)
PA – Tainá Maria Magalhães Façanha (UFPA)
RO – Marcelo Caires Luz (IFRO)
RR – Rosângela Duarte (UFRR)
TO – Anderson Fabricio Andrade Brasil (UFT)



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

NORDESTE – Micael Carvalho dos Santos (Colun/UFMA)
BA – Luan Sodré de Souza (UFBA)
CE – Leonardo da Silveira Borne (UFC)
MA – Gabriela Flor Visnadi e Silva (UFMA)
PB – Harue Tanaka (UFPB)
PE – Ana Carolina Nunes do Couto (UFPE)
PI – Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti (UFPI)
RN – Flávia Maiara Lima Fagundes (UERN)
CENTRO OESTE – Kemuel Kesley Ferreira dos Santos (IFG - Campus Inhumas)
GO – Márcio Penna Corte Real (UFG)



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Coordenação Geral

Tainá Maria Magalhães Façanha

Leonardo Moraes Batista

Glauber Resende Domingues

Coordenação Científica

Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira

Secretaria

Eliete Vasconcelos Gonçalves

Tesouraria

Jeanine Bogaerts Sulamita de Oliveira Lage

Coordenação de Comunicação

Eliza Rebeca Simões Neto Vazquez

Social Media:

Micael Carvalho dos Santos

Magda Dourado Pucci

Designers:

Eliza Rebeca Simões Neto Vazquez

Pareceristas:

Adriana Rodrigues Didier (UNICBE)

Ana Carolina Nunes do Couto (UFPE)

Anderson Fabricio Andrade Brasil (UFT)

André Luiz Gonçalves de Oliveira (UNOESTE)

Caroline Caregnato (UEA)

Dulcimarta Lemos Lino (UFRGS)

Eliete Vasconcelos Gonçalves (SME-RJ)

Elza Lacman Greif (UNICBE)

Emanuel Lima Cordeiro (UEAP)

Flávia Maiara Lima Fagundes (UERN)

Gina Denise Barreto Soares (FAMES)

Glauber Resende Domingues (SME-RJ)

Jeanine Bogaertes (UNICBE/FioCruz)

Juliane Cristina Larsen (UNILA)

Leonardo da Silveira Borne (UFC)

Leonardo Assis Nunes (UFBA)



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
"DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA"



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

Luan Sodré de Souza (IFBA/UFBA)
Márcio Penna Corte Real (UFG)
Maria Odileiz Sousa Cruz (UFRR)
Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira (UNOESTE)
Rosangela Duarte (UFRR)
Sulamita de Oliveira Lage (UNICBE/UBM)
Tainá Maria Magalhães Façanha (UEPA/UFPA)

Comissão Artística

Sulamita de Oliveira Lage (UNICBE/UBM)
Tainá Maria Magalhães Façanha (UEPA/UFPA)

Edição e Diagramação

Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira (UNOESTE)
Leonardo da Silveira Borne (UFC)
Tainá Maria Magalhães Façanha (UEPA/UFPA)



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

SUMÁRIO

FLADEM BRASIL/FLADEM	12
PROGRAMAÇÃO	15
CONFERÊNCIA - “Diversidades musicais e educação básica: práticas pedagógicas, currículos e formação humana”	16

MESA REDONDAS

MESA REDONDA 1 - EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	18
MESA REDONDA 2 - PRÁTICAS CURRICULARES DE ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL NA SALA DE AULA	19
MESA REDONDA 3 - A FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	20

PRÁTICAS CURRICULARES DE ENSINO APRENDIZAGEM MUSICAL NA SALA DE AULA: uma proposta de educação musical na educação de jovens e adultos	21
---	-----------

Jeanine Bogaerts

PREPARA QUE AGORA É HORA: EDUCAÇÃO MUSICAL, CURRÍCULO, ANITTA E LATINOAMÉRICA	29
--	-----------

Glauber Resende Domingues

COMUNICAÇÕES ORAIS

EDUCAÇÃO MUSICAL E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: perspectivas teóricas, problemáticas e dimensões práticas	39
---	-----------

Calígia Sousa Monteiro

Zilmar Rodrigues de Souza

PROFESSOR PIANO: Ensaio e Perspectivas para 2018 no Projeto Grupo Esperança Viva .	48
---	-----------

Júlio César Ferreira Gomes

INICIAÇÃO MUSICAL POR MEIO DA FLAUTA DOCE NA ESCOLA ROSA GATTORNO: UM RELATO DE EXPERIENCIA	57
--	-----------

Karolyne Bianca da Silva Bitencourt



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM MÚSICA: UM RELATO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE 63

Ítalo Soares da Silva

Flávia Maiara Lima Fagundes

ORQUESTRA NAS ESCOLAS: MÚSICA PARA TRANSFORMAÇÃO 72

Eliete Vasconcelos Gonçalves

Moana Sheila Silva Martins

MÉTODO MEUS QUATRO DEDOS DIATÔNICOS: Um Cálculo Inclusivo Para Deficientes Auditivos e Visuais 80

Júlio César Ferreira Gomes

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DAS AULAS DE TECLADO⁸⁹

Ediel Rocha de Sousa

Aline de Cássia dos Santos Capucho

Lucivaldo Ferreira Rodrigues Neto

Maria Elizete Pinto da Silva

O MODELO CLASP E SUA APLICAÇÃO NO CORO UNIVERSITÁRIO DA UFPA – CORUNÍ..... 96

Ediel Rocha de Sousa

Lana Luísa da Silva Aragão

PROJETO MÚSICA EM REDE: Formação continuada..... 105

José Augusto Galvão da Rocha

Karla Gilsane da Costa Rocha do Nascimento

Marília Helena de Oliveira Borges Cardoso

Sabrina Jaqueline Fonseca

O LÓCUS DA MÚSICA NO ENSINO MÉDIO: ALGUNS APONTAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR..... 113

Micael Carvalho dos Santos

A CULTURA TRADICIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A CONSTRUÇÃO DO PÍFANO COMO UMA POSSIBILIDADE NA SALA DE AULA 122

Ricardo Francisco dos Reis

Rodolfo Rodrigues

EDUCAÇÃO MUSICAL: CONTRIBUIÇÕES DE PRÁTICAS MUSICAIS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PELO PROGRAMA CAMPUS AVANÇADO/UEPA 129



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

Lucian José de Souza Costa e Costa

**QUE POESIA É ESSA? UMA APRENDIZAGEM MUSICAL ATRAVÉS DA CANTORIA
DE REPENTE..... 137**

Rodolfo Rodrigues

Ricardo Francisco dos Reis

**MÚSICA DA DIÁSPORA AFRICANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
EDUCADORES MUSICAIS 146**

Katharina Doring

FORMAÇÃO MUSICAL: UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA 158

Lia Braga Vieira

**RÁTICA DE CONJUNTO: UMA PROPOSTA PARA ENSINO DE INSTRUMENTOS
MUSICAIS EM PROJETOS SOCIAIS E NA EDUCAÇÃO BÁSICA 165**

Luciano Luan Gomes Paiva



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”





FLADEM BRASIL/FLADEM

O Fórum Latinoamericano de Educação Musical - FLADEM - é um movimento de caráter autônomo e independente que atualmente reúne educadores musicais de 16 países da América-Latina: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Puerto Rico, Uruguai e Venezuela.

Sendo uma rede humana, solidária e operativa, o movimento tem seu foco de ação no fortalecimento da educação musical latino-americana, favorecendo o desenvolvimento de propostas pedagógico-musicais sintonizadas com as realidades dos distintos países do continente, em diálogo com as questões e debates da contemporaneidade. Respeita as necessidades, os valores e os desejos próprios às realidades latino-americanas com suas singularidades, dialogando com conhecimentos e experiências oriundos de espaços e tempos diversos.

Durante o VIII Seminário Latino-Americano de Educação Musical, realizado na Cidade do México – México, em 2002, foram fundamentados os Princípios do FLADEM e, estes são para nós imprescindíveis, em nossas ações educativas, artísticas, culturais e sobretudo pedagógicas como baluartes de um projeto EDUCATIVO, EMANCIPATÓRIO e DESCOLANIZADOR. São estes:

- 1) A educação musical é um direito humano, presente ao longo de toda a vida, dentro e fora do âmbito escolar. A música deve estar a serviço das necessidades e demandas individuais e sociais.
- 2) A educação musical é baluarte e portadora de elementos fundamentais da cultura dos diferentes povos latino-americanos, o que a torna prioritária em função da formação das identidades locais e, por extensão, da consolidação da identidade latino-americana.
- 3) A educação musical está a serviço da integração sociocultural e da solidariedade, permitindo canalizar, positivamente, diferenças de todos os tipos.
- 4) Uma educação musical flexível e aberta tende a romper estereótipos e a instaurar novos paradigmas de comportamento e aprendizagem no contexto escolar e social.





- 5) A educação musical, por meio da vivência e da produção musical, tende a promover o desenvolvimento pleno da sensibilidade artística, da criatividade e da consciência mental.
- 6) Integrando os povos de origem ameríndia, ibérica e caribenha que formam o continente latinoamericano, o FLADEM é uma instituição independente que propõe preservar as raízes musicais e validar projetos educativos que emergem dos processos históricos e culturais dos diferentes países.
- 7) O FLADEM é uma instituição com bases artísticas e humanas amplas, integrando educadores musicais, músicos, artistas, docentes de diferentes áreas e toda pessoa que abrace esta Declaração de Princípios, sem restringir sua participação em outras organizações.
- 8) O FLADEM constitui uma rede de serviço e de pesquisa que propicia a formação de redes solidárias de ação, orientadas a formar, a capacitar e a integrar os educadores musicais dos países participantes.
- 9) O FLADEM concebe a educação pela arte como um processo permanente de aprendizagem e integração das linguagens expressivas, visando o aperfeiçoamento da pessoa humana, como meio de transformação qualitativa do mundo e da vida.
- 10) O FLADEM se compromete a implementar políticas educativas e culturais favoráveis à realização plena destes princípios. Com os princípios que nos regem destaco que o Fladem Brasil - seção nacional do FLADEM é fundado em 2013, por Adriana Rodrigues e nos anos anteriores, precisamente de 2004 até o ano de sua fundação, Marisa Fonterrada e Maria Teresa de Alencar (a Teca), foram representações nacionais do FLADEM, no Brasil. A seção nacional tem seu foco de ação político-epistemológica, pedagógico-musical e formativa-cultural, sob bases que legitimam o processo de Educação Musical - aberta e flexível, comprometida com o fortalecimento da identidade latino- americana e com o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana.

A realização do I Fórum Latino-Americano de Educação Musical na Educação Básica legitima a nossa ação pedagógico-musical. Pois, acreditamos que solidificar as ideias do FLADEM em nosso país, pela importância dos princípios que defende e pela especial oportunidade que o movimento



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

propicia ao caminho de compartilhar experiências e conhecimentos de níveis diversos, os quais incluem a riqueza e a diversidade das produções musicais do continente com olhar ampliado e com foco ampliado na formação humana cujo o desenvolvimento é um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Ou seja, um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes.

14

A título de considerações finais sinalizo que discutir “Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano: interações entre currículo, pedagógicas abertas e formação humana” pode ser amplamente urgente emergente para o debate contemporâneo e então o Fladem Brasil abre espaço de discussões, práticas e reflexões, no intuito de abrir espaços alternativos de expressão pedagógico-musical, para a nossa maior missão – a formação humana, por meio da Educação Musical.

Leonardo Moraes Batista

Presidente do Fladem Brasil 2017-2019



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FLADEM

18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PROGRAMAÇÃO GERAL



18/06/2018

19/06/2018

8h00- 8h30

CRENCIAMENTO

8h30-10h00

Apresentação Musical

Jonathan Miranda e Adriana
Azulay

Mesa-Redonda 02

*Práticas Curriculares de Ensino
Aprendizagem Musical na sala
de aula*

Glauber Resende/ Eliete
Vasconcelos/ Jeanine
Bogaerts

Conferência de Abertura

*"Políticas Públicas em
Educação Musical na
contemporaneidade"*
Leonardo Moraes Batista

Apresentação Musical

Coral de Flautas- Alunos da
Escola Aplicação

10h00-12h00

OFICINAS

OFICINAS

12h00-14h00

INTERVALO - ALMOÇO

INTERVALO - ALMOÇO

14h00-17h00

Apresentação de Trabalhos

Apresentação de Trabalhos

14h00-17h00

Coffee Break

Coffee Break

18h00-19h30

Mesa-Redonda 01

*"Educação Musical na
Educação Básica"*
Prof. M.a. Rebeca Vazquez/
Micael Carvalho/ Prof. Me
Jucélia Estumano

Mesa-Redonda 03

*A Formação Docente como
Espaço de Construção de
Políticas Públicas*
Prof. Dr. Sonia Chafa/ Prof.
M.a. Raquel Veiga/ Prof. Ma.
Tainá Façanha

19h30-20h30

APRESENTAÇÃO MUSICAL

**APRESENTAÇÃO MUSICAL e
ENCERRAMENTO**

WWW.FLADEMBRASIL.COM.BR/I-FORUM-LATINO-AMERICANO-EDUBASICA

15



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
"DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA"



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

CONFERÊNCIA -

“Diversidades musicais e educação básica: práticas pedagógicas, currículos e formação humana”

16

Prof. ° Me. Leonardo Moraes Batista

Licenciado em Música (2012) e Especialista em Educação Musical (2014) pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBMCEU). Mestre em Educação Musical (2015) e Doutorando em Etnomusicologia (2018) e também integrante do Laboratório de Etnomusicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É docente na Especialização em Educação Musical do CBMCEU e é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Musical GEPem/Fladem Brasil/UNICBM, com ênfase em pesquisas que tratam de abordagens relacionadas à formação docente, aos estudos decoloniais e interculturais, com projeto de pesquisa intitulado - Música, Cultura, Educação: pensando a Educação Musical nos/dos/com os múltiplos espaços de ensinoaprendizagem. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). É membro e compõe o Conselho Fiscal da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), na gestão 2017-2019. É membro e Presidente da Seção Nacional do Fórum Latino Americano de Educação Musical (FLADEM) Fladem Brasil, na gestão 2017-2019. Tem interesse nas seguintes áreas de investigação: educação musical, etnomusicologia, educação, decolonialidade, interculturalidade, diversidade cultural, cultura, relações étnico-raciais, formação de professores e políticas de educação brasileira.



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

17

MESA REDONDAS



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”





MESA REDONDA 1 - EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Prof. ^a Ma. Rebeca Vazquez

Mestre em Educação Musical (UnB- 2011) e licenciada em música pela Universidade Estadual de Londrina (2003). Atua na área de mídias digitais e arte-educação, trabalhando com formação docente e juventude. Atualmente é professora e pesquisadora do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte- SEDUCE- GO. É idealizadora e coordenadora da revista digital WebZine Ciranda da Arte, revista esta que desenvolve materiais pedagógicos na área de artes para professores da Rede Estadual de Educação de Goiás (www.webzinecirandaarte.com.br). Professora de Música na Educação Básica, desenvolve ações que buscam promover a autonomia no aprendizado e a produção de conhecimento, através das mídias e tecnologias digitais. Vice-presidente da Cia Sala 3 de teatro, já compôs diversas trilhas para espetáculos. É membro do Fórum Latino Americano de Educação Musical, fazendo parte da comissão de comunicação, atuando como Web Designer e Designer Gráfico. Já participou da comissão organizadora de eventos importantes na área de educação musical. Trabalha com fotografia e produção audiovisual para educação, roteirizando, filmando, editando e postando diversos materiais pedagógicos na área de música/educação.

Prof. ^o Micael Carvalho dos Santos

Professor efetivo de Música do Colégio Universitário da UFMA. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (PPGE-UFMA). Licenciado em Música pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2016). Especialista em Educação Musical pela Universidade Cândido Mendes - UCAM (2017). Foi bolsista no projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) pela CAPES, Subprojeto de Música (2014-2016). Foi bolsista do PIBID Artes nos anos de 2012 a 2014, com a temática sobre cultura afro-brasileira, abordando-a nas séries do Ensino Médio. Desenvolve estudos nas áreas de formação docente; currículo em música; culturas populares do Maranhão e ensino de instrumento. É membro associado do Fórum Latinoamericano de Educação Musical (Fladem Brasil) e Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Coordenador Regional Nordeste do Fladem Brasil (Fórum Latinoamericano de Educação Musical - Secção Brasileira). Coordenou o projeto de pesquisa "Musicalidade Afrobrasileira do Tambor de Crioula em São Luís do Maranhão", vinculado à FAPEMA. Coordenou o Projeto "Flauteando com a Música Popular Brasileira" (COLUN/UFMA). Coordenador o Projeto Banda Musical do Colégio Universitário da UFMA.

Prof. ^a Ma. Jucélia Estumano

Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Licenciada Plena em MÚSICA (2011). Mestre em Artes pela Universidade Federal do Pará (2017). Especialista em Educação Profissional Integrada à EJA- PROEJA- ARTE- AMAZÔNIA- UFPA (2015). Especialista em Gestão Educacional pela Faculdades Integradas Ipiranga, (2013). Tem experiência na área de Artes e de Educação, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical, ensino de arte, prática pedagógica em arte e música, formação de professores, pesquisa em manifestações culturais e artísticas na contemporaneidade. Foi professora EFETIVA na Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlia Barbalho - Ananindeua, (2017); Foi professora no Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Campus de Vigia (2013) e Campus Belém - (2014 e 2015). Foi Monitora na disciplina de canto coral (2011) no curso de Lic. em música da UEPA; atuou como professora de Canto coral na Fundação Curro Velho, (2011 a 2013). Foi professora na Escola de Música Antônio Inglês, no Município do Acará (2012); cursou saxofone no Conservatório Carlos Gomes (2005-2008); Estuda Canto Lírico no Conservatório Carlos Gomes, desde 2014. É integrante do grupo de pesquisa Grupo de Estudos sobre a música no Pará (GEMPA), é integrante do Laboratório de Etnomusicologia (LabEtno) e no Projeto Práticas Musicais no Pará - desde 2015. É integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Música (GPEM) da Universidade do Estado do Pará (UEPA)- desde 2008.





MESA REDONDA 2 - PRÁTICAS CURRICULARES DE ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL NA SALA DE AULA

Prof. ° Dr. Galuber Resende

Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Graduado em Licenciatura em Música pela Escola de Música da mesma universidade. Professor de Educação Musical da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, atuando na Coordenação de Avaliação do Programa Orquestra nas Escolas e também como Professor das oficinas de Flauta Doce, Teclado e Canto Coral no Núcleo de Arte Grande Otelo, na 6ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria. Vice-presidente do FLADEM Brasil (Fórum Latino-Americano de Educação Musical - Seção Brasil). Membro e parecerista ad hoc do GT 24 (Educação e Arte) da ANPEd. Integra o Grupo de Pesquisa Currículo e linguagem cinematográfica na Educação Básica e o Programa de Extensão CINEAD - Cinema para aprender e desaprender, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ e do vice-líder do GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Musical), do Conservatório Brasileiro de Música. Tem interesse pelos estudos acerca da Arte, com foco nos processos pedagógicos de escuta em experiências estéticas, com foco na Música e no Cinema, e na Epistemologia do Ensino da Arte, especialmente a Música.

Prof. ª Ma. Eliete Vasconcelos

Doutoranda em Educação pela UFRJ. Mestre em Processos Criativos pela UFRJ (2017). Pós-graduada em Arteterapia com especialização em saúde e educação (2011). Graduada em Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003). Fez especialização em Piano pela Musik Akademie der Basel Stadt - Suíça (2003). Tendo atuado no cenário musical brasileiro e na Europa como intérprete, atua como pianista, multi-instrumentista, arranjadora do Grupo Musical Expresso Pindorama. Atua na área de Educação Musical como professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Dedicar-se à pesquisas relacionadas à área de Educação, que tem como foco a Música, a Filosofia e as Políticas Sociais relacionadas à Educação no Brasil. Atualmente integra da Junta Diretiva do Fórum Latinoamericano de Educação Musical (Fladem Brasil).

Prof. ª Ma. Jeanine Bogaerts

Mestre pela Escola de Música, UFRJ, possui graduação em Bacharelado em Piano pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (1994) e Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música, pelo Conservatório Brasileiro de Música. Atualmente é professora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, na Fundação Oswaldo Cruz, atuando nos segmentos EJA e Ensino Médio. É professora de Didática da Música no curso de Licenciatura do Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário (CBM/CEU). Atuou como membro do Comitê Acadêmico Científico do Fórum Latinoamericano de Educação Musical - Fladem Brasil. É atual tesoureira do Fladem Brasil. Tem experiência na área de Educação Musical, atuando, principalmente, nos seguintes temas: música, educação musical, educação musical inclusiva.





MESA REDONDA 3 - A FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Prof. ^a Dr. ^a Sonia Chada

Paraense, iniciou seus estudos musicais na Escola de Música da Universidade Federal do Pará integrando, posteriormente, como oboísta, a Orquestra Jovem e a Orquestra Sinfônica, o Madrigal e o Corpo Docente desta Universidade. É Licenciada em Música (1985) e Bacharel em Oboé (1984) - Orientação do Prof. Václav Vinecky, pela Universidade de Brasília. É Mestre (1996) e Doutora (2001) em Música, Etnomusicologia - Orientação do Dr. Manuel Veiga, pela Universidade Federal da Bahia. Estágio Pós-Doutoral realizado no Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (2013), sob supervisão do Dr. Antônio Maurício Costa. Atualmente é Professor Associado 4 (Cursos de Graduação e Pós-Graduação) da Universidade Federal do Pará. Atua principalmente nos seguintes temas: etnomusicologia, cultura musical paraense, percepção musical e execução musical.

Prof. Ma. Raquel Veiga

Possui graduação em licenciatura em música pela Universidade do Estado do Pará (1995). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade da Amazônia- UNAMA (1999). Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes-UFPA (2016). Professora de Arte - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE BELÉM, atuando na Coordenação do Núcleo de Projetos e Programas da Diretoria de Educação. Professora de Arte na Escola Estadual Jarbas Passarinho- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO-PARÁ. Possui experiência na área de Artes, com ênfase em Instrumentação Musical e Regência de coro, atuando principalmente no seguinte tema: música.

Prof. Ma. Tainá Façanha

Doutoranda em Artes no Programa de Pós-Graduação da UFPA, na linha de pesquisa Teorias e Interfaces Epistêmicas em Artes. É mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação da UFPA (2017), na linha de pesquisa História, Crítica e Educação em Artes. É Licenciada em Música pela Universidade do Estado do Pará-UEPA (2014). Desenvolve pesquisa na área da Etnomusicologia e Educação musical. Iniciou seus estudos no Instituto Estadual Carlos Gomes, na prática do clarinete e na Escola de Música da UFPA, no canto lírico. É membro da diretoria do Fladem-Brasil, atuando como coordenadora da Região Norte e representante do Estado do Pará. Foi bolsista CNPQ, no laboratório de Etnomusicologia da UFPA. É pesquisadora no Grupo de Pesquisa Sobre Música no Pará - GEMPA





PRÁTICAS CURRICULARES DE ENSINO APRENDIZAGEM MUSICAL NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Jeanine Bogaerts

A escola, e mais especificamente a sala de aula, é o espaço onde o currículo se materializa, através das práticas curriculares. Ao refletirmos sobre as práticas curriculares cabe uma reflexão anterior sobre currículo: o que é, quem o elabora, para que serve, o que ensina, a quem serve, a favor de quem, contra quem, que relação esse documento tem com a sociedade onde a escola está inserida?

Para Sacristán

o currículo é um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superados pelos alunos dentro de um ciclo, nível educativo ou modalidade de ensino [...] o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor. (SACRISTÁN, 2000, p. 14, *Apud* SILVA; LOPES, 2017, p. 7446)

Alessandra Nicodemos (2011) aponta que currículo é um

importante aliado na transmissão e formulação de valores, normas, práticas sociais e comportamentos em uma determinada sociedade. [...] podemos considerar, então, currículo como uma seleção de conhecimentos e saberes e essa seleção não é feita de forma aleatória ou desprovida de intencionalidade. O conhecimento é selecionado de acordo com o tipo de pessoa que se pretende forjar. (NICODEMOS, 2011, p. 39)

Notamos que a primeira citação chama mais atenção para a forma do currículo, sua estrutura e seu caráter prescritivo já que fala de matérias, atividades sequenciais devidamente ordenadas, como se fosse um guia, um passo-a-passo pronto para ser seguido por instituições escolares e pelos professores. Sendo assim, o currículo seria um documento pronto, dado, fechado e que não apresenta espaço para grandes interferências, pois foi elaborado por pessoas consideradas qualificadas para isso.

A segunda definição parece apontar mais para o papel do currículo, para as intenções que estão implícitas nele, para a função que este desempenha. Fica clara nesta definição a relação que o currículo tem com a sociedade que o elaborou, já que cabe a ele a “transmissão e formulação de valores, normas, práticas sociais e comportamentos” dessa sociedade.

Tudo o que compõe o currículo, incluindo o que está implícito nele – currículo oculto –, tem forte intencionalidade. A seleção das disciplinas e suas cargas horárias, os conteúdos de cada uma, as formas de avaliação sugeridas, entre outros aspectos, são selecionados para atender a interesses da sociedade e para “forjar” os cidadãos que a compõem.





Em vários períodos da história da educação brasileira, pudemos ver disciplinas entrarem e saírem do currículo de acordo com o grau de importância atribuído a elas naquele momento. Geralmente, a hierarquia estabelecida entre as disciplinas é definida a partir da contribuição creditada a cada uma delas na formação das pessoas. Esse *ranking* é relativo e pode mudar de acordo com o grupo que se encontra com o poder. Podemos citar como exemplo, a própria disciplina Arte, que além de ter mudado de nomenclatura algumas vezes, já esteve ausente da grade curricular e continua ameaçada por reformas, questionamentos e cortes financeiros.

Devido à sua importância, é natural que o currículo se apresente como espaço de disputa de grupos que possuem diferentes concepções de sociedade e, desta maneira, se utilizam de diferentes desenhos curriculares e diferentes teorias de currículo.

Segundo Silva (2005, *apud* NICODEMOS, 2011) as teorias do currículo podem ser organizadas em três grupos: tradicionais, críticas e pós-críticas.

Nas teorias tradicionais o currículo se limita a “organizar as inúmeras tarefas dos agentes educacionais que atuam de maneira burocrática e mecânica. Definem-se, ainda, habilidades a serem desenvolvidas, sobretudo, mecanismos de acompanhamento e verificação escolares.” (NICODEMOS, 2011, p. 41). Podemos apontar que a teoria tradicional dialoga de maneira mais estreita com a primeira definição de currículo, onde o professor segue o manual elaborado sem questioná-lo, já que esse guia é apresentado como um documento que contempla a todos.

Nas teorias críticas

sem se eliminar o caráter prescritivo do currículo, são inseridos “novas reflexões e profundos questionamentos sobre o papel da educação e do currículo na reprodução da sociedade capitalista (que depende não só dos seus elementos econômicos para sua reprodução, mas também de artefatos ideológicos, como a mídia, a família e, principalmente, a escola, que é a instituição que acompanha as pessoas por muito tempo em suas vidas, além de ser responsável pela formação da força de trabalho, transmitindo valores e normas fundamentais para o sistema); e conceitos como ideologia, cultura e poder se constituem, assim, no referencial básico para o entendimento das questões que circundam a escola e as práticas curriculares. (NICODEMOS, 2011, p. 41)

As teorias pós-críticas surgem no final do século XX, e buscam estabelecer “uma conexão entre as questões trazidas pelas teorias críticas, como poder, ideologia e identidade, e os aspectos centrais do multiculturalismo, relacionados às questões de gênero, raça, etnia e sexualidade.” (NICODEMOS, 2011, p. 44) Essas teorias crêem que as desigualdades entre as pessoas não são resultado apenas das diferenças de classe, mas de outras dinâmicas também, como as de gênero, raça e sexualidade. Elas se baseiam num novo conceito de cultura, difundido pelo multiculturalismo, onde todas são equivalentes do ponto de vista epistemológico e social.

Segundo Bertolini (2004)

o que vai diferenciar uma teoria tradicional de uma teoria crítica (e pós-crítica), é a questão do poder. Para as teorias tradicionais, a resposta ao *o que* ensinar já está dada [...]. Já as teorias críticas e pós-críticas adotam uma atitude indagativa de *por quê* ensinar. (BERTOLINI, 2004, p. 360, *itálico da autora*)





Silva (1999, *apud* Bertolini, 2004) destaca que as teorias críticas de currículo, ao deslocarem a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem

para os conceitos de ideologia cultura e poder, classe social, relações sociais de produção, currículo oculto, resistência, emancipação, nos permitiram ver a educação sob uma nova perspectiva, incluindo conceitos como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber/poder, representação, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo, caracterizando, assim, o pensamento 'pós-moderno' em educação e currículo. (BERTOLINI, 2004, p. 360)

As teorias críticas dialogam de forma muito estreita com o pensamento de Paulo Freire. Para ele

a escola é o lugar onde se ensina não só conteúdos programáticos, mas se ensina a 'pensar certo', a tolerância, o 'profundo respeito pelo outro'. [...] Paulo Freire propõe pensar a organização curricular na escola, que não seja pelo viés dos conteúdos mas das relações que se possam estabelecer no entorno do ato educativo; a vida cotidiana da escola como um todo diz respeito ao ato educativo. Conforme McLaren (1999) a pedagogia freiriana situa a análise da vida cotidiana no centro do currículo. (BERTOLINI, 2004, p.361)

Creio que um dos grandes desafios do professor que busca basear seu trabalho no pensamento freiriano é trazer a experiência do educando para dentro da sala de aula. ADORNO (1995) destaca que

[...] a escola tem contribuído para afastar da experiência escolar dos alunos a própria experiência de pensar de forma reflexiva e crítica, através da imposição de normas, rotinas que reforçam atitudes passivas e desestimulam os alunos para o aprendizado. Desse modo, a instituição escolar contribuiria para fortalecer a lógica da Indústria cultural e dos mecanismos de dominação, promovendo um ensino voltado para a aceitação, o conformismo e a indiferença frente à realidade. o, promovendo um ensino voltado para a aceitação, o conformismo e a indiferença frente a realidade. (BERTOLINI, 2004, p. 362)

Para nós, professores de música, os desafios podem surgir quando pensamos em práticas musicais que contemplem uma pedagogia participativa, crítica, que não se limita a depositar conteúdos na cabeça dos alunos, uma prática que traz o aluno como autor do seu processo educacional, que legitima os saberes que esse aluno já traz e busca diálogo com a realidade dos educandos com o intuito de transformar essa realidade.

Esse desafio é muito grande, já que estudamos em escolas baseadas em práticas tradicionais de ensino e é essa experiência que temos em nossa memória. Além disso, como professores, estamos imersos dentro de um sistema escolar que busca perpetuar as diferenças de classe e a dominação do pensamento da população.

Diante desse quadro, como mudar nossa prática? Como pensar em novos modelos que possam ressignificar as práticas em sala de aula e os conteúdos apresentados? Como pensar numa Educação Musical que questiona padrões estabelecidos e que não se apresenta neutra e passiva? Como pensar em práticas musicais que sejam significativas para os alunos? Como inserir os alunos





em todos os processos da aula, do planejamento à avaliação? Como levantar questionamentos e reflexões sem deixar de lado o desenvolvimento dos conteúdos e de habilidades musicais que devem ser objetivos do professor de música?

Para refletirmos sobre as questões acima apresentadas, relatarei um pouco do trabalho desenvolvido na educação de jovens e adultos – EJA, na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, que fica dentro do campus da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), na cidade do Rio de Janeiro. Como a Fiocruz está localizada no bairro carioca de Manguinhos, esta EJA foi batizada como EJA-Manguinhos.

A EJA, segmento geralmente esquecido pelas políticas públicas, deixado de lado nos cursos de licenciatura e pouco falado em congressos e encontros de educação e de música, é composto por alunos com distintas histórias de vida que, por diversos motivos, não puderam frequentar a escola na idade considerada adequada.

A EJA faz parte da Educação Básica e, portanto, deve seguir a mesma legislação, e, em relação às aulas de música, devem constituir com as Artes Cênicas, a Dança e as Artes Visuais, o componente Arte, obrigatório nesta modalidade de ensino.

A EJA-Manguinhos tem como objetivo a educação de jovens e adultos com foco na formação cidadã e territorializada. Sendo assim, buscamos contribuir para a formação de pessoas mais atentas às questões que a circundam e com maior capacidade de intervir social e politicamente (LIBÂNEO, 2008). Já o conceito de educação territorializada se define como aquele que utiliza o espaço onde a escola e seus alunos estão inseridos como campo de pesquisa, dialogando com movimentos comunitários e produzindo conhecimentos que intervenham neste território. (EJA-MANGUINHOS – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012)¹

Como parte integrante do projeto dessa escola, as aulas de música ocupam dois tempos semanais dentro da carga horária dos alunos e também devem contribuir para o processo emancipatório de seus alunos, sem deixar de lado os objetivos da disciplina, entre eles, destaco a necessidade de tornar esse aluno, ou fazê-lo se reconhecer, como um “falante” musical.

Para tanto, buscamos lançar mão de metodologias que contemplem a participação dos alunos e que instiguem a expressão e a criação individuais e coletivas, valorizando as experiências de vida trazidas por eles para que se reconheçam nos conteúdos apresentados e na prática musical escolar.

Não há um método fechado, mas um trabalho ancorado na pedagogia musical aberta.

Segundo Violeta de Gainza

Uma educação ‘aberta’ seria aquela que, através da experiência e da reflexão, tende a promover no educando a dose de **autonomia** necessária para desempenhar-se como protagonista ativo em seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem.” (BATRES e GAINZA, 2015, p. 98, grifos das autoras).²

¹ A versão atualizada no PPP da EJA-Manguinhos encontra-se disponível somente na secretaria da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

² Una educación “abierta” sería aquella que, a través de la experiencia y la reflexión, tiende a promover em El educando La dosis de **autonomia** necesaria para desempeñarse como protagonista activo em SUS propios procesos de desarrollo y aprendizaje. (BATRES e GAINZA, 2015, p. 98, tradução nossa)





Teca Alencar de Brito escreve que a pedagogia musical aberta surgiu no final do século XX e sendo aberta

propicia uma contínua e dinâmica observação das necessidades, das questões que emergem, dos interesses, das relações entre os elementos dos grupos, favorecendo o desenvolvimento de uma convivência harmônica, quer entre as pessoas, quer com a música. As ações se constroem em conjunto, na interação entre o grupo e o educador, em planos e organizações curriculares dinâmicas, atentas à singularidade, à emergência dos acontecimentos, com disposição constante para rever, transformar, reorganizar. (BRITO, 2012, p. 115)

Creio que numa aula de música, um excelente ponto de partida para as atividades, é a própria música. Combinamos que a cada aula ouviremos canções trazidas pelos alunos. Nesse momento da aula, um aluno traz duas músicas para que a turma escute. Há apenas uma condição que o aluno deve seguir para escolha dessas músicas: elas devem fazer parte do repertório dele. Após a audição dessas músicas, o aluno pode dizer o porquê das escolhas, ressaltando qual a relação que essas músicas têm com a história dele, por que elas lhe chamam atenção. Posteriormente, lanço algumas perguntas que podem nos levar a diferentes conteúdos musicais: Como é a voz do cantor ou da cantora? Ela ou ele contou sozinha(o) ou acompanhada(o)? Houve uma introdução antes do cantor ou cantora começar a cantar? Que sons fizeram parte dessa introdução? Que outros sons puderam ser ouvidos posteriormente? Você sabe o nome dos instrumentos musicais que produziram esses sons? A que gêneros musicais essas músicas pertencem?

Essas questões têm a intenção de servir como elo de ligação entre o que foi ouvido e os conteúdos musicais que podem ser abordados a partir dessa escuta. Além dos conteúdos musicais, as conversas também podem percorrer assuntos que vão de diversidade cultural e indústria cultural a temas atuais e questões étnico-raciais, de gênero, religiosas, entre outros. Geralmente, são os alunos que orientam o caminho que as conversas seguirão. Ao abrir espaço para a escuta musical, procuro garantir também espaço para escutas pessoais, onde os alunos relatam seus desejos, anseios e inquietudes, além de dúvidas, ideias e sugestões para as aulas.

Acredito que esse momento abre oportunidade para que uma grande variedade musical se apresente e isso é fundamental para mostrar aos alunos a importância da valorização da diversidade, do respeito à diferença, da riqueza geracional existente nas turmas de EJA e que se reflete na variedade do repertório trazido pelos alunos, entre outras coisas.

A cada semestre, temos um eixo norteador que orienta os trabalhos que serão desenvolvidos por todos os professores das diversas disciplinas, orientando também a escolha do repertório das aulas de música. Após algumas conversas sobre o tema referente ao eixo e a apreciação de algumas músicas, inicialmente levadas por mim para despertar as primeiras conversas e reflexões, os alunos podem trazer outras músicas que acreditam ter relação com o que foi discutido. Ouvimos todas as músicas sugeridas por eles e escolhemos, através de votação, que músicas serão cantadas e tocadas naquele período.



Geralmente, optamos por cantar as músicas e realizar arranjos, decidindo que instrumentos farão parte da execução e que forma esta terá. A escola conta com uma sala de música e instrumentos variados o que possibilita várias experimentações antes de se chegar ao arranjo final.

Além dos arranjos realizados a partir de música do repertório brasileiro, privilegiamos ainda a improvisação realizada através de jogos de improvisação.

Através dessas atividades e das reflexões que surgem a partir delas, proporcionamos o contato com a produção de diferentes tradições musicais e com as produções individuais e coletivas dos alunos, buscando valorizar suas experiências, história, ideias e vozes. Além disso, há a ampliação da compreensão que o aluno tem de si e da sociedade, contribuindo para a construção de sujeitos mais conscientes, que se sentem mais valorizados e encorajados a participarem da sociedade de uma forma geral.

Para Koellreutter, alemão naturalizado brasileiro (BRITO, 2001), um dos representantes das pedagogias musicais abertas, o professor de música deve objetivar a formação integral do ser humano, ou seja, deveria ir além da formação musical especializada. (BRITO, 2001). Koellreutter escreve que

é necessário libertar a educação e o ensino artísticos de métodos obtusos que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam, neles, o que possuem de melhor. A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos alunos. [...] É necessário que o aluno compreenda a importância da personalidade e da formação do caráter para o valor da atuação artística e que na criação de novas ideias reside o valor do artista. (BRITO, 2001, p.4)

A citação de Koellreutter é de grande valor e nos chama atenção para a importância de desconstruirmos padrões estéticos já existentes e de garantirmos a nossos alunos espaços onde outras formas de fazer música possam surgir. Devemos ainda nos ocupar de desconstruir a ideia passada e reforçada pela mídia de que a música é somente fonte de diversão e sua única função é entreter, deixando de lado suas outras funções, como expressão de sentimentos, ideias e pensamentos. Em relação a isso, o PPP da escola onde as aulas acontecem escreve que

A redução da arte à categoria de diversão, operada pela indústria cultural, tem levado à perda do potencial da música como elemento de inserção social crítica e criativa de crianças e jovens e do esvaziamento da própria noção de educação musical. Sem negar a dimensão lúdica como essencial à arte, à educação musical cabe proporcionar o acesso a experiências musicais que proporcionem aos alunos uma apropriação crítica e reflexiva do conhecimento dos elementos básicos da(s) linguagem(ns) musical(is), entendendo a música ao mesmo tempo como atividade que significa e re-significa o mundo, transformadora da realidade humano-social, pela qual se chega ao conhecimento da realidade humana no seu conjunto. (ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 157)

Creio que, sem deixar de lado os objetivos musicais as aulas de música podem e devem contribuir de forma significativa para uma concepção crítica de educação (FERNANDES, 2005), estimulando a formação de cidadãos mais atentos às questões que o circundam e com maior capacidade de intervir social e politicamente.



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

Ao trazer o acolhimento, o cuidado, o respeito e a escuta para a sala de música, o professor pode estimular mudanças conceituais e práticas que contribuam para combater atitudes discriminatórias e olhares estigmatizados, promovendo um espaço político emancipador, de valorização do ser humano, de sua cultura e da sua diversidade.

Gostaria de finalizar com uma citação de Paulo Freire que aponta que

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 1996, p. 43)

A citação acima reforça o papel das pedagogias críticas, propondo relações mais horizontais em nossas escolas e destacando a importância de colocarmos nossos educandos como centro do processo educativo.

REFERÊNCIAS

BATRES, Ethel. GAINZA, Violeta. **La formación Del educador musical latinoamericano/** comp. Ethel Batres y Violeta Hemsy de Gainza. – 1ª Ed. – Guatemala, C.A.: Avanti – FLADEM, 2015.

BERTOLINI, M. A. A. Construindo **currículo para o ensino fundamental: uma perspectiva freireana**. In: SEMINÁRIOS PAULO FREIRE: REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2004, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2004.

BRITO, Teca Alencar de. FLADEM – **Fórum Latinoamericano de Educação Musical: Por uma Educação Musical Latinoamericana**. REVISTA DA ABEM, Londrina, v.20, n. 28,105-117, 2012.

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

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (Org.) **Projeto político pedagógico** / Organizado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. - Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005. http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/documentos/arquivos-documentos/projeto_politico_pedagogico.pdf.



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

FERNANDES, José Nunes. **Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 12, 35-41, mar. 2005.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta/** Moacir Gadotti, José E. Romão (orgs). – 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 22ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

NICODEMOS, Alessandra. **Práticas Docentes em História na Programa NOVA EJA: considerações iniciais.** In: I Seminário do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos LIEJA, 2015, Rio de Janeiro. Anais do I Seminário do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos, 2015.

SILVA, Kênia Rodrigues da. LOPES, Wiama de Jesus Freitas. Práticas curriculares nos anos iniciais do Ensino Fundamental: impasses e avanços no tocante à implementação das ações pedagógicas. Anais do IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25718_12978.pdf 11 de junho de 2018.



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”





PREPARA QUE AGORA É HORA: EDUCAÇÃO MUSICAL, CURRÍCULO, ANITTA E LATINOAMÉRICA³

PREPARE THAT NOW IS TIME: MUSICAL EDUCATION, CURRICULUM, ANITTA AND LATIN
AMERICA

PREPARA QUE AHORA ES HORA: EDUCACIÓN MUSICAL, CURRÍCULO, ANITTA Y LATINO-
MÉRICA

Glauber Resende Domingues (SME-RJ) A (SME/RJ – glauber.rd@gmail.com)

Resumo: Este texto apresenta algumas ideias sobre a Educação Musical, tendo seu foco em alguns marcadores que, em alguma medida ou de alguma forma, criam invisibilizações tanto na ideia de Música quanto nos processos de apropriação musical presentes nas pessoas que se enquadram nesses marcadores. Estes seriam: a ideia de classe social, a da identidade de gênero, os povos originários e os conhecimentos musicais produzidos por esses povos. No bojo desta indagação trago alguns questionamentos acerca do currículo, bem como suas perspectivas e como este precisa ser descolonizado para que os conhecimentos musicais produzidos por estas chamadas minorias possam aparecer e ter seu lugar garantido no tecido curricular. Como exemplo de um movimento de ressignificação epistemológica/curricular/didático-metodológico trago o trabalho da cantora Anitta que é mulher, de origem popular e traz saberes que não são canônicos dentro da Educação Musical. Outro papel importante que a artista desempenha é o de fazer a música latinoamericana não-brasileira conhecida no país. Ao final eu sinalizo que nem tudo é só lacração, mas que na verdade há embates que precisam ser enfrentados para que tais conhecimentos estejam presentes nos currículos de Educação Musical.

Palavras-chave: Currículo; Epistemicídio; Anitta; Educação Musical; América Latina.

Abstract: This text presents some ideas about Music Education, focusing on some markers that, to some extent or in some way, create invisibilizations both in the idea of Music and in the processes of musical appropriation present in the people that fall within these markers. These would be: the idea of social class, that of the gender identity, the original peoples and the musical knowledge produced by these peoples. In the context of this question I bring some questions about the curriculum as well as its perspectives and how it needs to be decolonized so that the musical knowledge produced by these so-called

³ Este texto é uma versão adaptada de uma apresentação homônima feita na Mesa-Redonda intitulada “Práticas curriculares de Ensino-Aprendizagem Musical na sala de aula” no I Fórum Latino-Americano de Educação Musical na Educação Básica.





minorities can appear and have their place guaranteed in the curricular fabric. As an example of a movement of epistemological/curricular/didactic-methodological re-signification I bring the work of the singer Anitta, who is a woman, of popular origin and brings knowledge that is not canonical within Music Education. Another important role that the artist plays is to make non-Brazilian Latin American music known in the country. In the end I point out that not everything is 'lactação', but that there are actually clashes that need to be faced in order for such knowledge to be present in the curricula of Music Education.

Keywords: Curriculum; Epistemicide; Anitta; Musical education; Latin America.

Resumen: Este texto presenta algunas ideas sobre la Educación Musical, teniendo su foco en algunos marcadores que, en alguna medida o de alguna forma, crean invisibilizaciones tanto en la idea de Música como en los procesos de apropiación musical presentes en las personas que se encuadran en esos marcadores. Estos serían: la idea de clase social, la de la identidad de género, los pueblos originarios y los conocimientos musicales producidos por esos pueblos. En el seno de esta indagación traigo algunos cuestionamientos acerca del currículo, así como sus perspectivas y cómo éste necesita ser descolonizado para que los conocimientos musicales producidos por estas llamadas minorías puedan aparecer y tener su lugar garantizado en el tejido curricular. Como ejemplo de un movimiento de resignificación epistemológica / curricular / didáctico-metodológico traigo el trabajo de la cantante Anitta que es mujer, de origen popular y trae saber que no son canónicos dentro de la Educación Musical. Otro papel importante que la artista desempeña es el de hacer la música latinoamericana no brasileña conocida en el país. Al final yo señalo que no todo es sólo 'lactação', pero que en realidad hay embates que necesitan ser enfrentados para que tales conocimientos estén presentes en los currículos de Educación Musical.

Palabras clave: Currículo; Epistemicidio; Anitta; Educación Musical; Latinoamérica.

Após a realização da chamada, os alunos passaram a
*realizar atividades livres pela quadra
em pequenos grupos ou sozinhos.*
Um dos alunos, J.V.,
*passou a dançar e coreografar uma de suas
músicas preferidas da cantora Anitta, "Show das Poderosas".*
Seu colega, G.P.,
passou a persegui-lo para dar-lhe socos e tapas.
J.V. corria, e toda vez que tomava distância o suficiente
rapidamente retornava para seu ritual de canto e encenação.
G.P., de longe, respondia:
"Menininha, você é viadinho, para de fazer essas coisas"
(GARCIA, 2017, p. 4-5)





A epígrafe em questão traz uma cena que, infelizmente, ainda é muito comum nas escolas e salas de aula de nosso país. A situação aconteceu recentemente, já que a cantora Anitta teve seu auge há não mais que dez anos. Porém me arriscaria a dizer que se Anitta tivesse seu auge no início dos anos 2000, quando eu estava começando o Ensino Médio, J.V. poderia ser eu ou quiza muitos de nós.

O fato de saber cantar e/ou cantar alguma música de Anitta ou de alguma outra diva dos anos 2000 – durante a minha adolescência – ou Cher, Madonna, Cyndi Lauper e Whitney Houston – em anos anteriores – não foi algo levado tão em conta nas experiências tampouco nos currículos de Educação Musical na Educação Básica.

Isto porque ao longo do tempo a Educação Musical produziu e ainda produz, para não dizer da Educação de modo geral, um movimento civilizatório e, nesse ato de representar a ideia de música, cria determinadas realidades, que, por sua vez, gera segregações. Neste trabalho tenho a intenção de tocar em aspectos que dizem respeito à relação da Música e da Educação Musical em suas interfaces com a ideia de classe social, com a de identidade de gênero, com os povos originários e com os conhecimentos produzidos por todas estas chamadas ‘minorias’.

Sinalizo também que algumas destas minorias têm tomado seus respectivos espaços no tecido curricular das aulas de música na Educação Básica, muito por conta da veiculação de suas músicas nos meios de comunicação de massa. Por fim, encerro sinalizando que tudo se conquistou até hoje é de extrema relevância, mas ainda há muita coisa a se conquistar e, por mais que não pareça, os embates são políticos, epistemológicos, estéticos e de uma concepção de currículo que se assuma abrangente para que tais minorias continuem fazendo valer suas presenças no tecido curricular.

1. A Educação Musical e suas segregações do conhecimento.

A Educação Musical como área do conhecimento vende, de certa forma, uma ideia de que é democrática e que traz em seu bojo uma variedade de conhecimentos musicais. Ritmo, duração, altura, parâmetros do som são elementos que estão presentes na Música. Seguramente que sim, mas o que a Educação Musical faz, por exemplo, é univocizar estes conteúdos como se existisse uma forma única de falar deles. Na verdade diversos grupos sociais têm formas diferentes de explicar os conteúdos citados e a área tenta passar a ideia de que fala de um lugar comum a todos, como se se isentasse de um lugar mais crítico. O que não pode deixar de ser citado é que falar epistemologicamente em ‘isenção’ é algo muito próprio de quem coaduna com uma perspectiva de conhecimento que está na lógica da dominação e do silenciamento.

Como é a lógica de classe na Educação Musical? O saber musical do pobre – ou produzido por ele – não importa. A não ser que certa elite legitime que este saber é importante. A exemplo deste processo podemos citar o samba, que depois de muito tempo ser marginal(izado) passou a estar num papel de preponderância no mundo da música brasileira. Porém o samba não “tomou” este lugar, como sinônimo de luta e resistência apenas. Ele chegou neste lugar porque, em alguma medida, houve um processo permissivo das classes dominantes e, sem sombra de dúvidas, com um interesse financeiro nele.

Se observarmos bem, os conteúdos e o repertório e o modo de lidar com a matéria musical estão pautados por uma lógica da classe dominante. Desta forma, o pobre e o povo da ‘perifa’ é





quase que sempre obrigado a ter que aprender um conteúdo musical que não lhes diz muito respeito porque no tecido social e curricular este conteúdo é tido como importante, que é o conteúdo do rico, de quem domina.

Dentro desta lógica segregacionista também é preciso ressaltar que a educação musical tem uma lógica patriarcal, o que é bastante comum em várias áreas do conhecimento. Não importa se você é mulher, é “bee”, é “mana”, “mona”, “trava”, “trans”. Os processos de ensino-aprendizagem musical, em sua maioria, são uniformizados e uniformizantes, não abrindo margem para que as mulheres e qualquer forma de existir no mundo que fuja à lógica do ‘masculino’ possam experimentar um processo particular, seu de se apropriar do objeto musical.

Outra lógica minoritária a se pensar é a relação da Educação Musical com os povos originários, que, no caso do Brasil e dos outros países da América Latina são os nossos indígenas. Já que ainda é muito difundida a ideia de que falar de povos originários ainda se restringe a flechas, oca, pesca, botoques, entre outros elementos. Ainda são um tanto incipientes as aproximações que fazemos com tais povos sem falar de suas manifestações musicais de forma carnavalizada beirando inclusive ao ultraje, muito provavelmente por conta do epistemicídio, que é a “supressão dos conhecimentos locais por um conhecimento” (SANTOS & MENESES, 2009, p. 10) forasteiro e dominador. Ou seja, quando um conhecimento produzido fora de uma cultura aparece dentro dela e assassina os conhecimentos locais bem como seus modos de apropriação.

2. A trama curricular e a Educação Musical.

Silva (2009) sinaliza que há pelo menos três tendências de produção curricular: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

No caso das perspectivas críticas há uma atenção à “especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2009, p. 12). Desta forma, na Música esta tendência curricular diz respeito a uma preocupação exacerbada com os objetivos de fazer o aluno dominar determinado conteúdo musical após passar por etapas precisas de aprendizagem. Assim o foco nessas tendências está em *um* conhecimento musical tido como universal e cabe ao aluno aprendê-lo.

Já as perspectivas críticas “desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” (Op. Cit, p. 30). Assim, elas começaram a colocar sob suspeita aquele “conhecimento universal” postulado pela linha crítica. Pensando do ponto de vista do conhecimento musical, uma tendência crítica suspeitaria a ideia de um conhecimento universal único, interrogando ele e suas formas de apropriação, já que muitos estudantes das classes populares não se apropriavam deles. Um exemplo disso seria a ideia de que existe música ‘boa’ e ‘ruim’. Tais marcadores são balizados por relações de poder que em todo tempo buscam por se manter no topo do processo de significação.

As tendências pós-críticas, por sua vez, trazem em seu bojo as ideias sobre “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, (...) cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade” (Op. Cit., p. 17), dentre outras. Assim, as orientações pós-críticas de currículo em Educação Musical trariam à baila outras lógicas identitárias e reorientariam os modos de criação e apropriação musical, já que tais identidades trazem à tona outras formas de fazer música. É nesse contexto que caberia talvez





caberia pensar uma possível Educação Musical Gay, uma Educação Musical Feminina/Feminista, uma Educação Musical das Drag's.

Considerando tais aspectos trazidos pela teoria pós-crítica de currículo caberia perguntar: será que existe então um movimento desse currículo de Educação que ainda é muito 'duro' e orientado por uma lógica da perspectiva tradicional? Será que este movimento de significação curricular é acompanhado pelas vozes – mulheres, gays, transexuais, *drag queen's* – que eclodem, que nascem, que brotam, que querem existir e que querem permanecer existindo com suas identidades, com suas músicas, com suas formas de apre(e)nder música? Será que a ressignificação curricular incorpora esses discursos, já que historicamente eles sofrem um movimento de subalternização e de invisibilização no currículo?

Para não continuar legitimando uma trama curricular unívoca, é necessário falar sobre *descolonização* do currículo. Descolonização sob diversos aspectos: com relação ao conhecimento em si, em relação ao modo como esse conhecimento é partilhado e em relação à lógica identitária que não pode ser única, mas múltipla.

Desta forma, essa descolonização do currículo em Educação Musical determinando conhecimentos e modos de apropriação não é feita por quem está no poder, por quem cria os ditames do currículo. A descolonização é feita pela resistência do povo, por quem está vivendo o dia a dia, por quem está tentando ser visto na escola, na vida. Ser visto como alguém que tem um conhecimento musical e uma forma de lidar com este conhecimento, uma forma de pensar e é quem sofre as violências: o pobre, a mulher, xs LGBTQI+, os povos originários praticamente dizimados.

Desta forma, algo que é preciso também trazer à tona na reorientação curricular é uma discussão estética, já que não adianta garantir o conhecimento musical produzido por essas minorias e por diversas outras se suas perspectivas estéticas de produção de música não estiverem presentes nas práticas curriculares. Assim, é necessário ter em conta que precisamos promover uma descolonização de uma perspectiva estética sobre as demais.

3. Que conhecimentos “musicais”?

Início sinalizando que coloco a palavra musicais entre aspas para pensar que será que são os musicais mesmo, ou são preconceitos – ou pré-conceitos – vindo de outra ordem social, que não da musical propriamente. Para dar uma mostra de tal acepção trago o excerto abaixo:

o funk terá o seu respirar por meio de um caráter cada vez mais erótico, e a figura das mulheres estará cada vez mais presente, pois o processo de erotização do funk só foi possível em virtude das crescentes representações do feminino nas músicas do gênero (BARROS, 2014, p. 36)

Certo, do ponto de vista de uma discussão sociológica o excerto em questão traz uma contribuição importante, mas musicalmente o que o funk, por exemplo traz? Será que passa apenas pelo lugar do empoderamento por conta de ser uma mulher que está cantando ou do empoderamento do corpo porque ele tomou outro lugar e se libertou das amarras sociais que a ele sempre foram impostas socialmente. Por outro lado a citação até é um tanto misógina, já que





coloca na conta de mulher um processo de erotização, como se ela fosse a fonte de todos os problemas da sexualidade humana.

Isto posto, o que me tem incomodado é que se desvirtua a fonte do problema tirando o foco da essência da música, embora tenha certa antipatia pela expressão. Porém quando falo dela digo a respeito de algo que possamos reduzir e dizer que é verdadeiramente musical, da natureza do som.

Já que o trecho citado fala sobre a mulher e sua representação no funk, tanto do ponto de vista de ela ser um 'objeto', quero dizer, é um tema nas composições, quanto do ponto de vista do protagonismo delas como compositoras e intérprete, pus-me a buscar o que se tem produzido em Música e na Educação Musical, especificamente, sobre as 'divas' do funk, como Anitta, Valeska Popozuda, Ludmilla, dentre outras. Intentava achar trabalhos que analisassem as obras dessas artistas com vistas a conceber processos de ensino-aprendizagem de música a partir da perspectiva de música das mesmas. Apenas encontrei um trabalho que versava sobre o tema.

No trabalho em questão, produzido por Moutinho & Rodrigues (2015), foi possível perceber que os autores apontam três questões. A primeira delas é que tais artistas debatem questões de gênero, ou seja, que coloca em discussão a produção feminina do gênero musical funk. Tal constatação traz a reboque um perspectivismo estético visto pelo lado da mulher, de como ela pensa, compõe e executa música. A segunda diz respeito à projeção delas no cenário artístico, o que, a meu ver, é algo de extrema relevância e tem alguma relação com o primeiro tópico, isso se não for, de outra maneira um desdobramento do mesmo. O terceiro aspecto ressaltado diz que é possível pensar as possibilidades pedagógicas com o funk produzido por essas artistas. A crítica que faço – e à área de Educação Musical no geral – é que fala-se que existem possibilidades mas que, na verdade, poucos são os pesquisadores que desafiam a lógica dessa Música e dessa Educação Musical eruditizadas, brancas e universalistas no sentido de, de fato, produzirem pesquisas que forjem epistemologias outras pautadas no perspectivismo feminino do funk, por exemplo.

Tal receio de se produzir pesquisas dentro destas temáticas é um resquício do modo dominante de pensar tanto estética, quanto curricular, quanto epistemologicamente que existe uma forma preconceituosa e apreensiva de lidar com outra ideia de música. Talvez por isso se diga que trabalhar em sala de aula ou fazer pesquisa com essas músicas é boa "porque debate a questão do gênero", por exemplo. Este tipo de alegação e de estudo a Sociologia pode fazer, mas o que há de musical, de fato, a se ter em conta nessas produções artísticas.

4. Movimento de ressignificação epistemológica/curricular/didático-metodológico: um exemplo

Com o intuito de exemplificar este movimento de ressignificação epistemológica, curricular e didático-metodológica, cito uma artista que tem um prestígio grande entre a juventude e que trouxe à visibilidade tanto a figura feminina quanto a figura dos gays, transexuais e travestis. Falo de Larissa Macedo Machado. Mulher, o que já diz muita coisa. Já que por ser mulher coloca suas questões sobre o mundo de outra forma. Filha de um vendedor e de uma artesã que se separaram quando ela tinha oito anos de idade. Tal informação também nos induz a pensar que o final da infância e a adolescência desta menina talvez não tenham sido muito fáceis.





Nasceu e foi criada em Honório Gurgel, um bairro da Zona Norte. Este está localizado numa das regiões com o maior IDH da cidade e que, por sua vez, não conta com aparatos culturais muito significativos. Tal situação leva os moradores a se locomoverem para bairros vizinhos ou até mais distantes para terem acesso a outros bens culturais. Larissa começou sua trajetória musical cantando na igreja, mas tão logo se interessou pelo funk e começou a não só ser intérprete como também compositora de muitas canções.

Em seguida Larissa a esta altura já tinha adotado o nome artístico de Mc Anita em homenagem ao seriado “Presença de Anita”, produzido e exibido pela TV Globo no início dos anos 2000. O funk foi seu gênero musical inicial, mas com o tempo Mc Anita começou a transitar pelo pop romântico, cortejando assim outro nicho de produção musical. Nesse mesmo período, talvez por conta de não estar mais tão atrelada ao funk, retirou do seu nome artístico o prefixo “Mc” e colocou mais uma letra “t” na sua alcunha, tornando-se então o furacão “Anitta”.

Deste tempo em diante Anitta começou a se tornar mais conhecida e a mostrar outras facetas que até então eram pouco conhecidas. Até então se conhecia – muito pouco, diga-se de passagem – a Anitta cantora, porém o que poucos sabiam é que ela não tinha uma assessoria empresarial de algum grande nome do *show business*. Ou seja, ela não era empresariada por ninguém. Ela própria geria todos os processos de produção de suas canções, tanto na composição, quanto na concepção, quanto no que diz respeito às questões econômicas e financeiras de sua carreira. Foi a partir desse momento que se começou a ver o rosto da artista em *outdoors*, em comerciais diversos, participando de reality shows, seja cantando – como no Big Brother Brasil – seja participando como jurada – como mais recentemente no The Voice Mexico.

Mas não é sobre nada dessa representação que eu quero me ater ou, na verdade, não é ela que me importa mais. O que mais chama a atenção em todo este processo é que há uma percepção nas classes dominantes de que pessoas pobres – e no caso dela, mulher – não possuem conhecimento ou não são munidas de capacidades de se promover socialmente. A ‘presença de Anitta’ mostra que, na verdade, quando o poder é descentralizado de uma única classe ou lógica dominante, outros sujeitos podem aparecer e demonstrar sua capacidade musical e de operar seu próprio mundo sem um sujeito de fora que dite como ele tem que se comportar e o que ele tem que aprender.

5. O show da poderosa

Intitulo esta parte do texto de “show da poderosa” em alusão a um jingle de Anitta que fez muito sucesso no início de 2013 e que fez com que a carreira da artista desse uma alavancada e tomasse outras proporções no cenário nacional e, *a posteriori*, internacional. É necessário salientar que, quando chamo esta parte do texto de show da poderosa, faço alusão ao “show” que ela começou a dar em diversos aspectos tanto do ponto de vista social quanto do musical, quando não dos dois ao mesmo tempo. A saber: sua estética vocal, seus aspectos composicionais, suas parcerias, seu movimento de expansão do funk brasileiro e, por fim, uma ‘latinoamericanização’ da música brasileira.

Pensando sobre a estética vocal, existe uma tendência na música vocal de que cantar bem ou fisiologicamente correto é sempre fazer uma execução vocal aos moldes do *bel canto* italiano, considerando que estamos no Brasil e que, por conta dos diversos processos de miscigenação com





outros povos, temos variadas formas de cantar. Não que o *bel canto* não seja importante e não tenha sua valia em *determinados* contextos, ou seja, ele não vale para todos os locais de produção musical onde se pensa e produz estética vocal. Existem outros modos de se cantar. Então cantar com a voz branca ou ainda sem um tratamento erudito pode sim ser encarada como uma estética – e porque não dizer uma técnica – de um determinado grupo social.

Do ponto de vista composicional, Anitta começou pelo funk chegando ao reggaeton, gênero musical muito comum em países falantes de espanhol na América Latina. Desta forma, com este movimento de ir um gênero a outro a artista foi criando gêneros híbridos que ainda estão, em alguma medida, inominados. Ainda não foram capturados por uma musicologia que se pretende enclausuradora dos gêneros musicais.

Como um possível primeiro movimento de carreira internacional, Anitta teve diversas parcerias com cantores e DJ's estrangeiros. Dentre eles podemos citar Major Lazer, J Balvin, Maluma, Rascal. Com isto, Anitta fez, de algum modo, um movimento de levar o funk e a música brasileira para ser conhecidos por outros países. E, a contrapelo, fez o movimento oposto: o de 'latinoamericanizar' suas canções com reggaeton e com outros gêneros presentes em outros países da América Latina.

6. Tem muita lacração, mas...

...não há dúvida que há muito embate para ser feito. A voz de Anitta é apenas uma voz dentre diversas outras que podem e devem entrar no discurso musical-curricular da Educação Básica. Trouxe Anitta como exemplo, mas longe de ela representar o ápice do que se produz de funk no Brasil. Há inúmeros outros artistas tão relevantes quanto que precisam ser escutados, estudados e ocupar a cadeira de nossas escolas a partir das experiências estéticas das aulas de Música.

Para trazer estes artistas à voz temos que perceber que os embates são do ponto de vista político, do conhecimento, de uma luta para desaparelhar um paradigma estético tido como 'padrão' e de uma concepção de currículo flexível.

No que concerne ao embate político, há uma preocupação para que a voz da *perifa* se faça ouvir mais, para que ela veja que suas práticas musicais têm relevância e que precisam estar presentes nas aulas de Música. Ou seja, há uma luta política significados no tecido social o tempo todo inclusive para que estas pessoas existam. O debate do lugar do conhecimento é um desdobramento da luta política, mas este diz respeito especificamente a uma significação epistemológica de seus saberes para que estes tenham valor na sociedade e na escola e sejam respeitados por ambas.

A luta por um paradigma estético abrangente diz respeito a trazer à baila outras formas de sentir que a estética da classe dominante não consegue se apropriar porque, de certo modo, não conhece e não busca conhecer. Então a luta é por um olhar desarmado e não pré-conceituoso sobre a sensibilidade do outro. Por fim, de uma concepção de currículo que opere numa lógica da flexibilidade e com pedagogias mais abertas na Educação Musical.

Referências Bibliográficas



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

BARROS, Marcos Alberto Xavier. *Performatividade, gênero e representação: a construção do feminino no funk midiático*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2014.

GARCIA, Rafael Marques. “*A cinderela perdeu seu sapatinho de cristal*”: um relato de experiência no estágio supervisionado de educação física escolar. In: IV Congresso Nacional de Educação, 2017.

MOUTINHO, Renan Ribeiro & RODRIGUES, Patrícia Gabrielle Oliveira. *MC ANITTA, MC TRANSNITTA e MC BANANA: uma proposta de diálogo entre Música e Educação*. Enlace UNEB, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Ed. Almedina, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

37



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

38

COMUNICAÇÕES ORAIS



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”





EDUCAÇÃO MUSICAL E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS, PROBLEMÁTICAS E DIMENSÕES PRÁTICAS

MUSICAL EDUCATION AND SOCIAL TRANSFORMATION: theoretical perspectives,
problems and practical dimensions

EDUCACIÓN MUSICAL Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL: perspectivas teóricas, problemáticas
y dimensiones prácticas

*Calígia Sousa Monteiro (Universidade Federal do Rio Grande do Norte –
caligiamonteiro@hotmail.com)*

*Zilmar Rodrigues de Souza (Universidade Federal do Rio Grande do Norte –
zilmar.rodrigues@gmail.com)*

Resumo: A música está presente nos diversos contextos da sociedade. Seja em momentos religiosos, educativos, ou em momentos de entretenimento a música possui funções sociais e culturais. Neste artigo explanaremos de forma breve, aspectos educacionais e estéticos da música abordando esta como recurso sócio educativo no que concerne ao desenvolvimento do exercício cidadão. Desse modo, busca-se tecer reflexões com o objetivo de investigar a partir da ideia de uma educação musical comprometida na transformação social. Verificou-se que os processos de ensino e aprendizagem musical propiciam experiências que ao longo de acumulações estimulam além das habilidades cognitivas, criativas, os valores morais e éticos dos indivíduos, gerando possibilidades de integração e reintegração social, também com acesso ao campo de trabalho. Caracterizando assim, processos que permeiam a formação do ser como um todo.

Palavras-chave: Música; Transformação Social; Sociedade.

Abstract: Music is present in the diverse contexts of society. Whether it's religious, educational, or entertainment moments, music has social and cultural functions. In this article we will briefly explain the educational and aesthetic aspects of music, approaching this as a socio-educational resource in what concerns the development of the citizen exercise. In this way, we seek to create reflections in order to investigate from the idea of a musical education committed to social transformation. It was verified that the processes of teaching and learning of music provide experiences that along accumulations stimulate beyond the cognitive, creative abilities, the moral and ethical values of the individuals, generating possibilities of integration and social reintegration, also with access to the field of work. Thus characterizing processes that permeate the formation of being as a whole.

Keywords: Music; Social Transformation; Society.

Resumen: La música está presente en los diversos contextos de la sociedad. En los momentos religiosos, educativos, o en momentos de entretenimiento la música tiene funciones sociales y culturales. En este artículo explicaremos brevemente, aspectos educativos y estéticos de la música abordando esta como recurso socio educativo en lo que concierne al desarrollo del ejercicio ciudadano. De ese modo, se busca tejer





reflexiones con el objetivo de investigar a partir de la idea de una educación musical comprometida en la transformación social. Se verificó que los procesos de enseñanza y aprendizaje musical propician experiencias que a lo largo de acumulaciones estimulan además de las habilidades cognitivas, creativas, los valores morales y éticos de los individuos, generando posibilidades de integración y reintegración social, también con acceso al campo de trabajo. Caracterizando así, procesos que permean la formación del ser como un todo.

Palabras clave: Música; Transformación Social; La sociedade.

1. Aspectos introdutórios

Este trabalho⁴ se propõe, numa dimensão reflexiva, evidenciar perspectivas teóricas e práticas sobre a música utilizada no âmbito de projetos/ações/programas sociais como recurso/meio de transformação social, sendo esta, entendida aqui em seu sentido político-cultural-educacional, ao ser concebida como propiciadora de ações junto à sociedade, no que concerne a potencialização, multiplicação e iniciativa de valores sociais a fim de promover cidadania e desenvolvimento humano.

Notadamente, o Brasil é um país que guarda abissais desigualdades sociais, econômicas e culturais. Há alguns anos tem-se observado maior “consciência da sociedade e do governo quanto à necessidade de reverter-se essa condição, criando-se mecanismos de participação e controle social, programas, projetos e ações que indicam um movimento de transformações positivas”⁵. O foco tem sido comunidades com pessoas em condições de vulnerabilidade social e excluídas.

Essa temática vem sendo abordada de modo recorrente no escopo da produção acadêmica brasileira da área musical, principalmente quando observamos a existência da expressiva quantidade de artigos publicados, abordando a questão da “música e transformação social”, encontrados entre os anos de 2003-2017, nos anais dos Encontros Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), um dos principais fóruns de pesquisa da área no Brasil.

Desse modo, apresentaremos sob perspectivas teóricas, problemáticas e dimensões práticas, observadas no referencial bibliográfico selecionado, principais elementos que sustentam argumentos pelos quais se considera possível a transformação do indivíduo, mediante seu envolvimento cultural e social através da música, no âmbito de uma sociedade excludente, na qual persiste ainda a extrema pobreza.

Além disso, muitos programas e projetos advindos do Terceiro Setor (no qual se insere as Organizações não Governamentais-ONGs, entidades filantrópicas e outras formas de associações civis sem fins lucrativos) têm possibilitado oportunidades educacionais de formação e qualificação profissional na música.

⁴ Constitui-se uma síntese da pesquisa realizada para finalização do Curso de Especialização em Ensino de Música em Múltiplos Contextos, junto ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

⁵ TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS NO BRASIL. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ social-and-human-sciences/social-transformations/>. Acesso em: 18 mai 2018.





2. A música no contexto da formação do indivíduo

Explicitando de maneira breve, é inconteste que a música exerce grande importância na vida de todo o ser humano para além do fato dela está presente na sociedade contemporânea em suas múltiplas formas e funções sociais, provocando emoções, prazer e divertimento, nos seus diversos contextos socioculturais, numa dimensão dantes existente na história da humanidade.

Situando-a num contexto formativo, de acordo com Carlos Kater (2004, p. 44), “Música e educação são [...] produtos da construção humana, cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento”. Levando em consideração que estudar Música⁶ não é uma oportunidade exclusiva para quem quer se tornar artista, o contato com a música, sobretudo em contexto de ensino e aprendizagem, possibilita além do contato do indivíduo consigo mesmo e integração social, a reflexão e novas formas de ver e sentir o mundo, facilitando a compreensão de fatos perenes ou momentâneos.

Em meio à sociedade, segundo Kater (2004), Zampronha (2007), Penna (2012), a música propicia a integração social e cultural, possibilitando desenvolvimento de personalidade, além de aspectos morais e éticos frente ao contexto no qual está inserido. Contribuindo no processo de formação humana do indivíduo enquanto cidadão, agregando valor aos relacionamentos interpessoais estimulando o pensamento criativo e reflexivo, os quais darão base para as futuras práticas de vida, pois, a partir das experiências musicais, os indivíduos terão enriquecimento cultural e social que poderão direcioná-los a novos experimentos e novos rumos, de forma a ressignificar relações inerentes à sociedade.

Assim, levando em consideração, segundo Alves (1996) e Duarte Júnior (2005), que o homem sente antes de pensar racionalmente nas suas atitudes, observa-se na música uma oportunidade que possibilita conexões individuais e coletivas (relações inter e intrapessoais), as quais facilitam o nosso contato com a sociedade, integralizando estímulos de ordem lógica, prática, social, sensorial e educacional, a partir da inserção em um contexto musical.

É perceptível a importância das artes, neste caso usando como referência específica da música, que a partir do contato com habilidade artística pode-se de forma integrada facilitar o nosso contato com o mundo. Visto que com a presença das artes, a condução para uma sociedade com indivíduos de atitudes humanitárias aconteça com mais fluidez e significativa para cada indivíduo, como corrobora Alves (1996, p.35) “o mundo humano se organiza em torno de desejos. E aqui temos o ponto central de nossa grandeza e miséria. Porque é do desejo que surge a música, a literatura, a pintura, a religião, a ciência e tudo o que se poderia denominar criatividade”.

Assim, caracterizando a música como área de conhecimento e expressividade humana que pode ser transmitida através de códigos e linguagens, em seu modo estético e comunicativo, auxilia no processo de formação e de autoconhecimento do indivíduo, evidenciando uma perspectiva mais abrangente, não apenas da transmissão de conhecimento técnico musical, já que está inerente ao processo formativo do ser humano.

⁶ Não se trata aqui do acesso à música, mas sim da música em contextos de ensino e aprendizagem.





Como aponta Zampronha (2007, p.69) “[...] a música constitui uma ferramenta auxiliar da educação, da mesma forma que participa de diferentes tratamentos de recuperação, integrando programas de desenvolvimento de condições físicas e mentais do indivíduo”. Contribui, pois, para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e criativas promovendo equilíbrio psíquico, estimulando a associação e integração de experiências, afirma ainda autora citada.

Esta ideia acentua um direcionamento reflexivo ao princípio educativo e filosófico da educação musical. Fazendo inferência a debates conceituais permeando a formação e diversidade humana, ética, estética, responsabilidade social, educação musical, nos quais se absolvem a música como ação educadora assumindo um papel em diferentes lugares que esta ação acontece comprometida com a transformação ética da sociedade.

3. A música como elemento de transformação social

Trazemos neste tópico respaldos que justificam a ideia de que a música contribui para ressignificação pessoal do indivíduo a partir da sua conexão com práticas musicais realizadas de forma individual e/ou coletivas, em diferentes âmbitos, seja em iniciativas públicas ou privadas ou iniciativas do terceiro setor, ao tempo em que ressaltamos problemáticas tratadas na bibliografia pesquisada sobre o tema.

Segundo Zampronha (2007, p.149) estão intrínsecos à educação musical aspectos formativos, profissionais e sociais, no que consiste respectivamente o desenvolvimento de habilidades e potencialidades pelos vieses sensitivos e práticas de aprendizagem e cognição; desenvolvimento de inclinações de habilidades técnicas e personalização estética; “E social no sentido de favorecer disciplina, civismo e arte propriamente ditos” (ZAMPRONHA, 2007, p.149). Observando assim, a música como ferramenta possível de transformação não só do indivíduo, mas do ser social e, por consequência, da sociedade.

Cruvinel (2003), Kater (2004), Penna (2012) apontam a música como uma ferramenta que auxilia na formação de pensamento crítico e reflexivo, tendo, pois caráter funcional de ressignificações sociais e artísticas, os quais refletirão suas habilidades desenvolvidas a serviço da sociedade futuramente. Trabalhos destes mesmos autores afirmam que projetos ligados a este modo de pensar, tem cada vez mais alcançados êxito no que diz respeito às áreas pedagógicas e sociais. Contudo, se aponta, a necessidade de atenção às especificidades dos diferentes contextos e comunidades, pois as vivências culturais são distintas, portanto merecem direcionamento metodológicos diferentes de acordo com a subjetividade do espaço.

Como são noticiados em jornais e também exposto em trabalhos científicos é notório que existe população vivendo em comunidades em situação de risco e de vulnerabilidade social, e, são as instituições escolares e projetos sociais (muitas vezes associações sem fins lucrativos) que têm importante papel, juntamente à família, para mudança desse quadro da sociedade. Nesta perspectiva, Kater (2004, p.46) aponta que “[...] cada profissão carrega em si uma responsabilidade e um compromisso de desempenho junto à sociedade. Todas elas têm sua razão de ser de acordo com a expectativa de melhor qualidade de vida que prometem aos cidadãos de seu tempo”. Diante disso, é necessário que os profissionais destes determinados locais tenham consciência de que precisam cumprir atributos essenciais no âmbito do exercício pedagógico, sem





ter o foco apenas no resultado final, mas levando em conta que o processo do ensino é o que fará toda a diferença na formação do indivíduo.

Cruvinel (2003, p.36), referindo-se a professores de música, coloca a necessidade de que “compreendam as realidades sócio-culturais dos alunos, [...] proponham metodologias de ensino adequadas, possibilitando a compreensão de como a educação musical pode ter uma atuação mais contundente no campo social”. Desta maneira, podem-se associar as experiências musicais dos indivíduos com experiências na sociedade contemporânea, para que o aprendizado seja também significativo, possibilitando de fato contribuir para o aprimoramento do ser social.

Dentro desta reflexão de aproximação de experiências dos participantes às práticas musicais, Kater (2004) em seu artigo “O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social”, chama atenção para o “pequeno” equívoco que pode surgir aqui”, no que concerne a utilização como material pedagógico de canções de “sucessos” efêmeros que na maioria das vezes estão presentes no cotidiano dos indivíduos. O autor coloca que tal prática “tem freqüentemente levado à “mediocrização” e “uniformização” das atividades praticadas, comprometendo decisivamente o processo formador” (p.48). Isto por se tratar de canções midiáticas que “caminham no sentido oposto ao de uma proposta de educação intencionalmente criativa, transformadora, sobretudo possibilitadora de formas mais legítimas de apreensão da realidade⁷ e de participação social” (KATER, 2004, p.48).

A partir do exposto, observamos que a proposta de transformação social por meio de práticas musicais deve ser utilizada como ferramenta para (re)criar e (re)viver experiências musicais (já vivenciadas) no processo de educação musical para assim então tornar significativo novas descobertas possibilitando a ampliação de repertório. Como coloca Queiroz (2004), a “educação musical se torna fundamental, não como sendo a responsável por salvar a sociedade das manipulações estabelecidas pelos meios de comunicação de massa, lutando contra a mídia, mas sim como sendo uma alternativa de ampliação da visão musical dos indivíduos” (p.102).

Assim, para que tais procedimentos ocorram com êxito, Kater (2004) aponta a necessidade da “formação pessoal do próprio educador” para que o mesmo, que é analisado pelos alunos como referência de vida (quanto profissional e pessoa humana) possa “favorecer modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo“ (p.44). Isto porque é o profissional que está à frente do grupo que possibilita e estimula a exploração e a superação das potencialidades e habilidades dos participantes, seja em relação a habilidades técnicas com a música, seja com situações de desenvolvimento de culturas e valores.

Diante disso, Penna (2012), mesmo considerando a importância do educador e da educação musical no contexto em que ora refletimos, infere o cuidado que se deve ter diante dos diversos contextos existentes

evitando supervalorizar o papel da música em projetos dessa natureza, atribuindo-lhe de algum modo uma função redentora. Com base numa visão redentora, torna-se fácil considerar quaisquer práticas de ensino de música – inclusive práticas tradicionais e excludentes – como capazes de automaticamente contribuir para a formação global do

⁷ Sobre as realidades legítimas dos participantes, o autor refere-se às culturas e tendências específicas de cada indivíduo, o qual adquire mesmo na infância partilhando da cultura familiar, para além da cultura “midiática”.





indivíduo e exercer funções sociais, generalizando indevidamente e deixando de lado a análise das particularidades e das diferenças (PENNA, 2012, p.76).

Dessa forma, observamos a necessidade de construção de estratégias didático-metodológicas capazes de consolidar uma prática educativa voltada para as demandas de comunidades em contextos diversos. Como a mesma autora apresenta em seu texto “Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical”, “é indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas” (PENNA, 2007, p.53).

3.1. Reflexões sobre a dimensão prática da música no processo de transformação social

Como colocado anteriormente, iniciativas relacionadas ao terceiro setor como (ONGs, fundações, associações) e projetos sociais diversos, têm se voltado para implementação de ações de inclusão social, visando contribuir com o desenvolvimento humano e social. Autores como Kleber (2011), Kater (2004), Souza (2004), Penna (2012) corroboram com o assunto abordado e inferem que em contextos sociais, o ensino e aprendizagem da música, cumprem funções de caráter social, uma vez que as práticas musicais contribuem para a constituição de identidades dos “atores sociais” que fazem partes de tais projetos.

Com base em leituras que abordam temas relativos a implementação de projetos sociais foi possível verificar que estes possuem maior enfoque em conteúdos técnico-musical, profissional e do fazer artístico, e outros contextualizados numa visão inerente a formação integrada e global do indivíduo, nos aspectos sociais ou psicológicos (PENNA, 2012).

De acordo com Penna (2012), Kleber (2011), Souza (2004), Kater (2004), os projetos sociais em sua maioria são desenvolvidos com base em aspectos sociais, morais, éticos possibilitados por meio de atividades musicais. Como corrobora Magali Kleber (2011, p.38) quando diz que “as práticas musicais são frutos da experiência humana vivida concretamente em uma multiplicidade de contextos conectados”. Fato que favorece seus participantes, uma vez que estes são indivíduos envolvidos em contextos sociais e pessoais de vulnerabilidade social (geralmente residentes de periferias em níveis de distanciamento e/ou exclusão da sociedade) e que precisam de alternativas para melhorar aspectos de formação geral ligadas a formação político-sócio-cultural, e não apenas a qualificação técnica profissional.

Como observado pelos autores, é necessário atenção para os valores e tradições nos quais os projetos se embasam, bem como o direcionamento político pedagógico do ambiente de ensino e aprendizagem, pois, considerando o público abarcado e suas subjetividades, os resultados poderão ser diversos.

No texto “Educação musical como função social: qualquer prática vale?”, a autora Maura Penna (2012), analisa as práticas musicais na ONG X e em um Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, na cidade de João Pessoa, em que aponta que as práticas educativas desenvolvidas a partir de atividades musicais têm efeitos no que concerne o desenvolvimento da formação global das crianças e jovens. A mesma autora coloca que os projetos que focam no trabalho da performance tem característica “essencialista” enfatizando a técnica do instrumento musical, possibilitando ao estudante a atingir um nível profissional. Como é o caso do projeto





Guri⁸, o qual se propõe a trabalhar a educação musical a partir de práticas instrumentais coletivas, como afirma um de seus objetivos: “V - Apoiar alunos e ex-alunos na formação profissional e/ou técnica em música” (Associação Amigos do Projeto Guri, 2010, p.02).

Verifica-se diante das leituras que a prática musical, desenvolvida nos projetos relacionados a iniciativas do terceiro setor, subsidia possibilidade de desenvolvimento e transformação humana e social por meio de estímulos a partir de práticas musicais, nas quais estão conectadas multiplicidade de contextos que envolvem os indivíduos em diversos ambientes sociais. Como coloca Kleber (2011, p.40) “O significado das práticas musicais e do termo pedagógico não se restringe, portanto, somente aos processos de ensino e aprendizagem, mas é entendido com um campo pluridimensional conectado”.

Isto implica afirmar que além de processos pedagógicos, por meios destes projetos, é possível conectar dimensões sociais, profissionais e emotivas, como coloca Kleber (2011, p.46) “A produção de saberes nas ONGs [...] pode articular novos interesses de conhecimentos, novas suposições de visão de mundo, inovações organizacionais e, algumas vezes, novas abordagens para a ciência”.

Diante do exposto ressalta-se que com a prática musical nesses contextos pode-se ampliar os conhecimentos técnicos específicos à área e abrir oportunidades de emprego para os participantes se inserirem no mundo do trabalho; ou o importante fato de resgatar a vivacidade em procurar superação aos obstáculos que muitas vezes envolvem timidez, agressividade, rejeição em consequência de cada história de vida dos indivíduos (KATER, 2004, p.47).

4. Considerações

Como exposto, a música exerce muito mais do que seu papel de elementos técnicos sonoros. De acordo com a discussão embasada nos autores analisamos que a música, em qualquer que seja o contexto, contribui para a sociedade desenvolvimento coletivo e individual, auxiliando através de sensações e emoções a conectividade consigo mesmo e melhorando a forma de ver e sentir o mundo. Tal fato é de grande importância para a sociedade, uma vez que o ser humano é emoção antes de ser razão, em que “o conhecimento do mundo advém [...] de um processo onde o sentir e o simbolizar se articulam e se completam” (DUARTE JÚNIOR, p.16). Sendo então a música essencial na constituição da formação do indivíduo.

As experiências musicais ao longo da vida possibilita a cada indivíduo valorizar as vivências atuais, ou ressignificá-las de maneira direta com simbolizações inerentes ao contexto em que se vive. Incitando também a ressignificação cultural do local por meio de vivências anteriores a partir de práticas musicais atuais, ampliando assim seus valores e conhecimentos subjetivos a cada local. Assim, a música não está somente para quem quer ser artista ou músico. A música está inserida dentro de cada um de nós, e, por meio das práticas nos faz ter mais conhecimento e autoconhecimento através de processos de ordem estética e social.

As práticas musicais instigam também a criação e imaginação por parte do cérebro incitando assim novas descobertas, possibilitando a construção e reconstrução de personalidades e

⁸ Projeto vinculado ao Governo do Estado de São Paulo.



ideologias, valorizando e respeitando as próprias vontades e a do próximo, diante dos processos de acumulações de experiências conectados a uma multiplicidade de contextos.

Ressalta-se também que por meio da transmissão de conhecimentos técnicos específicos da área musical (em determinados projetos), é possível a inserção no campo de trabalho no que diz respeito a oportunidades de emprego. Isto, a partir do fortalecimento de relações sociais dentro das instituições de ensino, e, da motivação de descoberta de novos rumos, superando os possíveis obstáculos de agressividade e timidez através da sensação de autoconfiança, liberdade e responsabilidade de ressignificação social.

Vemos a educação musical como um caminho de diálogo e estruturação para inserção de ações que envolvam o ensino e aprendizagem de maneira integrada em múltiplos contextos de atuação. Diante da sociedade globalizada em que vivemos, movida pela tecnologia cada vez mais inovadora, a educação precisa ser pensada também para esta nova realidade, que inclua uma “educação estética”, não no sentido de abordagens teóricas a respeito da arte, mas de um “refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com o estímulo do mundo” (DUARTE JÚNIOR, 2005, p.13). O que implica não deixar de lado a formação do indivíduo para o mundo, no que concerne o desenvolvimento da responsabilidade social, dos valores cidadãos e das relações sociais, para que possam além de solucionar problemas técnicos conseguir resolver questões emocionais e sociais, que muito afetam o desenvolvimento em quanto indivíduo da sociedade.

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência: Introdução ao Jogo e Suas Regras*. São Paulo: Ars Poetica, 1996.

ASSOCIAÇÃO AMIGOS DO PROJETO GURI/AAPG. *Estatuto Social*. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.projetoGuri.org.br/Site3/downloads/estatuto.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2018.

CRUVINEL, Flavia Maria. *Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social - Goiânia, 2003*. 321 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Escola de Música, 2003.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Ed. 8. Editora: Papirus. Campinas/São Paulo. 2005.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 43-51, mar. 2004. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/361/290>>. Acesso em: 16 abr 2018.

KLEBER, Magali Oliveira. A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico-musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n.26, 37 -46, jul.dez 2011. Disponível em:



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/172/107>>. Acesso em: 18 abr 2018.

LIMA, Ronaldo Ferreira de. *Bandas de música, escola de vida*. Natal, 2005. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/13761>>. Acesso em: 18 abr 2018.

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, 65-78, jan.jun 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/161/96>>. Acesso em: 18 abr 2018.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/291/221>>. Acesso em: 17 abr 2018.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/367/296>>. Acesso em: 17 abr 2018.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/356/285>>. Acesso em: 19 abr 2018.

UNESCO. *TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS NO BRASIL*. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/social-transformations/>>. Acesso em: 18 mai 2018.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. *Da música: seus usos e recursos*. Ed. 2. São Paulo: UNESP, 2007.



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
"DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA"





PROFESSOR PIANO⁹: ENSAIO E PERSPECTIVAS PARA 2018 NO PROJETO GRUPO ESPERANÇA VIVA

*TEACHER PIANO: ESSAY AND PERSPECTIVES FOR 2018 ON PROJECT GRUPO
ESPERANÇA VIVA*

*PROFESOR PIANO: ENSAYO Y PERSPECTIVAS PARA 2018 EN EL PROYECTO GRUPO
ESPERANÇA VIVA*

*Júlio César Ferreira Gomes (Universidade Federal do Rio Grande do Norte –
cesarlima09@gmail.com)*

Resumo: O objetivo será inquirir o Professor Piano - PP como uma ferramenta capaz de interatuar factualmente processos de ensino e aprendizagem entre professores e estudantes de música deficientes visuais da Universidade Federal do Rio Grande Do Norte - UFRN e do projeto de extensão Grupo Esperança Viva - EV. Com uso criativo de hardwares e programação de computadores, o protótipo do PP responderá eletronicamente com voz humana solmizações, histórias, escalas, exercícios e outros através da navegação pelas teclas / notas de instrumentos (GOMES, 2016). Este trabalho descreve um ensaio com as perspectivas para 2018, as impressões na voz desse autor e na voz dos futuros docentes usuários do PP, integrantes do projeto de extensão Grupo Esperança Viva - EV. Como aporte têm-se: Varela (2016), (Souza, 2010), Fritsch, (2002), Brasil (2015), Galvão Filho (2012), Engel (2000), Louro, Alonso e Andrade (2006) e outros projetos colaboradores.

Palavras-chave: Educação Musical. Inclusão Musical. Esperança Viva. Professor Piano.

Abstract: The objective will be to inquire Professor Piano - PP as a tool capable of factually interacting teaching and learning processes between professors and students of visually impaired music of the Federal University of Rio Grande do Norte - UFRN and of the project Grupo Esperança Viva - EV. With creative use of hardware and computer programming, the prototype of the PP will respond electronically with human voice solmisations, stories, scales, exercises and others by navigating through the keys / instrument notes (GOMES, 2016). This paper describes an essay with the perspectives for 2018, the impressions in the voice of this author and in the voice of the future professors users of PP and members of the extension project Grupo Esperança Viva - EV. As theoretical contribution: Varela (2016), (Souza, 2010), Fritsch, (2002), Brazil (2015), Galvão Filho (2012), Engel (2000), Louro, Alonso and Andrade (2006) and other collaborating projects.

⁹ Trabalho desenvolvido com apoio do projeto de extensão Grupo Esperança Viva / Grupo de Estudos e Pesquisa em Música – GRUMUS / Orquestra Sinfônica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – OSUFRN / e estúdio de gravação RITORNELLO da Escola de Música da UFRN.



Keywords: Musical Education. Musical Inclusion. Grupo Esperança Viva. Professor Piano – PP.

Resumen: El objetivo será investigar el profesor Piano - PP como una herramienta capaz de interactuar factualmente procesos de enseñanza y aprendizaje, entre profesores y estudiantes de música deficientes visuales de la Universidad Federal del Rio Grande del Norte - UFRN y del proyecto de extensión Grupo Esperança Viva - EV. Con el uso creativo de hardware y programación de ordenadores, el prototipo del PP responderá electrónicamente con voz humana Solfas, historias, escalas, ejercicios y otros a través de la navegación por las teclas / notas de instrumentos (GOMES, 2016). Este trabajo describe un ensayo con las perspectivas para 2018, las impresiones en la voz de ese autor y en la voz de los futuros docentes usuarios del PP e integrantes del proyecto de extensión Grupo Esperança Viva - EV. De contribución tenemos: Varela (2016), (Souza, 2010), Fritsch, (2002), Brasil (2015), Galvão Filho (2012), Engel (2000), Louro, Alonso y Andrade (2006), y otros proyectos colaboradores.

Palabras clave: Educación Musical. Inclusión Musical. Grupo Esperança Viva. Profesor Piano

1. Professor Piano: um nova abordagem pedagógica musical inclusiva

O protótipo do Professor Piano - PP é uma ferramenta didático-pedagógica que interatua factualmente processos de ensino e aprendizagem de música. Com uso criativo de linguagem de programação computacional, hardwares/instrumentos musicais e através de protocolo MIDI, o PP, sendo seu maior diferencial, solfeja eletronicamente notas musicais com gravações de voz humana, bem como áudio e descrição inerentes a educação musical de forma interativa através de comandos e navegação pelas teclas/notas com instrumentos musicais munidos de comunicação digital. Para tanto, pretende capaz de auxiliar também professores e estudantes deficientes visuais nas interações da educação musical inclusiva de forma mais efetiva. “Imagine: um Professor Piano que reconhece acordes, intervalos, modos, dinâmicas, retóricas musicais, andamentos [...] e o usuário vai navegando como no serviço de *Call Center* ou [...] como na internet [...] imagine também uma versão para cada instrumento” (GOMES, 2016, p. 5 – 6). Fritsch (2002), também traz o computador como uma ferramenta viável na educação musical, bem como o desenvolvimento de software para educação musical, sendo que para isso, o educador atente às noções de diversos outros conhecimentos interdisciplinares de “[...] especializações da Informática, como Computação Musical, Multimídia, Informática na Educação, Interação Homem-Computador e Engenharia de Software; e áreas do domínio da Música, como Educação Musical e Psicologia da Música” (FRITSCH, 2002, p.43). Através de noções superficiais dessas naturezas já foi realizado um primeiro teste do protótipo PP e se mostrou intermediador de hipóteses, debate e análises crítica para diversos conteúdos musicais gerando:

[...] diferentes processos de interação, envolvendo novas formas de aprender, perceber, sentir o que se estuda e podendo satisfazer demandas educacionais em relação a teoria, prática, memorização e percepção musical [...] estímulos motores e sensoriais através de uma série de feedbacks responsáveis, [...] contendo ensinamentos, notas com as frequências exatas e os diversos objetos musicais são comprovados empiricamente (GOMES; SOUZA, 2017, p. 7).





Vale salientar que o teste foi realizado com apenas uma estudante de música e, outra versão com mesmo potencial, chamada Professor Guitarra – PG, vem sendo produzida e testada para guitarra elétrica, se utilizando dos mesmos áudios gravados e lógica de programação do protótipo PP, na qual foi possível averiguar um estudante “[...] ativando assim as boas vindas do PG e as primeiras instruções estabelecidas [...] escala de Dó, conforme o PG explicou o caminho” (GOMES, 2017, p.8). Para funcionar na guitarra elétrica, é preciso pôr um captador conversor de som analógico para digital.

Agora, com apoio institucional, mesmo que não voltado especificamente para área de computação e programação de softwares, as produções de caráter pedagógico inclusivo com o PP serão mais consistentes, pois contaremos com frentes variadas para ações e investigações, sendo essas: estudantes, professorandos e professores deficientes visuais e neurotípicos do projeto de extensão Grupo Esperança Viva - EV da UFRN, Orquestra Sinfônica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - OSUFRN e do estúdio de gravação RITORNELLO da Escola de Música também da mesma instituição. Dessa forma, têm-se a oportunidade ímpar de expandir novos conhecimentos e as produções fonográficas para o protótipo PP, até mesmo eminente à Educação Básica, através de um dos integrantes do projeto EV que atualmente já é professor efetivo do estado RN.

2. Projeto de Extensão Grupo Esperança Viva – EV

O Grupo Esperança Viva - EV é uma ação de extensão subsidiada pela UFRN, teve início em 2011 com o Curso de Flauta Doce e Musicografia Braille. Atualmente, têm na sua formação discentes, docentes, técnicos administrativos da UFRN e pessoas com deficiência visual, as quais estudam música e também aprendem a lecionar. É visto também como um grupo de música inclusivo, o qual se apresenta em eventos da comunidade e até no âmbito estadual, tendo diversos impactos positivos na comunidade com seus trabalhos artísticos que envolve também pessoas com outras deficiências. O EV oportuniza professorandos a aprender e até desenvolver e socializar novas abordagens educacionais em eventos inclusivos, sendo assim de grande relevância social e importante para educação musical inclusiva, fazendo intermédios importantes entre a comunidade interna e externa com deficiência e capacitando futuros professores da Educação Básica. Varela (2015) mostra que:

As atividades envolvidas nesse projeto têm promovido uma série de transformações na vida de alunos com deficiência visual, dos professores e estudantes da graduação em música, bem como na comunidade universitária em geral. Dentre essas mudanças, destacamos: o ingresso, no ano de 2014, de um aluno do Projeto Esperança Viva, no curso de graduação em música da UFRN, e, no mesmo ano, a inauguração do Setor de Musicografia e Apoio à Inclusão - SEMBRAIM a, criação das disciplinas de Musicografia Braille I e II; a realização do I, II e III Encontro sobre o Ensino de Música para Pessoas com Deficiência Visual, respectivamente nos anos de 2013, 2014 e 2015 e, por fim, a grande contribuição para a desmistificação das ideias preconcebidas a respeito da aprendizagem musical das pessoas com deficiência visual (BEZERRA, 2015, p.15).

O projeto Grupo EV é considerado referência no estado do RN, sendo uma importante iniciativa fortalecedora das políticas de inclusão a partir de suas ações, tendo em vista a facilitação





da lei brasileira Nº 13.146, incentivando “pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015). Souza (2010), ainda alerta que:

De leis o país está bem servido, no entanto, o que falta é colocá-las em prática. Não exigindo apenas dos educadores e equipe escolar em geral mas também que se lhe sejam dadas condições de trabalho que realmente os tornem capazes de resolver um trabalho educacional de qualidade onde todos os alunos possam se desenvolver e construir conhecimentos, habilidades, amizades e valores. (SOUZA, 2010, p. 50)

Como visto, é necessário pôr em prática, e agora, mais do que nunca, tendo em vista mais inclusão eminente das novas demandas, que são os professores de música deficientes visuais.

A utilização de tecnologias digitais são capazes de propiciar novas formas de inclusão, dependendo da criatividade em cria-la usa-las ou adapta-las, seja de forma individualizada atendendo casos específicos, ou de forma geral Louro, Alonso e Andrade (2006). Utilizar novos recursos de acessibilidade “seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento” (FILHO, 2012, p. 69), principalmente as barreiras atitudinais, de informação e comunicação (BRASIL, 2015). Para tanto, a criação de “[...] software educativo-musical, é importante a participação de pesquisadores da educação musical, [...] e de pessoas pertencentes ao público-alvo do software” (KRÜGER, 2006, p.78), e no caso do protótipo PP, teremos ainda outras importantes parcerias, as quais evidenciaremos na proposta de interações para 2018, a seguir.

3 Intenções e interações e parcerias

Pretende-se que seja um ciclo constante com os seguintes passos: observações das praxes e reuniões entre nós professorandos do projeto EV a fim de compreendermos demanda educacionais inclusiva e peculiares aos deficientes visuais, seja estudantes ou professores; pensaremos estratégias pedagógicas, formas de acessibilidade e interações amigáveis de navegação no protótipo PP; gravaremos em estúdio novas demandas de áudios, sejam instrumentos, vozes explicativas de manuseio ou exposições áudio descritivas de conteúdos da educação musical; professorandos e estudantes serão encorajados instruídos a utilizar o protótipo PP, bem como observados nas atividades, no instrumento teclado eletrônico. Esses Deverão ter voz ativa, indicando novas formas criativa de utilização nas aulas do projeto, bem como; identificar, criticamente, melhores ajustes através de feedbacks.

As gravações de amostras sonoras serão produzidas na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - EMUFRN com apoio do seu estúdio profissional RITORNELLO, combinadas com musicistas da Orquestra Sinfônica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - OSUFRN e também cantores de diversos naipes vocálicos do Coral Madrigal da UFRN, os quais já se prontificaram na voz se seus representantes. Já a parte de programação, a qual requer um conhecimento das linguagens computacionais será, inicialmente, produzida por esse autor que também é um estudioso amador de programação e linguagens de programação por disciplinas optativas na UFRN. A seguir, tem-se uma entrevista semiestruturada





com pessoas que representam as principais instâncias do projeto de extensão EV, inclusive a descrição da proposta que os fiz no primeiro dia de aula do projeto de extensão EV.

4. Perspectiva na voz dos envolvidos para efetivação do Professor Piano - PP

Na apresentação do PP, no primeiro dia do projeto EV 2018, estavam cerca de vinte estudantes deficientes visuais, bem como os professorandos e monitores. Falei um pouco da experiência adquirida com programações para performances em instrumentos/hardwares digitais e em estúdio de produção fonográfica. Disse-os que em estúdios fonográficos, clientes exigem edições em suas vozes ou instrumentos, sendo que minha resposta sempre foi a mesma: que ‘tudo’ era possível fazer, e que eles poderiam exigir, pois no dia que eu falasse que não seria possível editar ou realizar algo, em suas músicas, seria eu que não saberia, mas que o computador, através de boa programação seria capaz. Com isso, os mostrei da capacidade que os equipamentos digitais e programação podem nos proporcionar, mesmo conhecendo minhas limitações, mas foi necessário instiga-los a imaginar, bastando apenas nossa criatividade de inventar e inquirir o PP, sendo de suma importância a voz ativa de todos ali, que tínhamos a oportunidade de refletir novas e nossas demandas da educação musical e, que tínhamos nesse semestre uma oportunidade diferenciada, sejam os estudantes ou professorandos, inclusive os neurotípicos. A seguir veremos a resposta para pergunta que norteou os depoimentos dos futuros usuários e pensadores ativos do PP, duas semanas após o início do projeto: Qual sua perspectiva, como estudante ou professor, em relação ao Professor Piano? Diga-se de passagem, os mais antigos do projeto EV já conhecem os primeiros passos do PP, inclusive já fizeram testes mencionados a cima, mesmo que pouco, e os novatos tiveram a oportunidade de ouvir e tocar no protótipo PP nessa reunião.

A professoranda Vitória¹⁰ (2018), do terceiro semestre da EMUFRN, a qual também é participante das aulas no projeto, aponta que o PP ajuda muito, porque além de falar os nomes das notas, o que lhe faz compreender melhor o som dos intervalos, distinguindo as reais diferenças das notas naturais para sustentadas e bemóis. Afirmou ainda que o PP diz o grau da escala que está sendo tocado e que a criação de áudios, com solmizações das músicas ensaiadas no grupo, estão facilitando o dedilhado na flauta doce. Vitória vislumbra a possibilidade de ensinar música com apoio do PP.

– Para mim, sinceramente, é perfeito e me ajuda muito. Quem sabe isso possa ajudar a outros alunos que tenham a mesma dificuldade que eu. Fico muito feliz, mesmo, e espero que esse trabalho contribua, não só para professores e estudantes especiais, mas que seja para todos, por igual, cada dia ampliado para outros instrumentos e com a voz [se referindo a solmização eletrônica do PP] (VITÓRIA, 2018).

Jota (2018), que também é professorando, do primeiro período na mesma licenciatura, também prestou atenção que pode ser facilitado e diferenciar o nome das notas, o som e as variações entre sustentados e bemóis, o que lhe dá uma maior clareza do aprendizado:

¹⁰ Alguns participantes do Projeto de extensão Grupo Esperança Viva escolheram ser tratados por nomes fictícios





ISBN - 978-85-67528-09-0

– O PP é uma ferramenta muito interessante, muito importante [...] não só para pessoas com deficiência [...] e é exclusiva para a gente que é cego porque pode nos auxiliar em situações de aprendizados e também para ensinar música [...] tem diversas formas de ensinar, acaba sendo de uma forma bem divertida e bem esclarecedora [...] futuramente como professor, pode ser uma ferramenta fundamental para mim (JOTA, 2018)

CH (2018), é estudante e vocalista do curso técnico de canto da UFRN, também é deficiente visual, acredita que com o PP a turma terá muito o que aprender, que a identificação das notas é assunto que não tem visto com muita facilidade, referindo-se às alterações nas escalas:

– A gente conhece Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si, Dó, a escala por completo, mas quando chega nessa parte, [se referindo as alterações] realmente, são os assuntos que complica [...] o que eu espero daqui pra frente é eu conseguir, dentro de uma escala, decorar todas as notas [...] principalmente quando são as sustentadas e bemóis, pois essa é a parte mais difícil, sustentadas e bemóis (CH, 2018).

Por o último, e não menos importante, temos o depoimento por e-mail de Gessé (2018), professor efetivo do estado do RN:

– Meu alunos são cem por cento adolescentes [...] A proposta do professor piano como recurso tecnológico em sala de aula poderá contribuir na minha agilidade e no aprendizado dos meus alunos [...] o professor piano me auxiliará durante as aulas. A ideia é que essas aulas sejam mais lúdicas e interativas, que os alunos possam ouvir áudios reproduzidos pelo equipamento e conhecer um pouco mais a música [...] também explorando o equipamento. Diante dessa tecnologia, poderei apresentar conteúdos com qualidade com nova forma de ensino. No quesito material, ele é bastante interessante para o educador, pois pode-se usá-lo como uma ferramenta didática. Como professor, com deficiência visual, o equipamento [Professor Piano] será bastante útil em sala de aula, me ajudando com banco de dados musicais, podendo me proporcionar os mais variados sons de instrumentos, paisagens sonoras, textos em áudio e possibilitando-me maior controle com um controlador integrado, pressionando as teclas combinadas (GESSÉ, 2018)

5. Algumas considerações

Esse ensaio buscou discutir e delinear as perspectivas de consolidação de uma ferramenta que associada a um instrumento musical será capaz de interatuar factualmente conteúdo da educação musical com descrições em áudio, para auxiliar o ensino e aprendizagem de música com novas possibilidades, para professores e estudantes de música deficientes visuais e neurotípicos, seja no projeto Grupo Esperança Viva ou nas escolas da Educação Básica, em um futuro bem próximo. Vimos que estão empenhados na proposta uma equipe multidisciplinar com público alvo e infraestruturas variadas: estudantes, professores e professorandos de música, também neurotípicos, estúdio de gravação e musicistas profissionais, instrumentos de orquestra e cantores de diversos naipes vocálicos para a produção dos áudios do PP. Buscamos ainda apoio institucional no que se refere a projetos ligados à área de ciências da computação, tendo em vista meu árduo trabalho de criar e escrever algoritmos extensivos para educação musical digital, sendo





ainda possível a aprendizagem e identificação de novas técnicas de programações exclusivas para educação musical, contudo, essa é uma lacuna em aberto nas pesquisas brasileiras.

Nesse sentido, a pesquisa-ação como metodologia deverá adequar-se para as futuras interações: investigando, propondo intervenções, experimentando novas abordagens metodológicas e atestando proficiências, com a finalidade de transformar positivamente a cultura do nosso grupo e a sociedade do ponto de vista musical. Penso ainda que a pesquisa ação se torna bem adequada para trabalhos de extensão nas universidades, pois pesquisadores podem ter liberdade para atestar suas inovações e abordagens educacionais, de forma “[...] “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática” (ENGEL, 2000, p.182), bem como se inserir e conhecer o contexto, propondo intervenções para transformar com a possibilidade de dialogias, ou até de dialéticas entre os envolvidos e suas falas ativas podem contribuir positivamente para gerar novas hipóteses.

O apoio institucional, principalmente do projeto de extensão Grupo Esperança Viva, será de extrema oportunidade nas produções pedagógicas inclusivas com o PP, tanto para futuros estudantes e professores do projeto, quanto à Educação Básica, no entanto, é preciso a colaboração ativa de todos que atuam na comunidade, fazendo uso do PP e reflexões importantes na inclusão musical. Para os próximos passos, quando as demandas estiverem mais claras e delimitadas, as gravações de amostras de áudio terão efetivamente suas produções aumentadas e associadas em programações, estando assim pronto para inquirir o PP, sendo essa uma forte possibilidade de avanço e inovação para a educação pública brasileira, inclusive inclusiva.

Nota-se que além do que se pensa sobre a ferramenta PP, em si, percebe-se que o solfejo de voz eletrônica que vem sendo utilizado, já tem sido facilitador de entendimentos musicais para deficientes visuais, mesmo que ainda socializados via áudio por aplicativos sociais, sendo esse um pré-requisito importante para sua consolidação do pp, o que já foi objeto de investigação, com questionário estruturado e dicotômico sobre as relações semânticas entre os sons das vogais, a fala das pessoas, as notas guonianas e a música, em “Solmização Magna: em busca de um conceito inclusivo de solfejo” (GOMES, 2018 – *No prelo*).

Referencia

BEZERRA, Edibergon Varela. **Música e deficiência visual:** os processos de aprendizagem musical no Projeto Esperança Viva. 2016. Dissertação de Mestrado. Brasil. 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/21926>> Acesso em: 08/Jun/2018.

BRASIL. **Lei 13.146 de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 08/Jun/2018.





ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602000000200013&script=sci_arttext&tlng=pt > Acesso em: 08/Jun/2018.

FILHO, Teófilo Alves Galvão. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Cultura Acadêmica**, p. 65-92, 2012. Disponível em: <https://polo2.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf#page=66 > Acesso em: 08/Jun/2018.

FRITSCH, Eloi Fernando. **MEPSOM: método de ensino de programação sônica para músicos**. 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/3222>> Acesso em: 08/Jun/2018.

GOMES, Júlio César Ferreira. **Professor Guitarra: Busca-se Inclusão na Educação Musical com Tecnologias**. In: XI CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL -ISME. 2017. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/isme/2017/paper/viewFile/2493/1172>> Acesso em: 08/Jun/2018.

GOMES, Júlio César Ferreira. **PROFESSOR PIANO: Uso Alternativo de softwares e sua relação com Tecnologia Assistiva e Tecnologias da Informação e Comunicação**. In: IV ENCONTRO SOBRE ENSINO DE MÚSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL e II SEMINÁRIO DE MÚSICA E INCLUSÃO. 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1E2CHR8IDjGr61u_wGfe5cvYLUgQceuets/view > Acesso em: 08/Jun/2018.

GOMES, Júlio César Ferreira; DE SOUZA, Catarina Shim Lima. **Professor Piano: tecnologias e inclusão na educação musical**. In: XXVII Congresso da Anppom-Campinas/SP. 2017. Disponível em: <<http://anppom.com.br/congressos/index.php/27anppom/cps2017/paper/view/4994>> Acesso em: 08/Jun/2018.

KRÜGER, Susana Ester. Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 14, 75-89, mar. 2006. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revista_abem/index.php/revistaabem/article/view/314> Acesso em: 08/Jun/2018.

LOURO, Viviane dos Santos, ALONSO, Luis Garcia, ANDRADE, Alex Ferreira de. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São José dos Campos, SP: Ed. Do Autor, 2006.



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

SOUZA, Catarina Shin Lima de. **Música e inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais?**. 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9148>> Acesso em: 08/Jun/2018.

56



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”





INICIAÇÃO MUSICAL POR MEIO DA FLAUTA DOCE NA ESCOLA ROSA GATTORNO: UM RELATO DE EXPERIENCIA

MUSICAL INITIATION BY THE SWEET FLUTE IN THE SCHOOL ROSA GATTORNO: A REPORT OF EXPERIENCE

INICIACIÓN MUSICAL POR MEDIO DE LA FLAUTA DULCE EN LA ESCUELA ROSA GATTORNO:
UN RELATO DE EXPERIENCIA

Karolyne Bianca da Silva Bitencourt (Universidade Federal do Pará – karolyne0103@gmail.com)

Resumo: A partir das aulas de flauta que foram ministradas em uma escola pública de ensino regular, desenvolveu-se esse relato de experiência como produto do projeto de extensão “Dolcissimo” da Universidade Federal do Pará. As aulas aconteceram na Escola Rosa Gattorno, com uma turma do quinto ano, no período de 20 de novembro à 20 de dezembro do ano de 2017. As aulas ministradas contaram com a participação de dois discentes do curso de Licenciatura em Música, um destes é o relator do trabalho e bolsista do projeto. As aulas foram embasadas em algumas características do método de Orff e em educadores musicais como Schafer e Paynter. Através desta experiência, o conteúdo teórico aprendido em sala foi posto em prática com os jovens estudantes resultando em um bom aprendizado para os alunos e bolsistas do projeto.

Palavras-chave: Flauta doce, Educação Musical, Projeto de Extensão

Abstract: From the flute lessons that were taught at a regular public school, this experience report was developed as a product of the "Dolcissimo" extension project of the Federal University of Pará. The classes took place at the Rosa Gattorno School, a group of the fifth year, from November 20 to December 20, 2017. The classes taught were attended by two students of the Licenciatura in Music course, one of whom is the rapporteur of the work and scholarship holder of the project. The classes were based some characteristics of the Orff method and musical educators like Schafer and Paynter. Through this experience, the theoretical content learned in the classroom was put into practice with the young students resulting in a good learning for the students and fellows of the project

Keywords: Sweet Flute, Music Education, Extension Project

Resumen: A partir de las clases de flauta que se impartieron en una escuela pública de enseñanza regular, se desarrolló ese relato de experiencia como producto del proyecto de extensión "Dolcissimo" de la Universidad Federal de Pará. Las clases se realizaron en la Escuela Rosa Gattorno, una clase del quinto año, en el período del 20 de noviembre al 20 de diciembre del año 2017. Las clases impartidas contaron con la participación de dos discentes del curso de Licenciatura en Música, uno de éstos es el relator del trabajo y becario del proyecto. Las clases se basaron en algunas características del método de Orff y en educadores musicales como Schafer y Paynter. A través de esta experiencia, el





contenido teórico aprendido en sala fue puesto en práctica con los jóvenes estudiantes resultando en un buen aprendizaje para los alumnos y becarios del proyecto.

Palabras clave: Flauta dulce, Educación Musical, Proyecto de Extensión

1. Introdução

Um projeto de extensão é uma oportunidade de se colocar em prática todo o conhecimento adquirido na formação acadêmica, tendo a sociedade como beneficiária, haja vista que as ações pretendem ultrapassar os muros da universidade.

Além da questão performática que o músico deve desenvolver, é importante que o futuro professor saiba ministrar aulas de maneira clara e instigante, para que assim possa despertar nos alunos boas práticas de estudo. Sendo assim, metodologias acertadas são de suma importância para o aprendizado. A experiência na educação básica, ainda como licencianda em música, permite vivenciar a realidade de um professor de música, entender o espaço, recursos e a personalidade tão variada dos estudantes.

Toda essa gama de aprendizados, seguidos e/ou precedidos de preocupações, só foi possível por meio da inserção nesse universo, de onde julgo ter saído mais preparada para o mercado de trabalho, com mais habilidade para lidar com teoria e prática e com compreensão das relações interpessoais que devem ser desenvolvidas neste âmbito.

Esse relato de experiência envolve uma iniciativa do projeto de extensão “Dolcíssimo: uma prática musicalizadora através da flauta doce” da Universidade Federal do Pará. Os objetivos principais do projeto envolvem formar um coral com diversas flautas, propiciando uma prática camerística para os alunos do Curso de Licenciatura em Música, haja vista que há somente um semestre de flauta doce ofertado na grade curricular, e muitos dos alunos optam por utilizar desse instrumento nos seus futuros projetos de estágio; servir como laboratório para alunos do curso de Licenciatura em Música que desenvolvam estudos envolvendo a flauta doce; aprimorar novos conhecimentos, técnicas e produção de material científico sobre o ensino e a prática musical; além disso o projeto proporciona aulas gratuitas de flauta para a comunidade do entorno da UFPA.

Atendendo a um dos objetivos foi ofertada uma oficina com o intuito de musicalizar crianças por meio da flauta doce. Foram atendidas crianças com idade entre 10 e 14 anos da Escola Rosa Gattorno, escola que recebe alunos de baixa renda e situa-se nas proximidades da UFPA. Os trabalhos foram realizados durante um mês e contaram com participantes sem nenhuma experiência musical prévia.

As crianças que participaram das aulas de flautas estavam no último ano do Ensino Fundamental I, portanto estavam cursando o último ano na escola e logo seriam transferidas para outra que oferecesse estudos mais avançado a partir do 6º ano. Os encontros aconteciam pela parte da manhã, pois os alunos estudavam no turno vespertino.

As aulas eram ministradas duas vezes por semana e contava com a participação de dois monitores em sala. Os conteúdos das aulas estavam sob orientação do coordenador do projeto e não estabeleciam um método de ensino baseado no ensino tradicional da flauta e de teoria musical. O enfoque da oficina ateu-se à execução e criação, tendo como aporte os trabalhos de Swanwick (2003) e Schafer (1991). As crianças nunca tinham tido experiência com o instrumento ou com qualquer tipo de escrita musical, por isso optamos por métodos não convencionais de escrita musical.





Dez estudantes participaram da oficina e conseguiram manter boa frequência no dia a dia das aulas, exceto no período de avaliação escolar em que notou-se 60% (sessenta por cento) da turma ausente nas aulas. Contudo, eram sempre feitos exercícios que pudessem estimular a participação de todos, inclusive a dos tímidos, para que se obtivesse um resultado mais homogêneo da classe e as dificuldades pudessem ser sanadas.

As aulas foram realizadas na biblioteca da escola, pois não havia uma estrutura adequada que oferecesse suporte ideal para as atividades musicais.

2. Das aulas

Existem maneiras diversas de se trabalhar o ensino da flauta doce. Algumas ideias e práticas de educadores com métodos de ensino comprovados são bases interessantes para desenvolver boas metodologias de ensino na sala de aula, entretanto, desenvolver um método de maneira completa é uma função que apresenta alguns problemas devido à necessidade de material, tempo para o ensino do conteúdo e reação dos alunos à metodologia ministrada.

Alguns ideais de educadores como Orff e Suzuki puderam ser desenvolvidos nas aulas, como a repetição para um melhor desenvolvimento do músico sem auxílio da partitura (a priori) e o desenvolvimento da escrita musical através da criação dos próprios alunos na maneira de desenvolver a notação musical, com o objetivo principal de fazer com que os alunos conhecessem o instrumento e a partir dele despertassem o prazer de trabalhar com música, inicialmente deixando a teoria tradicional à parte e destacando a experimentação e composição, o que faria possivelmente o estudante trabalhar com a música em uma abordagem expressiva e não mecânica ou teórica.

Inicialmente trabalhou-se com a experimentação da flauta doce, explorando os diversos sons possíveis com o instrumento montado e desmontado, deixando as crianças bem livres para criar e conhecer a flauta. Tal atividade está em consonância com os trabalhos dos educadores musicais da segunda geração, principalmente Schafer (1991) e Paynter, tão bem abordado por Mateiro (2012).

Fazê-los explorar e apresentar os resultados obtidos em sala aproxima-se de uma das ideias que Orff desenvolveu e que recebe o nome de música elementar, que é uma ideia que já havia sido desenvolvida por Mary Wigman, que foi uma dançarina contemporânea e foi adaptada para um contexto musical por Orff. O caráter ativo dessa ideia está na definição dela, a participação e utilização da criatividade, além da natural desinibição das crianças, que são características elementares aproveitadas no momento em que se está compondo, essa música se baseia na linguagem musical que o próprio indivíduo traz consigo tornando destacável nessa concepção a expressividade, que amplia a musicalidade natural do ser humano. Não se trata apenas de uma educação musical, mas a aula auxilia no desenvolvimento da personalidade na criança.

A partir disso, um momento realizado foi uma apresentação para os colegas do que foi trabalhado, para demonstrar os conhecimentos adquiridos e apresentar resultados, o que permitiu que as crianças se expressassem de forma criativa, avaliando e apreciando a própria evolução, além de conseguirem mostrar suas ideias de sons obtidos com a experimentação para a classe. Baseados na música elementar, Robinson e Aronica argumentam:



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

A ideia de regressar ao essencial não está errada em si mesma. Se queremos regressar ao essencial, precisamos de rever tudo, de repensar a natureza básica das capacidades humanas e os propósitos básicos da educação actual. O futuro da educação não passa por uniformizar, mas por personalizar; não passa por promover a “desindividuação”, mas por cultivar a verdadeira profundidade e dinamismo de qualquer tipo de habilidade humana. No futuro, a educação tem que ser Elementar (ROBINSON; ARONICA, 2010, p. 237).

60

Nas abordagens em sala de aula não se utilizou da teoria musical tradicional. Para representar as notas musicais empregou-se figuras geométricas escolhidas pelos próprios alunos como triângulo, círculo e quadrado. O triângulo representava a *semínima*, o quadrado a *colcheia* e o círculo a *semicolcheia*, desta forma, as músicas eram escritas na lousa e, associando também o valor de cada nota, aplicou-se as palavras “pá”, “xá-xá” e “taca-taca” sucessivamente. Em conjunto com a pronúncia dessas sílabas, outra forma de entender os tempos foi com movimentos corporais, como as batidas das palmas das mãos e o bater dos pés. Os graus de dificuldade na execução dos exercícios iam crescendo à medida que a digitação no instrumento ia sucedendo-se, sempre partindo do mais simples ao mais complexo, seja na digitação da mão esquerda ou da mão direita. Pensando nisso, o importante é entender que os instrumentos são prolongamentos do corpo e que a música deve ser compreendida primeiramente no corpo e o corpo deve ser usado como primordial fonte sonora, o que faz da estrutura física um instrumento rítmico e melódico elementar, tornando o processo de aprendizagem de vários instrumentos facilitado, pois com a música tanto melódica quanto ritmicamente internalizada, a condução para qualquer instrumento se torna mais facilitada. Orff defende essa ideia com base na teoria da música elementar, em que destaca a importância de produzir música com o que há de mais inerente possível, que é o próprio corpo. Cunha (2013) nos diz que:

Orff entendeu o corpo humano como primordial e principal fonte sonora. Os restantes instrumentos musicais utilizados na abordagem Orff-Schulwerk devem ser entendidos como uma ‘espécie de prolongamento’ do corpo humano, uma vez que dele recebem as pulsações vitais, ou seja, o ritmo. Esta noção facilita a dimensão instrumental em contexto de Educação Musical (CUNHA, 2013, p. 43).

No início, os alunos não tinham o instrumento para praticar fora dos horários de aula, por isso, sugerimos uma prática alternativa em que eles usassem o antebraço esquerdo para desenvolver as digitações da mão direita, e o antebraço direito para digitação da mão esquerda. A *posteriori* observamos resultados significativos, porém para melhor desenvoltura dos alunos a diretora da escola disponibilizou novas flautas após o início das aulas, o que resultou numa qualidade melhor para as atividades.

Para manter o equilíbrio e a afinação do som que era produzido pelas crianças no instrumento, fazíamos exercícios de respiração antes de cada ensaio. Um destes, por exemplo, era colocar um pedaço de papel na parede e eles tinham que mantê-lo fixo apenas soprando, pela duração de alguns segundos. Isto condicionava um sopro preciso e firme para sons com duração um pouco maior, o que é importante para essa fase inicial, pois as crianças não tinham experiência com instrumento de sopro e precisavam condicionar o corpo e o controle do ar para isso.

Para fixação das notas musicais eram feitos diversos exercícios repetitivos, para que os alunos pudessem associar notas e posição das mãos através desta constante. Neste quesito foi



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”





utilizada uma das ideias desenvolvidas por Suzuki, que acredita que exercícios repetitivos fixam na memória da criança e ela não precisará consultar papéis na hora de sua apresentação, de modo que, sem a necessidade de uma partitura para a leitura o músico pode trabalhar outros aspectos como a interpretação, dinâmicas e outras questões envolvendo a performance musical.

Uma vez aprendida a digitação da mão esquerda, reforçava-os a criação pessoal de pequenos trechos musicais com o que foi aprendido, afinal “o meio mais seguro de iniciar-se na música é o exercício que cada criança inventa consistente em repetir as escalas sonoras com cada dedo isolado” (HOWARD, 1952, p. 94). Com isto, a resposta era sempre muito boa, pois elas estavam sempre dispostas a nos mostrar que de fato assimilaram nota por nota. Por conseguinte, novas notas eram introduzidas e os exercícios iam ficando um pouco mais difíceis. Entretanto à medida que a mão direita ia sendo introduzida, percebemos algumas dificuldades que também foram sanadas com exercícios de fixação através da repetição.

Para finalizar as aulas as crianças executaram um pequeno trecho da música *Ode a Alegria* em sala, que foi registrado em vídeo e disponibilizado para escola. As crianças tocaram juntas e sem acompanhamento de instrumento harmônico na mesma sala em que aconteciam os encontros. Notou-se que estavam contentes com o resultado obtido por elas e uma criança externou a vontade de dar continuidade nos estudos musicais, fazendo um possível ingresso no conservatório de música da cidade.

3. Contratempos

No começo da oficina, levávamos a cada encontro as flautas pertencentes ao Curso de Licenciatura para a escola, o que dificultava uma maior desenvoltura no instrumento por parte dos meninos, haja vista que não podiam praticar em casa. A aquisição por parte dos próprios alunos era impossível, devido ao baixo poder aquisitivo das famílias. O cenário mudou totalmente quando a diretora da escola providenciou a compra de flautas para a oficina.

Os horários das aulas aconteciam sempre de 9 às 11 horas e as crianças estudavam na parte da tarde e não estavam acostumadas a ter atividades nesse horário. Com isso algumas crianças se atrasavam e não puderam aproveitar as aulas por inteiro. Além disso, a biblioteca não era refrigerada e em algumas horas do dia o calor incomodava bastante e isso ficava evidente na expressão facial dos alunos e no interesse dos mesmos.

Tínhamos planejado uma pequena apresentação para tocar no dia da formatura dos alunos, pois estavam encerrando o ciclo do Ensino Fundamental I e a escola havia preparado uma celebração para tal momento na parte da tarde. Entretanto, tal apresentação não foi realizada, pois não estavam seguros para tocarem sozinhos e sem nosso auxílio - neste dia havia uma avaliação a ser realizada na universidade pelos bolsistas do projeto - e em vista disso adiamos a apresentação da peça e a gravamos em vídeo.

4. Considerações finais

Os conhecimentos e experiências adquiridos através da oficina que o projeto *Dolcissimo* proporcionou, foram algo de grande importância para a formação dos acadêmicos e uma oportunidade única, por meio da qual aprendemos a lidar com a turma, planejar aulas, adaptar as





aulas que não estavam seguindo um bom curso e entender um pouco do universo da educação básica no que tange os ensino da música.

Os ensinamentos foram feitos em um curto período de tempo e estavam voltados para o ensino básico das notas e da postura de como tocar flauta, com o propósito de aumentar o interesse das crianças pela música através da experimentação e composição, o que fez com que o repertório fosse ensinado de maneira reduzida. No entanto, os estudantes mostraram grande interesse por música e pelo desenvolvimento nos estudos, o que tornou os resultados das oficinas satisfatórios, apesar dos contratemplos e complicações, como não ter conseguido apresentar peças musicais ao vivo, a falta de costume dos alunos com o horário das aulas e a falta de flautas doces no início. Logo, o objetivo de levar o instrumento flauta doce para a escola foi atingido de forma encantadora e as crianças puderam observar esses ensinamentos e buscar conhecimentos posteriores pelos próprios depoimentos feitos pelos alunos que participaram do projeto.

Referências Bibliográficas

HOWARD, Walter. *A música e a criança*. São Paulo: Summus, 1984.

SCHAFER, Raymond Murray. *The Thinking Ear. O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1992.

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

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. *O Elemento*. Porto: Porto Editora, 2010.

MATEIRO, Teresa; PAYNTER, John. A música criativa nas escolas in: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Intersaberes, 2012, p. 243-273.

CUNHA, Rodrigues Cristo João. Da abordagem *Orff-Schulwerk* ao desenvolvimento do 'Eu Musical': Flow em processos de Ensino/Aprendizagem em Educação Musical. 2013. Universidade de Aveiro, 2013.

PAREJO, Enny. *Pedagogia musical Orff e novos paradigmas*. Enny Parejo Atelier Musical. São paulo: ETAG, [2000], p. 01-02. [Escritos]. Disponível em: http://ennyparejo.com.br/wp-content/uploads/2010/05/ARTIGO_III_Ped.pdf Acesso em: 15 maio 2018.





O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM MÚSICA: UM RELATO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

THE SUPERVISED PRACTICE CURRICULAR IN MUSIC: APPROACHES TO TEACHER FORMATION

LA ETAPA CURRICULAR SUPERVISADA EN MÚSICA: ENFOQUES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR

*Ítalo Soares da Silva (Universidade Federal do Rio Grande do Norte –
italo_so.silva@hotmail.com)*

*Flávia Maiara Lima Fagundes (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –
flaviamaiararalf@gmail.com)*

Resumo: Neste trabalho, discutimos o Estágio Curricular Supervisionado como parte da formação em música, na perspectiva de dar enfoques nos processos de formação docente, o estágio supervisionado e em música no Brasil, como também mostrar como se caracterizam os estágios do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Como instrumentos para coleta de dados deste estudo, utilizamos relatórios de estágio do Curso de Licenciatura da UERN, além do relato de experiência de um professor e um ex-aluno do curso, como também uma breve revisão de literatura na área de Educação e Educação Musical que versa sobre as temáticas de estágio e formação de professores. Com isso, discorreremos sobre como os estágios vêm contribuindo no processo de formação de professores para atuar em diversos contextos com o ensino de música, assim contribuindo com uma formação humana, com a produção do conhecimento na área e com o compromisso do fortalecimento de uma melhor Educação Musical no Brasil.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Educação Musical, Professores de Música.

Abstract: In this work, we discuss the Supervised Practice Curricular as part of the formation in music, with a view to focusing on the processes of teacher formation, supervised practice and music in Brazil, as well as to show how the stages of the Licentiate Course in Music at the University of the Estado do Rio Grande do Norte (UERN). As data collection instruments of this study, we use reports of the UERN Degree Course, besides the experience report of a teacher and a former student of the course, as well as a brief literature review in the area of Education and Music Education that on the themes of traineeship and teacher formation. Therefore, we discuss about how the internships have been contributing in the process of teacher formation to act in diverse contexts with the teaching of music, thus contributing with a human formation, with the production of knowledge in the area and with the commitment to the strengthening of a better Education Musical in Brazil.

Keywords: Supervised practice, Musical education, Music Teachers.

Resumen: En este trabajo, discutimos la Etapa Curricular Supervisada como parte de la formación en música, en la perspectiva de dar enfoques en los procesos de formación





docente, el estudio supervisado y en música en Brasil, como también mostrar cómo se caracterizan las prácticas del Curso de Licenciatura en Música de la Música en la Universidad del Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Como instrumentos para la recolección de datos de este estudio, utilizamos informes de prácticas del Curso de Licenciatura de la UERN, el relato de experiencia de un profesor y un ex alumno del curso, así como una breve revisión de literatura en el área de Educación y Educación Musical que sobre las temáticas de práctica y formación de profesores. Con eso, discordamos cómo las etapas vienen contribuyendo en el proceso de formación de profesores para actuar en diversos contextos con la enseñanza de música, así contribuyendo con una formación humana, con la producción del conocimiento en el área y con el compromiso del fortalecimiento de una mejor Educación Y en el caso de la música.

Palabras clave: Etapa Supervisada, Educación Musical, Profesores de Música.

1. Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado, etapa indispensável nos cursos de licenciaturas, é uma das partes do processo de formação docente e caracteriza-se como importante fase na carreira profissional de professores. É no estágio onde o discente vivencia de forma antecipada os diversos desafios da profissão docente, também servindo como espaço decisivo na escolha de seu futuro campo de atuação.

Há aproximadamente mais de 20 anos, têm se tornado cada vez mais frequentes discussões sobre a prática de ensino na formação de professores, incluindo o estágio, como componente curricular dentro dos programas de formação docente (MATEIRO; SOUZA, 2009). Assim, no decorrer dos anos, diversos cursos de licenciatura têm se preocupado cada vez mais em repensar seus estágios na busca de proporcionar uma melhor formação aos seus discentes, possibilitando uma maior abrangência e diversidade de espaços de atuação. Deste modo, é de suma importância observar e trazer discussões a respeito de como os cursos de formação de professores estão pensando seus estágios e preparando esses discentes para atuação nos diversos campos educacionais.

Embora cada universidade adote uma estrutura curricular diferenciada das demais, no Brasil todos os alunos de licenciaturas devem passar pelo estágio supervisionado, tendo em vista que as licenciaturas possuem uma carga horária definida por lei para tal especificidade. Assim, o estágio supervisionado passou a ser um dos componentes fundamentais na matriz curricular dos cursos de licenciaturas, conforme consta nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, CNE/CP 2/2002), tendo assim, por objetivo maior, formar educadores para atuar na educação básica.

Tendo em vista as discussões que contornam o estágio supervisionado das licenciaturas, muitos pesquisadores vêm desenvolvendo pesquisas que envolvem essa temática (cf. FREITAS *et al*, 2005). O estágio supervisionado não necessariamente se consolida como o primeiro contato que o licenciando tem com a sala de aula e suas práticas pedagógicas, porém, na vida acadêmica, o estágio supervisionado torna-se um momento bastante significativo em sua formação, pois há o desafio de estimular os licenciandos a estarem articulando seus conhecimentos adquiridos a uma





prática pedagógica, conforme as necessidades do dia a dia da sala de aula, que é o cenário real de sua futura atuação profissional (BELLOCHIO; BEINEKE, 2007a).

Precisamos entender que o estágio supervisionado não se resume a apenas uma etapa em que o licenciando tem a obrigação de cumprí-lo para atender às exigências de carga horária das disciplinas da grade curricular dos cursos de licenciaturas. Não se limita também à transferência dos conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer do curso, como iniciação da construção da formação docente que irá resultar em ações práticas de como ensinar música. Mas o estágio supervisionado deve ser entendido como uma das partes fundamentais para a formação de professores, proporcionando um momento repleto de produções, conhecimento, criatividade e práticas reflexivas, considerando ainda todos os componentes curriculares do curso e suas experiências individuais e coletivas adquiridas ao longo da vida.

O estágio supervisionado, como em todas as licenciaturas, também possui um papel importantíssimo para as licenciaturas em música e contribui diretamente para a iniciação e a construção da docência em música. Para que isso ocorra de forma efetiva, é preciso haver uma relação entre a teoria e prática, além da busca de parcerias entre universidades, escolas e os demais ambientes de ensino e aprendizagem musical, proporcionando assim, pesquisa, problematização, reflexão, avaliação, discussão e prática reflexiva aos estudantes licenciandos, tanto individual como também coletivamente.

O desenvolvimento da Educação Musical enquanto área de conhecimento tem buscado a qualificação da formação inicial de professores, considerando a formação acadêmica e docente de pesquisadores, as políticas públicas e toda a trajetória de qualificação na formação de professores.

Portanto, consideramos de grande importância que nas licenciaturas em música no Brasil haja uma significativa construção da docência em música e que o estágio supervisionado possa ser um dos meios de entrelaçar teoria e prática para o processo educacional pedagógico a ser construído pelo licenciando em música. Portanto, faz-se necessário considerarmos o estágio supervisionado um processo fundamental para a formação docente, auxiliando na construção dos conhecimentos práticos e teóricos, assim como também em sua ação reflexiva, possíveis a partir das práticas pedagógicas planejadas, entrelaçadas à articulação dos diversos saberes adquiridos ao longo da trajetória acadêmica dos licenciandos.

É nessa perspectiva que esse trabalho busca discutir o estágio supervisionado no Curso de Licenciatura em música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), procurando dar enfoque no estágio como elemento fundamental para formação docente, discorrendo brevemente sobre sua configuração no cenário educacional no Brasil, para então trazer reflexões que pensem essa prática como espaço no processo de aprendizagem em música, de produção de conhecimento e de fortalecimento da Educação Musical no país.

2. A formação de professores no Brasil

A educação é um dos principais meios de desenvolvimento social, econômico e político de um país. Ela começou a ganhar uma maior importância no Brasil muito recentemente devido à política educacional relacionada à Educação Básica que nos tempos passados não se era prioridade. Só após a Constituição de 1988, houve um marco que fortaleceu a democracia





proporcionando transformações que tornaram a Educação um direito a todos os cidadãos brasileiros (ABRUCIO, 2016).

Segundo Abrucio (2016), no final da década de 1960 e no início dos anos de 1970, houve uma massificação do ensino público, o que causou grande transformação educacional, impactando a formação docente. Devido à reforma universitária, as universidades voltaram-se à pesquisa e à formação de bacharéis, o que proporcionou um distanciamento entre a realidade escolar e o fornecimento de docentes. Esse distanciamento proporcionou a formação de profissionais mais preocupados em aumentar os conteúdos ensinados na educação básica, focando em especialidades e favorecendo o predomínio do “conteudismo” nos currículos escolares. Assim, a preocupação didática de como “ensinar a ensinar” não esteve presente na formação de professores (ABRUCIO, 2016).

No entanto, a luta pela democracia e a crise do regime autoritário foram pontos importantes para que fossem criadas novas políticas educacionais no país, como, por exemplo, em 1982, quando houve a criação do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com bolsas que pudessem atrair candidatos ao professorado (TANURI, 2000), e no governo de Itamar Franco (1992-1995), houve apoio à criação de Institutos Superiores de Formação de Professores. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como também legislações posteriores, fortaleceram o papel dos cursos de pedagogia e das licenciaturas e, de 1990 até os dias atuais, houve um crescimento da provisão educacional pública para a educação básica, acrescendo o incentivo à formação de professores, inclusive em instituições privadas por meio de programas como o PROUNI - Programa Universidade para Todos, e o FIES - Fundo de Financiamento Estudantil. Não podemos deixar de considerar também o aumento da Educação à Distância - EaD em instituições públicas e privadas, que foram impulsionadas pela Universidade Aberta do Brasil - UAB, a partir de 2006, e pelo Plano Nacional de Formação da Educação Básica - PARFOR (ABRUCIO, 2016).

Além de todas essas conquistas das políticas educacionais no Brasil voltadas para a formação de professores, podemos destacar, como grande meio potencializador dessa prática, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, criado pelo Governo Federal no ano de 2007. Esse Programa atua no incentivar e valorizar da profissão do magistério entre estudantes de graduação, bem como aprimorar o processo de formação de docentes para a educação básica, tornando próxima a relação entre a teoria e prática em salas de aula da rede pública de ensino.

Com esse rápido panorama histórico, mostra-se que a formação de professores no Brasil tem construído um árduo processo na busca de uma melhor formação docente.

1.1. O Estágio em música nas licenciaturas brasileiras

Nos últimos anos, vários debates na área da Educação Musical no Brasil têm focado na perspectiva de discutir sobre os estágios, como também pesquisas advindas desta prática docente. Esses enfoques têm se tornado cada vez mais frequentes nos encontros da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e no Fórum Latino-americano de Educação Musical (FLADEM). Assim, mostra-se o





quanto é importante pensar e discutir sobre o estágio para a formação do educador musical, relacionando-o assim com os cursos de formação de professores.

Uma das atribuições à instituição de ensino superior é proporcionar aos acadêmicos a vivência em campo, pois essa atividade docente torna-se essencial para o desenvolvimento de várias competências dos futuros professores (HENTSCHKE, 2000). Na área da Educação Musical no Brasil, esse tipo de atividade é caracterizado pelos estágios curriculares supervisionados e acaba se tornando um aspecto de fundamental importância nos cursos de licenciatura. Com isso, o estágio acaba ocupando lugar de destaque nos cursos superiores de formação de professores (BELLOCHIO; BUCHMANN, 2007b).

No Brasil, as pesquisas e discussões em relação ao estágio em música, especificamente no campo da Educação Musical, se intensificaram a partir das determinações da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394, de 1996 (BONA, 2013). Com isso, as discussões sobre estágio curricular supervisionado, acompanhadas dos debates sobre políticas públicas, têm mobilizado professores e pesquisadores nos últimos anos (BUCHMANN, 2008). Dentre as temáticas mais abordadas sobre estágio, encontram-se: as preocupações com a instituição do estágio, estudos que versam sobre saberes docentes na ação pedagógica e formação do conhecimento prático dos estagiários em Música, como também temáticas que abordam relações teoria-prática no estágio e investigações sobre necessidades formativas e pedagógicas de estagiários em seus cursos. Além disso, o que tem chamado a atenção nessas discussões é o fato da demasiada produção escrita sobre o estágio no Brasil ter originado a voz dos próprios estagiários sobre suas práticas docente (BUCHMANN, 2008) e até os dias de hoje essa ação se encontra presente.

No que tange refletir sobre o estágio supervisionado como componente curricular nos cursos de licenciatura, inferimos que esse processo relaciona-se diretamente com as funções atribuídas à formação de professores, pois entendemos a prática profissional por meio do estágio um aspecto importante na constituição da formação docente. Além disso, o estágio proporciona uma relação direta com todas as vivências e aprendizagens realizadas nas disciplinas curriculares, práticas essas que são estabelecidas a partir da vivência em sala de aula e do exercício de problematização e reflexão sobre ela.

Contudo, mesmo percebendo a importância do estágio para a formação do professor de música, alguns aspectos ainda necessitam ser discutidos e olhados de forma diferenciada para que essa prática venha a ocorrer da melhor forma possível. Buchmann (2008), em estudo sobre a construção da docência em música no estágio supervisionado, destaca a necessidade de:

[...] de realizar reflexões para, na e sobre a prática pedagógica no estágio supervisionado, levar em consideração o campo da Música, da Educação Musical, mas igualmente o contexto de atuação, buscando a superação de problemas vivenciados na sala de aula e, a partir disso, construir conhecimentos práticos (BUCHMANN, 2008, p. 18).

Dentre esses aspectos, o autor ainda destaca a necessidade de existência de um programa escolar a ser seguido, e no qual sejam trabalhadas propostas de organização da aula de música durante a graduação voltada para cada etapa ou ano. Além disso, ainda são mencionadas a inadequação do espaço físico e das condições materiais para que sejam realizadas as aulas de música, aspectos esses que ainda apresentam-se frequentes nas discussões sobre estágio.





Contudo, devemos considerar que, para ocorrer uma construção da docência em música no estágio supervisionado, é necessário não apenas um domínio do conteúdo teórico-prático a ser trabalhado, mas também a capacidade de considerar outros aspectos que devem relacionar-se a essas competências, cogitando sua legislação tanto no campo da Educação e Educação Musical, como afirma Buchmann (2008, p. 50):

[...] à atividade de supervisão e orientação do estágio, na medida em que cabe ao professor responsável por essa atividade estabelecer a mediação entre a prática na escola e a formação acadêmica dos estagiários, auxiliando na construção de conhecimentos práticos, na problematização e reflexão de questões oriundas da prática pedagógica. Essa atitude reflexiva, tão importante na construção da docência, auxilia na articulação e mobilização dos diversos saberes adquiridos ao longo do curso, o que contextualiza a formação, alimenta a reflexão e favorece as tomadas de decisão e resolução de problemas por parte dos estagiários.

Percebendo o estágio como um espaço gerador de reflexão perante a prática pedagógica do aluno, e fazendo este parte do processo formativo, dentre tantas outras questões até aqui já discutidas, concluímos o quanto é fundamental os cursos de licenciatura estarem repensando também os seus currículos e considerando além dos aspectos formativos dos professores, os espaços de atuação profissional. Ideias essas também defendidas por Mateiro (2009b), em que, ao analisar os projetos pedagógicos de licenciaturas em música no Brasil, constatou que:

As concepções de formação, as intenções das ações pedagógicas e a estrutura curricular são praticamente as mesmas em todos os projetos, o que acaba por resultar em um único modelo de profissional. Idealiza-se uma mesma formação para todos os professores de música (MATEIRO, 2009b. p. 65).

Em síntese, reconhecemos as potencialidades e a função que o estágio supervisionado exerce para formação do aluno. Função essa que cabe às universidades e cursos de licenciatura assumir, uma vez que trata-se da responsabilidade de construir práticas de formação profissional condizentes com as especificidades de cada contexto. Além disso, é possível que, invertendo nosso modo de estarmos inseridos na Educação, de enxergar nossos alunos e a nós mesmos, de possibilitarmos mudanças sugerindo alternativas de formação, de buscar sempre quebrar paradigmas antigos, e de contribuir com uma formação humana dos alunos, estaremos produzindo conhecimento e assumindo um compromisso com o fortalecimento de uma melhor Educação Musical no nosso país.

3. O Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Música da UERN

Segundo Tardif (2014), o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes da vida acadêmica dos alunos de licenciatura, contudo, é fundamental que os cursos desse nível de graduação estejam repensando constantemente os seus currículos na busca de atender as demandas locais que carecem de uma formação específica em uma área específica. De modo semelhante, ocorreu com o curso de Licenciatura em Música da UERN.





O Estágio Supervisionado Curricular no Curso de Música da UERN, atualmente ocorre em quatro etapas iniciando no quinto período e estendendo até o oitavo e último semestre. O Estágio Supervisionado I tem como foco de atuação os diversos contextos de ensino e aprendizagem em espaços não escolares, onde se enquadram espaços socioculturais diversos como ONG fundações, associações comunitárias, igrejas, e contextos culturais diversos não institucionalizados.

No Estágio Supervisionado II, estabelecido para ser cursado no sexto semestre do curso, compete ao discente atuar em contextos especializados no ensino de música, experimentando situações de ensino e aprendizagem com foco no instrumento. É nesta etapa em que exige-se do discente uma aproximação direta com o ensino de instrumento ou de música em contextos que oferecem o ensino especializado de música. Vale ressaltar que atualmente o curso aboliu o antigo Teste de Aptidão Específica em Música (TAEM), possibilitando assim o ingresso de alunos que não tenham tido uma iniciação musical ou instrumental e, além disso, viabilizou a inserção de músicos que não tenham domínio ou conhecimento de teoria, solfejo, leitura de partitura e breve história da música.

No Estágio Supervisionado III, começa-se a etapa na qual se inicia a inserção dos discentes na Educação Básica, que para muitos é o campo de atuação mais desafiante durante o processo de estágio. Essa fase tem como foco de atuação os contextos de ensino e aprendizagem da Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, proporcionar ao discente seu primeiro contato enquanto professor na Educação Básica, inicialmente, pode causar um desconforto, pois atuar na Educação Básica exige dele uma série de saberes necessários para a docência e que esses saberes só são adquiridos após alguns anos de prática. Segundo Tardif (2014), os saberes são elementos construtivos da prática do professor, no qual se encontram articulados com outros saberes adquiridos durante toda sua trajetória, seja ela de vida e/ou profissional; esses fatores podem ser resultado das tantas dificuldades enfrentadas pelos professores na educação básica.

Na última etapa, com o Estágio Supervisionado IV, no oitavo e último semestre do curso, cabe ao discente atuar em contextos de ensino e aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio da Educação Básica. Nessa fase encerra-se o ciclo de estágios e daí exige-se do discente refletir sobre sua atuação nos diversos contextos e, com base nas experiências vividas, tomar decisões sobre o seu possível espaço de atuação profissional.

4. Considerações finais

Para que o estágio supervisionado seja considerado um espaço formativo, os cursos de licenciatura em música precisam ser pensados e direcionados ao seu objetivo, que é a formação de professores e professoras de música no nosso país. Portanto, o Estágio supervisionado potencializa a formação docente, pois é um componente curricular que auxilia no processo formativo, tornando-se assim um espaço para que os estudantes possam errar ou acertar, compartilhar ideias, construir a identidade profissional, além de ser uma oportunidade para ampliar as experiências, proporcionando reflexões sobre a forma mais adequada de como ensinar em diferentes níveis e em diferentes contextos. Independente de qual contexto esses futuros professores irão atuar, o importante é que estes concluam seus cursos levando consigo uma experiência concreta e uma responsabilidade real de uma atuação profissional responsável, alicerçada na ação-reflexão.





Assim, o estágio supervisionado torna-se um espaço em que os futuros professores tenham a oportunidade de analisar, observar, atuar, compreender, compartilhar, e refletir sobre as características da profissão, um momento que, muitas vezes, torna-se um ponto de partida para a experiência docente, e oportuniza os estudantes a estarem experimentando a prática pedagógica de ensinar música em diferentes contextos, e assim, melhor compreender sua profissão. Contudo, a formação de professores e os estágios são temas que geram grandes debates devido às inúmeras possibilidades e necessidades de discussões enquanto linhas teóricas da Educação Musical, fatores esses que colocam esses temas sempre em pauta na contemporaneidade.

Referências Bibliográficas

ABRUCIO, Fernando Luiz. *Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*. São Paulo: Moderna, 2016.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; BEINEKE, Viviane. A Mobilização de Conhecimentos Práticos no Estágio Supervisionado: Um Estudo Com Estagiários de Música Da UFSM/RS. *Música Hodie*, Goiânia, v. 7, n. 2, p.73-88, 2007a.

_____; BUCHMANN, Letícia T. O Estágio Supervisionado em Música: Um estudo na UFSM. In: X Encontro Regional da ABEM Sul, 2007b, Blumenau. *Educação Musical: concepções, funções e ações*. 2007, p. 229-235.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP 2/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 01/05/2018.

BUCHMANN, Letícia Taís. *A Construção da Docência em Música no Estágio Supervisionado: Um estudo na UFSM*. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

FREITAS, Deise Sangóí et al. *Caderno do II Seminário sobre Estágios Curriculares Supervisionado: enfrentando desafios formativos*. Santa Maria: Imprensa Universitária, Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Org). *Práticas de ensinar Música: Legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009a.

_____. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 57-66, set. 2009b.



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

TANURI, L. M. (2000). “História da formação de professores”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, Rio de Janeiro, pp. 61-88.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução: Francisco Pereira. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

71



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”





ORQUESTRA NAS ESCOLAS: MÚSICA PARA TRANSFORMAÇÃO

ORCHESTRA IN SCHOOLS: MUSIC FOR TRANSFORMATION

ORQUESTA EN LAS ESCUELAS: MÚSICA PARA LA TRANSFORMACIÓN

*Eliete Vasconcelos Gonçalves (UFRJ/SMERJ - elietevg@gmail.com)
Moana Sheila Silva Martins (UFRJ/ SMERJ - moana.martins@sommaiseu.org.br)*

Resumo: Este trabalho consiste na descrição do plano estratégico para implantação do Programa Orquestra nas Escolas, que se iniciou no final de 2017 na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Consiste em apresentar todas as diretrizes do programa, seus objetivos e metas detalhadas, aportes, locais de implantação, número de pessoas impactadas e seus parceiros de suporte e patrocínio. O Programa Orquestra nas Escolas pretende ser um instrumento de desenvolvimento de ações sociais/educativas pela sua prática educativo-musical freiriana e pela escolha de aplicação das escolas-polos em locais conflagrados por grande vulnerabilidade social e realidades com dinâmicas de alto risco social, com ações ligadas à violência, a exemplo do tráfico de drogas e outras manifestações do desequilíbrio social. Nesse contexto, o Plano Pedagógico do Programa traz para suas ações estratégicas, atividades no sentido de fomentar socialmente o crescimento cidadão e humano dos seus alunos.

Palavras-chave: Música; Educação Musical; Educação Pública.

Abstract: This work consists of the description of the strategic plan for the implementation of the Orchestra in schools Program that began at the end of 2017 at the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro. It consists of presenting all the directives of the program, its detailed objectives and goals, financial contributions, places of implantation, number of people impacted and their support and sponsorship partners. The Orchestra in schools Program intends to be an instrument for the development of social/educational actions for its "Freiriana" educational-musical practice and for the choice of School-Center in places conflagrated by great social vulnerability and realities with high social risk dynamics, with actions linked to violence, such as drug trafficking and other manifestations of social imbalance. In this context, the Program's Pedagogical Plan brings to its strategic actions activities to foster socially the citizen and human growth of its students.

Keywords: Music; Musical education; Public education.

Resumen: Este trabajo consiste en la descripción del plan estratégico para implantación del Programa Orquestra en las escuelas que se inició a finales de 2017 en la Secretaría Municipal de Educación de Río de Janeiro. Consiste en presentar todas las directivas del programa, sus objetivos y metas detalladas, aportes, lugares de implantación, número de personas impactadas y sus socios de soporte y patrocinio. El Programa Orquestra en las Escuelas pretende ser un instrumento de desarrollo de acciones sociales / educativas por





su práctica educativo-musical “freiriana” y por la elección de aplicación de las Escuelas-Polos en lugares conflictivos por gran vulnerabilidad social y realidades con dinámicas de alto riesgo social, con acciones vinculadas a la violencia, a ejemplo del tráfico de drogas y otras manifestaciones del desequilibrio social. En este contexto, el Plan Pedagógico del Programa trae para sus acciones estratégicas actividades en el sentido de fomentar socialmente el crecimiento ciudadano y humano de sus alumnos.

Palabras clave: Música; Educación Musical; Educación Pública.

1. Introdução

A música se constitui um importante instrumento de produção humana, sendo assim uma prática social que permite ressignificar e reconstruir interiormente o indivíduo em todas as suas dimensões. Proporciona um desenvolvimento da consciência de si e do pertencimento ao coletivo, não dissociada de um projeto de sociedade, mais sim, de mundo, de vida. Assim, promove, sobretudo, uma rede de sociabilidade, e de uma multiplicidade de experiências e universos, uma janela à propiciação de processos e resultados valiosos no cultivo à sensibilidade, criatividade, escuta, percepção, atenção, liberdade de experimentar, respeito ao outro, integração ao coletivo, entre outros resultados de desenvolvimento cognitivo e desempenho escolar.

Através de diversas ações que constituem os projetos sociais oferecidos pelo terceiro setor, a educação musical escolar tem sido suprida em sua falta. Trazendo de volta à escola o papel de educar de maneira integral o indivíduo e propiciando um maior número de alunos na prática instrumental, o programa Orquestra nas Escolas tem como proposta a promoção do exercício da cidadania, desenvolvimento humano e profissional por meio do exercício da música, como é demonstrado no estudo promovido pela Revista Viva Música¹¹, em 2012.

O Rio de Janeiro é uma cidade marcada por desigualdades engendradas ao longo da história, e um número considerável de crianças e jovens, mesmo as que frequentam as salas de aula, não tem acesso a esse universo multidisciplinar de experiências e possibilidades, que são muito importantes como ferramentas de desenvolvimento individual.

A proposta de implantação do Programa Orquestra nas Escolas consiste em eliminar as barreiras que separam os alunos e o fazer musical, através de um trabalho articulado com a intensão daprática e vivência musical a fim de que seus participantes façam da música algo importante no seu cotidiano e no seu contexto cultural, de modo que ela interfira na maneira como se relacionam, se comunicam e se desenvolvem.

¹¹ De acordo com o dossiê intitulado “Cidadania Sinfônica”, apresentado pelo Anuário Viva Música 2012, que analisa e apresenta os projetos sociais que ensinam instrumentos sinfônicos como um novo mercado de trabalho, é traçado um mapeamento nacional que inclui dados de 92 iniciativas que contemplam o ensino de música. Diante dessa perspectiva, o dossiê aponta que no Brasil existem dezenas de projetos sociais, de variados tamanhos e estruturas, que privilegiam o ensino de instrumentos sinfônicos. Em comum, a firme crença no poder transformador da música, a paixão pelo trabalho, a superação das adversidades, bons resultados artísticos e, especialmente, o crescimento das atividades, (...) que estabelecem novas frentes de trabalho no ensino da música abrindo diferentes possibilidades de profissionalização de jovens, gerando forte impacto econômico (VIVA MÚSICA, 2012, p. 14).





2. O entrecruzamento cultural e as demandas sociais

O Programa tem como base pedagógica a Pedagogia Freiriana intitulada no campo da educação, que advém da proposta do educador Paulo Freire, o qual sinaliza e aponta caminhos pertinentes para o desenvolvimento desse modelo de educação. Dialogando com o Programa, Freire lança um convite aos educadores em geral para repensar sua responsabilidade de educar deixando ser afetado pelo educando e pelas situações que este enfrenta em seu dia a dia, não o oprimindo ou excluindo, mas caminhando juntamente com ele na esperança de ampliar saberes e conhecimentos necessários desse educando em sua prática educativa, entendendo que ninguém é sujeito de ninguém. Freire ainda enfatiza que:

a Educação é simultaneamente certa teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas, momentos simultâneos de teoria e prática, de parte, de arte, de política. O ato de conhecer, ao mesmo tempo cria e recria objetos, forma os estudantes que estão conhecendo (FREIRE, 2014, p. 73).

Dessa forma, o Programa Orquestra nas Escolas pretende ser um instrumento de desenvolvimento de ações sociais/educativas pela sua prática educativo-musical freiriana e pela escolha de aplicação das escolas-polos em locais conflagrados por grande vulnerabilidade social e realidades com dinâmicas de alto risco social, com ações ligadas à violência, a exemplo do tráfico de drogas e outras manifestações do desequilíbrio social. Nesse contexto, o Plano Pedagógico do Programa traz para suas ações estratégicas, atividades no sentido de fomentar socialmente o crescimento cidadão e humano dos seus alunos. É justamente no entrecruzamento do cultural com as demandas sociais que o Programa considera o ponto de diálogo com o seu público alvo, visando utilizá-lo como fator de desenvolvimento de cidadania e humanização. Orquestra nas Escolas prevê o enriquecimento das experiências locais positivas, oferecendo, por meio da vivência artística, sobretudo musical, um instrumento de apoio para ações de participação dos alunos atendidos em espaços de construção de identidade e de diálogo direto com a escola, com o objetivo de contribuir para o preenchimento de algumas dessas lacunas, o que, através do fazer musical, abre portas para que eles pensem, vivenciem e percebam suas potencialidades, sem os limites estruturais que suas realidades lhes impõem cotidianamente.

A proposta pedagógica do Programa tem como embasamento teórico de apoio conceitos filosóficos e sociológicos do campo da educação e da educação musical que propõem um ensino como meio de transformação e emancipação da realidade social vivida pelo indivíduo, a partir de uma pedagogia crítica e autônoma frente ao processo de aprendizagem, tecendo relações com a música, com a cultura e com a sociedade, embasados em Freire (1996, 2005), Kleber (2014), Gadotti (2005), Gohn (2006 e 2011), Souza (2004), Queiroz (2004, 2005 e 2011) e Swanwick (2003), tendo como objetivo uma análise crítico-reflexiva sobre os impactos que o ensino e a aprendizagem desenvolvidos em um projeto social podem proporcionar para vida do aluno.





2.1. A localização

O Programa prevê a instalação de núcleos, denominados “Escolas Polo”, onde ocorrerão a realização das oficinas musicais e atividades de prática de conjunto no contraturno e pós-turno escolar; realização das atividades de fruição e vivência; aulas-espetáculo; saraus; atividades de intercâmbio entre os polos e participações nas variadas atividades do calendário escolar. Também a criação do Centro de Educação Musical Cidade das Artes¹² – Realização de atividades de prática de conjunto e formação dos grupos de orquestra e coros com os alunos advindos das Escolas-Polo; núcleos de realização das atividades de formação continuada de professores e monitores; realização do calendário de programações.

3. Planos e metas do Programa Orquestra nas Escolas

O Orquestra nas escolas nasceu com objetivos bem definidos e metas bem estruturadas. Como um Programa que se realiza no cerne da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, seus objetivos e metas precisaram ser bem estruturados para assim garantir a sua durabilidade e realização, como uma atividade duradoura e não passageira. Dessa forma, descrevemos agora esses planos e metas iniciais para a realização do projeto no momento em que se deu a sua gênese em 2017.

3.1. Objetivos

O Programa tem como intenção fortalecer o ambiente escolar da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, contribuindo para que ele possa ser mais que um espaço acadêmico, com uma proposta de desenvolvimento completo e integral dos alunos em todas as suas potencialidades. Permitir a experiência de fruição artística e cultural, uma janela através da qual os alunos possam viver incríveis experiências através de atividades musicais realizadas no contraturno e no pós-turno, intensificando o papel da música no processo de formação e desenvolvimento integral desses alunos.

Para essa realização, o Programa prevê oportunizar aos alunos no pós-turno e contraturno escolar oficinas musicais de Cordas Friccionadas e Percutidas, Sopros, Percussão, Prática de Conjunto e Percepção Musical¹³. Implantação de centro de treinamento para formação de alunos, professores e monitores. Realizar um calendário de atividades culturais como culminância de suas ações estendido a toda a comunidade¹⁴. Ampliar as possibilidades de atuação dos alunos em

¹² Localizado na cidade das artes (um complexo cultural localizado na cidade do Rio de Janeiro).

¹³ Implantar 08 (oito) Escolas-Polo em 2017, atingindo 11 mil alunos; Implantar 30 (trinta) Escolas-Polo em 2018, atingindo 35 mil alunos. Implantar 75 (setenta e cinco) Escolas-Polo em 2019, atingindo 55 mil alunos. Implantar 150 Escolas-Polo em 2020, atingindo 80 mil alunos. Implantar o Centro de Educação Musical Cidade das Artes e o Centro de Educação Musical Central com a proposta de impacto de 5 mil pessoas, dentre alunos, professores e monitores.

¹⁴ Realizar Concerto de Estreia do Programa com 3 mil pessoas participando. Realizar Aulas Espetáculo nas Escolas-Polo para abertura do ano letivo; Realizar o festival Sons de Natal I, II, III e IV Edições com o impacto de 3 a





formações musicais do Programa, integrando alunos que estudam os mesmos instrumentos ou de diferentes naipes¹⁵. Mobilizar e integrar os professores de música da Rede Municipal do Rio de Janeiro às ações do Programa¹⁶. Criar um atelier de Lutheria para construção e manutenção dos instrumentos musicais utilizados no Programa¹⁷. Acompanhar o desempenho do aluno nas atividades da grade curricular como ferramenta de crescimento socioeducacional¹⁸. Desenvolver, em conjunto com os professores de música da Rede, materiais pedagógicos para a realização de atividades interdisciplinares para os professores generalistas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I¹⁹. Fomentar o desenvolvimento de ações de sustentabilidade para o Programa para além dos subsídios da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro²⁰.

4. Orquestra Sinfônica Juvenil Carioca

A Orquestra Sinfônica Juvenil Carioca (OSJC) é composta pelos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e responsável pela realização do calendário permanente de programações culturais, concertos, saraus e outras apresentações previstas no plano.

O aluno participante da OSJC, além dos ensaios, tem aulas de aprimoramento do seu instrumento no Centro de Educação Musical. A OSJC objetiva ser um espaço essencial de

10 mil alunos. Realizar o Concerto de culminância do 1º semestre letivo com 5 mil pessoas impactadas a cada edição. Realizar Saraus Noites com Sol a cada ano em cada Escola-Polo com 2 mil pessoas impactadas a cada edição e realizar Intercâmbio entre os polos a cada ano.

¹⁵ Criar a Orquestra Sinfônica Municipal Juvenil Carioca em 2017, 30 alunos bolsistas; em 2018, 50 alunos bolsistas; em 2019, 80 alunos bolsistas; em 2020, 120 alunos bolsistas; criar outras formações musicais com os alunos oriundos das Escolas-Polo: Camerata de Violões, Grupo de Choro, Orquestra Big Band, Grupo Batucada, Grupo de Flautas, Coros e etc; criar a Orquestra Verde com instrumentos não-convencionais feitos de materiais recicláveis; criar o Grupo Comunicantus com os alunos da EJA; criar a Orquestra Inclusiva com alunos com deficiências físicas e sensoriais.

¹⁶ Realizar curso de formação continuada através de oficinas presenciais e da plataforma Web a ser criada para o Programa; criar Plataforma Web para troca de experiências permanentes entre os professores de Música da Rede e ações do Programa; estimular a integração e participação das turmas dos professores de Música da Rede no calendário permanente de programações culturais do Programa.

¹⁷ Realizar oficina para construção de instrumentos musicais de PVC a serem utilizados nas Escolas-Polo; realizar oficina para conserto e manutenção dos instrumentos de cordas e sopros utilizados; realizar oficina para construção de instrumentos de Percussão não-convencionais; realizar oficina para confecção de instrumentos de cordas.

¹⁸ Aferir semestralmente os resultados escolares dos alunos participantes sobre as seguintes competências: empenho/desempenho, comportamento, assiduidade/pontualidade, relacionamento entre colegas e professores; realizar a ação “Diálogos Sociais” dentro das programações “Saraus Noites com Sol”, Concertos Didáticos e Intercâmbio entre Polos, com palestras temáticas e fóruns ancorados nas pautas sociais locais com o objetivo pedagógico.

¹⁹ Confeccionar compêndio “Sexta de Brincadeiras”, com a impressão dos livros, playback e materiais de audiovisual com as brincadeiras e jogos musicais do folclore brasileiro; desenvolver os jogos e aplicativos da série “Amigos do Ben”, com os conteúdos de valores humanos e morais para a Educação Infantil e Fundamental I, primeiras e segundas séries.

²⁰ Prospeçar parceiros financiadores para o projeto através das leis de incentivo, doações e ações de voluntariado; criar souvenir e produtos licenciados, como materiais didáticos, jogos, aplicativos e outros para venda e divulgação do projeto; realizar ações permanentes de comunicação e divulgação do Projeto junto a sua rede de interesse; enviar relatórios trimestrais de resultados pedagógicos e de impactos para os parceiros do Programa e em sítio de internet.





contribuição para formação e participação dos jovens atendidos, estimulando o traçado de uma linha de crescimento técnico e humanizador nos discentes, assim como uma postura de compromisso com o seu desempenho escolar, através das experiências de vivência artística, potencializando assim meios para que seus integrantes avancem na vida social e profissional.

5. Metodologia

O Programa Orquestra nas Escolas fundamenta sua tecnologia em três pilares:

(1) A prática coletiva de música, ou seja, ensinar e aprender música fazendo música, uma metodologia integralizadora em conexão com o universo cultural dos participantes. O repertório tem em sua forma de realização atividades voltadas para a prática musical, combinadas a outras disciplinas, como Teoria, Percepção Musical e História da Música. Essas aulas conseqüentemente promovem a sociabilidade e integração entre alunos, podendo ser ministradas para um grupo de alunos de um mesmo instrumento (forma homogênea) ou para um grupo de instrumentos mistos (forma heterogênea). Essa metodologia de ensino musical conta com a contribuição de educadores e pesquisadores da Escola de Música da UFRJ e do Conservatório Brasileiro de Música.

(2) A realização de um calendário permanente de culminâncias e programações culturais, que prevê ações de desenvolvimento da sensibilidade estética, percepção, apreciação e fruição, através da realização das Aulas Espetáculos, dos Concertos Didáticos, Saraus, Concerto de abertura em cada semestre, Festival de Natal entre outras programações, que se objetivam ao estímulo, à participação e apresentação dos vários grupos musicais formados pelo Programa, Orquestras, Cameratas, Grupos de Sopro, Percussão, Flautas, Cordas e outros. A produção dessas séries de apresentações, além de possibilitar o compartilhamento das práticas musicais dos grupos, permite divulgar essas práticas e a apreciação dos diferentes repertórios estudados pelos grupos distintos dos lugares diversos onde acontece o Programa. Desde o primeiro dia de atividade, o aluno é informado de que todo o material didático que será estudado será apresentado em público e que o calendário das apresentações faz parte de todo o processo pedagógico. O calendário permanente das programações também objetiva possibilitar oportunidades de integrar os familiares dos alunos às ações do projeto.

(3) A formação permanente de monitores, que é um dos pressupostos metodológicos, cuja ação educativa visa estimular e envolver efetivamente o aluno, a fim de que ele não seja apenas um participante passivo, mas que se aproprie, participe e também avalie as atividades, atuando nas múltiplas oportunidades oferecidas e acompanhadas pelo professor: multiplicador das turmas iniciais; produtor nos concertos e programações; auxiliar na guarda dos instrumentos e demais materiais didáticos após as aulas; divulgador e produtor de ações de comunicação, entre outras atividades. O viés desse pilar é o exercício à participação social, à construção de valores de solidariedade, comprometimento e estímulo ao protagonismo e à autonomia juvenil.

As propostas pedagógicas de educação musical com características variadas se completam no exercício da prática musical. Tendo como eixo principal as pedagogias práticas da educação musical do suíço Jacques-Dalcroze, do alemão Orff, do inglês Pynter, do japonês Suzuki como suporte técnico, amparados por uma política humanística do alemão naturalizado brasileiro Joachim Koellreuter e respeitando os valores e desejos próprios da realidade latinoamericana por meio da argentina Violeta de Gainza, o projeto se concretiza na amplitude desses conceitos,





contribuindo para uma nova visão e construção de uma prática metodológica de uma educação musical brasileira. Trata-se de dar preferência a uma pedagogia mais participativa, optando pela prática como uma forma mais eficaz de aprendizado, também denominado por alguns educadores musicais de método ativo (FIGUEIREDO, 2012); no entanto, sem desvalorizar a realidade brasileira com suas singularidades e identidades próprias do caráter humanista e integralizador, condição *sine qua non* do projeto. Assim, o Programa prevê um aprendizado baseado nas pedagogias desenvolvidas por esses músicos/professores e amparados pelas diversas propostas metodológicas de educação musical. Métodos que envolvem aprendizado em conjunto, atividades práticas, liberdade de expressão corporal, estímulo à sensorialidade e sensibilidade. A música deve ser sentida – esse é o ponto de partida e bússola em todo trajeto de aprendizado. O domínio dos elementos e construções da linguagem musical só acontece depois do despertar da “consciência sensível”.

5.1 Parceiros do Programa

Em torno de si, o Programa já agrega importantes parcerias, instituições interessadas em apoiar a iniciativa, como a Orquestra Sinfônica Brasileira (OSB), a Escola de Música da UFRJ, o Conservatório Brasileiro de Música, a Escola Portátil de Choro, também organizações socioculturais, como Neojibá, Maré do Amanhã, Ação Social pela Música, Orquestra de Câmara da Grota, entre outros.

6. Conclusão

O Programa Orquestra nas Escolas em sua total estrutura é um feito grandioso que pretende envolver a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em um todo – professores, alunos. Para que o Programa de fato aconteça e se realize, é necessário um esforço conjunto de todos esses parceiros, bem como de uma rede ampla de apoio e estruturação do Programa.

A presença da música de forma mais efetiva nas escolas nos permite contemplar uma educação que de fato proporciona uma reflexão crítica sobre o mundo que estamos vivendo e a relação do aluno com a cultura, através da descoberta do impulso criativo ou o simples partilhar de atividades. O desejo pela busca e o prazer de experienciar arte em todo esse processo surge em contrapartida ao simples encontro das soluções ou da memorização de uma educação que propõe ser coerente com uma unidade biopsicossocial do ser humano não pode se distanciar da arte que permeia toda a história da humanidade e é expressa tão significativamente por povos como manifestações singulares ou coletivas. A presença da música, enquanto linguagem artística como função integralizadora, responde à essencial urgência de uma educação inventiva, criativa, em contrapartida a uma educação imitativa, modelada.





Referências Bibliográficas

FIGUEIREDO, S. L. F. . A educação musical no século XX: métodos tradicionais. In: Gisele Jordão; Renata R. Allucci, Sergio Molina, Adriana Miritello Terahata. (Org.). *A música na escola*. 1ed.São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012, v. 1, p. 85-87.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia dos sonhos impossíveis*. Organização e participação – Ana Maria de Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. A questão da Educação formal /não-formal. In: *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?* Institut International des droits des droits de l'enfant. Sion – Suíça, ago/out, 2005.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v.14, n. 50, p; 27-38, jan/mar, 2006.

_____. *Educação não formal e a cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

KLEBER, Magali. Música e projetos sociais. In: *Música, educação e projetos sociais*. Jusamara Sousa (Org.). Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014b.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004.

_____. Diversidade musical e ensino de música. In: *Textos complementares à série Educação Musicais Escolar com veiculação no programa Saltam para o Futuro – TV Escola*, 2011.

_____. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*.





MÉTODO MEUS QUATRO DEDOS DIATÔNICOS²¹: UM CÁLCULO INCLUSIVO PARA DEFICIENTES AUDITIVOS E VISUAIS

*METHOD MY FOUR DIATONIC FINGERS: AN INCLUSIVE CALCULATION FOR THE HEARING IMPAIRED
AND VISUAL*

*MÉTODO MIS CUATRO DEDOS DIATÓNICOS: UM CÁLCULO INCLUSIVO PARA DEFICIENTES AUDITIVOS Y
VISUALES*

*Júlio César Ferreira Gomes (Universidade Federal do Rio Grande do Norte –
cesarlima09@gmail.com)*

Resumo: Pretende-se socializar um método para a comunidade latino-americana de professores de música que contribui no ensino para calcular modos diatônicos, que propende à autonomia de deficientes visuais e auditivos em elucubrar diversos entendimentos musicais, podendo atenuar barreiras atitudinais, de informação e comunicação Brasil (2015), inclusive aos neurotípicos, contemplando assim maior inclusão com “regras precisas e fáceis, a partir da observação exata das quais se terá certeza de nunca tomar um erro por uma verdade, e, sem aí desperdiçar inutilmente as forças de sua mente” (DESCARTES, apud LAVILLE; DIONNE, 1999, p.11), conjugando “atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo” (MARCONI e LAKATOS, 2003). E também uma ponta estratégica para contextualizar práticas tonais e escalas usuais, sob uma ótica histórica Grout e Palisca (1994), delineando 2300 anos de entendimentos das escalas a partir de relações intrínsecas entre quatro dedos, os principais tetracordes suas sobreposições, intervalos, quantificando e qualificando oitenta e quatro escalas de todos sete modos diatônicos (Jônio, Dórico, Frígio, Lídio, Mixolídio, Eólio e Lócrio), todas suas alterações e mil e noventa e dois graus, ainda contando com a extensão dessas escalas (9^a, 11^a...), seus campos harmônicos, como uma porta para as outras escalas usuais do século XXI, já que todas essas são, fundamentalmente, baseadas e decorridas de convenções milenares do diatonismo que músicas ocidentais usufruem. Testes comprovam excelência no método. Pessoas estão usufruindo do método com teorizações musicais, no canto ou em seus instrumentos.

Palavras-chave: Educação Musical. Inclusão Musical. Diatonismo.

Abstract: It is intended to socialize a method for the Latin American community of music teachers that contributes in teaching to calculate diatonic modes, which tends to the autonomy of the visually and hearing impaired in uncover diverse musical understandings, and can attenuate attitudinal, information and communication barriers

²¹ Trabalho desenvolvido com apoio: do projeto de extensão Grupo Esperança Viva da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e Grupo de Estudos e Pesquisa em Música – GRUMUS.



Brazil (2015), including the neurotypical ones, thus contemplating greater inclusion with "precise and easy rules, from the exact observation of which one will be assured never to take a mistake for a truth, and without without wasting the forces of his mind" (MARCONI and LAKATOS, 2003). In this paper, we present the results of the study and the results of the study. It is also a strategic point to contextualize tonal practices and usual scales, from a historical point of view Grout and Palisca (1994), tracing 2300 years of understandings of the scales from the intrinsic relations between four fingers the main tetrachords, their overlaps, intervals, quantifying and qualifying eighty-four scales of all seven diatonic modes (Ionium, Doryus, Phrygia, Lydium, Mixolydium, Aeolus and Lócrio), all its changes and one thousand and ninety-two degrees, still counting on the extension of these scales), its harmonic fields, as a gateway to the other usual scales of the twenty-first century, since all these are fundamentally based on and derived from millennial conventions of diatonism that Western music enjoys. Tests prove excellence in the method. People are enjoying the method with musical theorizations, in the singing or in their instruments.

Keywords: Musical Education. Musical Inclusion. Diatonism.

Resumen: Se pretende socializar un método para la comunidad latinoamericana de profesores de música que contribuye en la enseñanza para calcular modos diatónicos, que propende a la autonomía de deficientes visuales y auditivos en elucubrar diversos entendimientos musicales, pudiendo atenuar barreras actitudinales, de información y comunicación Brasil (2015), incluso a los neurotípicos, contemplando así mayor inclusión con "reglas precisas y fáciles, a partir de la observación exacta de las cuales se estará seguro de nunca tomar un error por una verdad, y sin desperdiciar inútilmente las fuerzas de su mente" (DESCARTES, apud LAVILLE, DIONNE, 1999, p.11), conjugando "actividades sistemáticas y racionales que, con mayor seguridad y economía, permiten alcanzar el objetivo" (MARCONI y LAKATOS, 2003). Y también una punta estratégica para contextualizar prácticas tonales y escalas usuales, bajo una óptica histórica Grout y Palisca (1994), lineando 2300 años de entendimientos de las escalas a partir de relaciones intrínsecas entre cuatro dedos los principales tetracordes, sus solapamientos, intervalos, cuantificando y que se ha convertido en una de las más antiguas de la historia de la humanidad, que se ha convertido en una de las más antiguas del mundo. , sus campos armónicos, como una puerta a las otras escalas usuales del siglo XXI, ya que todas éstas son, fundamentalmente, basadas y derivadas de convenciones milenarias del diatonismo que músicas occidentales disfrutan. Las pruebas comprueban la excelencia en el método. Las personas están disfrutando del método con teorías musicales, en el canto o en sus instrumentos.

Palabras clave: Educación Musical. Inclusión Musical. Diatonismo





1. Introdução

A hipótese baseou-se em empirias desse autor, na legítima visão estudantil e de professor reflexivo frente a estudantes, sobre a forma tradicional de ensinar escalas, modos, intervalos e alterações, as quais induz-se a decorar frases, como por exemplo, da estrutura intervalar da escala maior natural, se utilizando de repetidos mantras²² como: Tom, Tom, Semitom, Tom, Tom, Tom, Semitom, então, indica-se alterações sem fornecer-lhes exatas competências de onde as vêm e/ou de forma técnica, sem contextos.

Problemáticas começam na primeira sílaba (Tom): Quem é tom, o que é tom? A palavra (Tom) tem quatro significados: “nota, intervalo, região da voz e altura” (GROUT; PALISCA, 1994, p.25). Logo, mal se deduz, nesse caso usado como intervalo, que já está falando de duas notas (uma primeira que é ponto de partida e outra que já chegou) e assim por diante. Além do mais, o grande número de repetições desse velho mantra (T, T, ST, T ...) deixa bastante dificultosa a realização e cálculos de escalas, pela quantidade de variáveis que vão se acumulando, sem contar os outros modos, cada um com relações intervalares peculiares e sequências de sílabas diferentes, o que complica mais ainda devido a novas ordens desse mantra tão antigo. Quis aprimora-lo, acrescentando a sílaba (Um²³) no início, já indicando a primeira nota, a qual não se conta nada e, em vez de falar semitom falar-se-ia (ti), pois com menos sílabas, ajudaria a focar o pensamento em outras atividades mais importantes. Veja o modo Jônio: (Um, Tom, Tom Ti, Tom, Tom, Tom, Ti em detrimento à Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá Si, Dó), em que (Um³) é igual a Dó e, (Ti) igual a o quarto grau.

Com isso, equalizou-se apenas o número de passos/contas com a real quantidade de graus das escalas, já que o velho mantra contém apenas sete contagens e as escalas diatônicas oito graus, além de deixar precisa a hora de contar notas a frente. Dessa forma, vários estudantes deficientes visuais, neurotípicos e um deficiente auditivo foram capazes de executar vários modos Jônicos em um piano, pelo simples fato de ter que empregar intervalos na hora exata que se estar falando: pois na sílaba (Um) não conta nada, toca-se, uma primeira nota qualquer que se queria começar uma escala; na sílaba (Tom) caminha-se um tom a frente e; na sílaba (Ti) apenas meio tom. Mesmo que sem ainda compreender quais graus ou alterações está acontecendo.

Porém ainda ficou difícil decorar as diversas ordens precisas de sílabas também desse ‘novo mantra’. Mesmo assim, em meus devaneios continuei buscando e contabilizando os ‘novos mantras’ (Tom, Ti, Tom ...), quando me deparei que, intuitivamente, estava contando nos dedos, meus (Tom, Tom, Ti ...), no modo Jônio, e quando eu falava (Um) eu estava pressionando o dedo indicador com o polegar, quando continuava contando (Tom, Tom) passava pelo médio e anelar e, quando chegava à sílaba (Ti), a hora de adicionar semitom, o polegar estava tocado no dedo mínimo, o que me veio a calhar que os intervalos de Tom poderiam ser representados pelos três dedos maiores (indicador, médio e anelar) e os semitons com o pequeno (dedo mínimo), tudo isso sem precisar decorar sequências exaustivas de ‘mantras’ de escalas, tendo assim total compatibilidade entre números de notas e contagens precisar à hora de crescer, com a sequência

²² Mantra: um ato, muito antigo, de entoar certas sílabas repetitivamente com intuítos ritualísticos e espirituais. Aqui, será tratado de forma metafórica e, de certa forma, irônica, porém respeitosa.

²³ (Um) Sempre faz inferência ao primeiro grau de uma escala a ser calculada.





intrínseca e natural de meus dedos e as escalas, bem como se começasse de outros dedos, revelaram-se novas relações intervalares, idênticas aos outros modos diatônico, pois começando a contagem com dedo médio teremos o modo Dórico e assim por diante com veremos.

2. Quatro tons e um tetracorde: o princípio

A base teórica Grout e Palisca (1994), para o princípio deste método recorta-se, fundamenta-se levando em conta o primórdio das escalas musicais surgidas na Grécia antiga 300 a.c., as quais eram planejadas com conjuntos de quatro notas. “O bloco fundamental a partir do qual se construía as escalas [...] era o tetracorde, formado por quatro notas, abarcando um *diatessarão*, ou intervalo de quarta” (GROUT; PALISCA, 1994, p.22 – *grifo do autor*). As extremidades desses tetracordes eram consideradas intervalos assentes de alturas sonoras, como por exemplo, de Dó e Fá (nos dias atuais), sendo esse intervalo de quarta reconhecido como uma das três consonâncias harmônicas, além dos intervalos que quinta justa e oitava. As extremidades eram fixas, mas o meio variava, pois “podiam situar-se em pontos convenientes no contínuo entre as notas extremas” (GROUT; PALISCA, 1994, p.22), o que veio a ampliar relações intervalares mais conscientes nas alturas sonoras entre tais extremidades fixas.

Com aprimoramento dos entendimentos musicais, as alturas intervalares tiveram denominações consolidadas (tom e semitom), segundo ainda esse livro:

Cleónides demonstrou que havia três espécies de quartas [se referindo aos extremos] Quer isto dizer que os tons ou meio-tons (ou intervalos menores) podiam ser ordenados de um número de formas [...] A quarta diatônica podia ascender das seguintes formas: m-T-T (como a quarta Si-mí), T-T-m (como dó-fá) e T-m-T (como ré-sol). (GROUT; PALISCA, 1994, p.26)

Sugere-se o princípio dos modos gregos, vinha-se pensando sobreposições de tetracordes, o início evidente do diatonismo dos dias atuais e escalas com mais de quatro notas quando “Dois tetracordes podiam combinar-se de duas formas diferentes para formarem heptacordes (sistemas de sete notas) [...] Daqui derivou, com o passar do tempo, o sistema perfeito”(GROUT; PALISCA, 1994, p.23) Contudo, “O desenvolvimento do sistema de modos medieval foi um processo gradual, de que não é possível reconstituir claramente todas as etapas. Na sua forma acabada, atingida por alturas do século XI” (GROUT; PALISCA, 1994, p.77). A partir desse século, o monge:

Guido de Arezzo, propôs uma série de sílabas, ut, ré, mi, fá, sol, lá, para ajudar os cantores a memorizarem a seqüência de tons ou meios-tons [...] O hexacorde, ou seqüência de seis notas de ut a lá, podia encontrar-se em diversos pontos da escala [...] Para se aprender qualquer melodia que excedesse um âmbito de seis notas era necessário mudar de um hexacorde para outro. Isto fazia-se através de um processo chamado *mutança*, mediante o qual uma determinada nota era abordada como estando num dado hexacorde e abandonada como estando noutra [...] (GROUT; PALISCA, 1994, p.79 – 81 – *Grifo do autor*).





3. Uma mão na música

Segundo Pitágoras e seus seguidores, música e aritmética não se separavam, pois “números eram considerados a chave de todo o universo espiritual e físico; assim, o sistema dos sons e ritmos musicais, sendo regido pelo número, exemplificava a harmonia do cosmos e correspondia a essa harmonia” (GROUT; PALISCA, 1994, p.19). Saxe (1981) aponta que na matemática usar o corpo era comum, como os dedos das mãos, por exemplo. Sempre foi um jeito natural de contar as várias demandas sociais. Por sua vez, os tetracordes tiveram relações intrínsecas com as mãos, notas eram empossadas “a partir da posição da mão e dos dedos ao tocar a lira. *Lichanos* significa «dedo indicador. *Hypate* significa que se trata da primeira nota do primeiro tetracorde, enquanto *nete* deriva de *neaton*, ou «último a chegar». (GROUT; PALISCA, 1994, p.24 – *Grifo do autor*).

Para ajudar um pouco mais, já houve um auxílio pedagógico utilizando as mãos para fazer escalas:

[...] era a chamada mão guidoniana. Os alunos aprendiam a cantar intervalos enquanto o mestre apontava com o indicador da mão direita as diversas articulações da mão esquerda aberta; cada uma das articulações representava uma das vinte notas do sistema, mas qualquer outra nota, como, por exemplo, Fá ou Mi, era considerada, «fora de mão» (GROUT; PALISCA, 1994, p.81).

Essa estratégia, como bem mostrado, atendeu certas alterações até o renascimento, sendo essas importantes consolidações que convencionara a forma que se pensa música nesse século XXI.

Boa parte da música do século xiv, tanto francesa como italiana, tem um sabor especial conferido pelo uso de notas elevadas ou abaixadas através de acidentes escritos ou na interpretação. [...] Tais alterações na música do século xiv não apresentariam a menor dificuldade para os intérpretes modernos se os compositores e escribas tivessem por hábito registrar os sustenidos, os bemóis, e os bequadros no manuscrito. Infelizmente para nós, nem sempre o faziam, e mesmo quando o faziam não eram coerentes: [...] Era a gama das notas situadas na mão guidoniana. Uma nota fora deste domínio era considerada como «fora da mão», «irregular» (falsa) ou «fingida» (ficta). Compositores e escribas tinham relutância em passar ao papel notas que não faziam parte do sistema «verdadeiro» em vigor. [...] passou a ser quase um insulto para o cantor especificar um bemol ou um sustenido, que deveria ser deduzido por um músico profissional; na verdade, o critério para fazer juízos deste tipo tornou-se uma espécie de segredo profissional. (GROUT; PALISCA, 1994, p.151 – 153)

Então, pode-se induzir que, alterações musicais, as quais são fundamentais para interações na música atual, sempre passaram por entraves: de incoerência, falta de registro adequado, falta de estratégias fidedignas, relutância em escrevê-las, bem como até um segredo que poucos teriam acesso preciso. Trazendo essas reflexões ao universo da inclusão, o qual ainda tem muitas lacunas a ser tapadas, Tudissaki e Lima (2016, p. 1065) admitem que: “os processos de ensino e aprendizagem musical para deficientes visuais [e também os deficientes auditivos] ainda são pouco estudados em pesquisas científicas da área”. Até os dias presentes percebe-se que, assim





como os neurotípicos, os outros também têm dificuldades em montar escalas com muitas alterações e as percebe-las, no que diz respeito a competência de entendê-las do porquê que ali estão as alterações. Um fato é que escalas com maiores números de alterações são inversamente proporcional aos seus usos, sendo essas prevaletidas principalmente nas interações mais experientes.

4. Meus quatro dedos diatônicos na prática

Recomenda-se que a partir de agora, para um melhor entendimento, o leitor siga as instruções, que é contar notas musicais empregando o uso de certos dedos. Com apenas uma mão, utilizara-se quatro dedos: indicador, médio, anelar e mínimo. O polegar será usado apenas para tocar nos demais dedos, quando esses estiverem em contagem. Como estamos falando de apenas quatro dedos, o que tecnicamente só seriam capazes de representar um único tetracorde, quando chegar ao último dedo (mínimo) terá que voltar ao primeiro dedo (indicador) e assim consecutivamente, sendo essa regra também para calcular a extensão das oitavas (nona, décima primeira etc. como veremos a regra adiante). E também os modos diatônicos, que deverão iniciar com a sequência natural dos dedos. Por exemplo: para o modo Jônio começará com o dedo indicador; o dório com o dedo médio; o modo frígio iniciará com o anelar e; o lídio com o dedo mínimo. Para o modo mixolídio volta ao dedo indicador

Temos já catalogados quatro dedos, três grandes (indicador, médio e anelar) e um pequeno (dedo mínimo) ou, já trazendo essa particularidade para onde se quer chegar, pode-se ter uma representação semiótica de três tons (indicador, médio e anelar) e um semitom (dedo mínimo). Agora, toda vez que tocar nesse, terá que aumentar meio tom em relação a alguma nota. Já os três demais dedos que são maiores (indicador, médio e anelar) terá que aumentar um tom inteiro em relação a alguma nota. Calculando uma escala emana-se melhor entendimento.

Dó Jônio: O polegar entra na estratégia, porém apenas para tocar nos demais dedos, somente para acompanhar. Sendo assim, junta-se o dedo polegar ao indicador, Pronto. Essa será a primeira nota de qualquer escala Jônia. Nesse primeiro dedo não se calcula nada, ele será chamado de Dó, portanto o primeiro grau da escala em questão. Passando ao dedo médio (um dos três dedos grandes), temos a indicação que devemos somar um tom inteiro a Dó. Encontrou-se o segundo grau, que é Ré. Tocando-se no dedo seguinte anelar (parte dos três dedos grandes), tem-se a indicação que deverá acrescentar um tom inteiro ao Ré, logo temos o Mi no terceiro grau. Chegando ao dedo mínimo temos a certeza que o próximo grau deve-se aumentar meio tom, já que o dedo mínimo é o único pequeno, o qual convencionou-se aqui que ele valeria meio tom. Se o terceiro grau foi Mi, então o quarto será um Fá.

Passou-se por todos os dedos contadores e formou-se o primeiro tetracorde. Para o segundo, volta-se ao dedo indicador para descobrir o quinto grau. Como é um dedo grande (que contam um tom inteiro), acrescenta-se mais um tom: Fá mais um tom é igual a Sol. O dedo seguinte é o médio, então se evidencia o Lá. Indo ao próximo dedo (anelar), mais uma vez incorpora-se um tom inteiro no Lá e encontra-se a sensível Si. Por último tocamos no pequeno dedo mínimo que cresce meio tom, chegamos ao Dó, completando duas rodadas de quatro dedos ou dois tetracordes. Agora já se pode calcular todos modos Jônio, bem como evidenciar seus graus. Mesmo procedimento é feito para encontrar os modos Jônio, Dórico e Frígio, tendo esses que



começar, respectivamente, com os dedos: indicador; médio e; anelar. Os quatro modos diatônicos seguintes (Lídio, Mixolídio, Eólio e Lócrio), devem começar levando em conta um salto pelo dedo indicador quando o dedo mínimo for contado, pois “Se a última nota de um tetracorde era também a primeira de outro, os tetracordes diziam-se *conjuntos*” (GROUT; PALISCA, 1994, p.23 – *Grifo do autor*). Veremos isso agora.

Fá lídio: fala-se Fá e toca-se no dedo mínimo. Necessário é lembrar que esse dedo (mínimo) ainda não conta nada, com já sabe-se, o primeiro dedo leva apenas o nome da primeira nota de alguma escala diatônica. Retomando a conta, passamos ao próximo dedo, o indicador, e encontra-se o Sol. No dedo médio tem-se o Lá. No dedo anelar vê-se o Si natural. Indo ao dedo mínimo põe-se meio tom ao Si e chegamos ao grau dominante que é Dó. Agora sim, o dedo mínimo está sendo utilizado para contar, sabe-se que a partir do modo lídio, será necessário saltar o dedo indicador, quando houver contagem pelo dedo mínimo. Prosseguindo a conta, pulando o dedo indicador, chegamos no dedo médio, que vale um tom, encontramos o sexto grau Ré. Com anelar encontramos o Mi e, por fim, o mínimo indicando meio tom a mais, logo, Mi mais meio tom é igual a Fá. Importante alertar que para continuar encontrando a extensão, de todos os modos diatônicos, há revezamento na exclusão do dedo indicador, em todos os modos.

5. Alguns valorosos resultados

Sexta-feira 20 de Abril de 2018, tive oportunidade de passar o intervalo de um curso de musicografia braille, proporcionado pelo projeto de extensão Grupo Esperança Viva - EV da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, com alguns estudantes desse projeto, aqui tratados por nome fictício: Jon, Jota, Jú e Vitória, os quais são cegos. Construímos esse novo conhecimento com, basicamente, dois conhecimentos prévios sobre música: o nome das notas e, contar um ou dois semitons em ordem crescente e respeitando o nome dos graus diatônico (Ré mais meio tom é Mib, e não Ré#).

Três dias após, Johnny Rivers e Luan Santana, monitores do projeto EV, ainda não haviam tido conhecimento dessa interação com os estudantes, me falaram que perceberam em sua aula, a qual tinha como assunto campo harmônico de escalas diatônicas que a Vitória estava contando notas com os ditos dedos diatônicos e participando ativamente das discussões em sala. Atualmente, formalmente, todo o projeto de extensão EV utilizam o método com excelentes resultados e também vários estudantes neurotípicos da licenciatura em música da UFRN. Atualmente os estudantes do EV estão praticando os cálculos de vários modos diatônicos com historização e muito acerto, sendo uma das dificuldade, a qual é sanada, respeitar os graus diatônicos (Ré mais meio tom é Mib, e não Ré#).

Teste preliminar mostrou-se revelador com um deficiente auditivo, inicialmente em um teclado: tocando em uma tecla com uma mão e a outra mão utilizada para esse método, saltando duas ou uma nota, sempre na hora exata de crescer como mostra contagem nos dedos, mesmo que sem ouvir e, inicialmente, uso incorreto dos dedos, sem lhe explicar sobre graus ou historiar, há acerto em todos modos Jônios, o que pode-se deduzir ser promissor nas interações com deficientes auditivos. Vale frisar que esse teste foi feito em cerca quinze minutos, e que não era um estudante de música. A comunicação foi realizada de modo informal, mas eficaz para realização do ensinamento.





6. Algumas considerações

O método meus quatro dedos diatônicos é capaz de calcular oitenta e quatro modos diatônicos, mil e noventa e dois graus, contando com as extensões dessas escalas. E assim, que também estudantes com necessidades educacionais especiais possam inquiri-las, seja pra usufruir profissionalmente e nos meios sociais ou, principalmente, para as praticar, seja no, no canto ou em seus instrumentos, calculando, apreciando e produzindo novas memórias auditivas e/ou musculares, bem como novas teorizações musicais que serão importantes para evoluções educacionais e consequentemente sociais.

A estratégia também é viável para linear dois mil e trezentos anos de entendimento histórico e uma como porta para centenas de outras escalas, campos harmônicos, graus, alterações, já que as escalas são, fundamentalmente, decorridas de convenções milenares como: os três principais tetracordes, suas sobreposições. Com esse método, variáveis podem ser qualificadas, quantificadas com apenas quatro dedos e com a possibilidade de atingir próximas notas exatamente na hora que se notas se apoia-se na “grandeza” e relações intrínsecas entre a música e o corpo (quatro dedos), sem precisar falar e/ou pensar duas palavras ou notas ao mesmo tempo, otimizando aprendizados e descobertas consideravelmente.

Tem-se aqui também uma nova hipótese. Será de grande utilidade para incluir, de forma mais efetiva, os deficientes auditivos nas harmonias e produção de escalas em instrumentos, mesmo que inicialmente de forma ascendente, porém uma porta para entender campos harmônicos, histórias da música e assim também com estudantes deficientes visuais e neurotípicos. Com tudo, abre-se uma nova oportunidade de inclusão musical mais efetiva. Se torna importante agora um estudo mais aprofundado com deficientes auditivos.

7. Referências

ALMEIDA, Leandro S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. **Psicologia escolar e educacional**, v. 6, n. 2, p. 155-165, 2002.

BRASIL. **Lei 13.146 de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_at/o2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 08/Jun/2018.

GROUT, Donald Jay; PALISCA, Claude V. **História da música ocidental**; revisão técnica de Adriana Latino; tradução Ana Luísa Faria; revisão do texto José Soares de Almeida. Lisboa: Gradiva, 1994.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. In: **A construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. 1999.



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed.- São Paulo: Atlas, 2003.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar; LIMA Sonia Regina Albano de. **Ensino e aprendizagem musical para deficientes visuais: um levantamento bibliográfico**. XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical Educação Musical, 2011

SAXE, Geoffrey B. Partes do corpo como numerais: Uma análise de desenvolvimento da numeração entre os Oksapmin em Papua Nova Guiné. **Desenvolvimento infantil**, p. 306-316, 1981.

88



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”





REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DAS AULAS DE TECLADO

REFLECTIONS ON MUSICAL EDUCATION THROUGH KEYBOARD CLASSES

REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN MUSICAL A TRAVÉS DE LAS CLASES DE TECLADO

Ediel Rocha de Sousa (Universidade Federal do Pará – edielsousa@gmail.com)

*Aline de Cássia dos Santos Capucho (Universidade Federal do Pará –
alinecapucho.music@gmail.com)*

Lucivaldo Ferreira Rodrigues Neto (Universidade Federal do Pará – netoxdc@gail.com)

Maria Elizete Pinto da Silva (Universidade Federal do Pará – mariamusic10@hotmail.com)

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar as reflexões de discentes concluintes do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pará, que cursaram Instrumento III – Teclado no ano de 2018. A turma consistiu em oito alunos onde nem todos possuíam instrumentos de tecla como domínio, mas que tiveram as aulas e todas atividades realizadas de forma coletiva. O ensino coletivo de instrumentos musicais tem crescido no Brasil e está presente também no ensino superior. Com o intuito de levar os discentes a refletirem sobre a Educação Musical em diversos contextos, durante as aulas eram levantadas questões que instigassem a procura de mecanismos que pudessem ser efetivamente aplicados. O processo de avaliação se deu com diversas atividades, não sendo apenas a execução musical, mas também a elaboração de trabalhos escritos onde fossem expostas as reflexões entre o conteúdo trabalhado em sala de aula e pressupostos teóricos existentes.

Palavras-chave: Educação musical; Ensino coletivo; Ensino superior.

Abstract: This article aims to present the reflections of graduate students of the Bachelor of Music course of the Federal University of Pará, who studied Instrument III - Keyboard, in the year 2018. The class consisted of eight students of whom not all had instruments of key as a domain, but who received the classes and did all the activities collectively. The collective teaching of musical instruments has grown in Brazil and is also present in higher education. In order to lead students to reflect on Music Education in different contexts, during the classes, some questions that would encourage the search for mechanisms that could be applied effectively were raised. The evaluation process took place with various activities, not only the musical execution, but also the elaboration of written works where the reflections on the content worked in class and the existing theoretical models were exposed.

Keywords: Musical education; Collective teaching; Higher education.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar las reflexiones de estudiantes graduados del curso de Licenciatura en Música de la Universidad Federal de Pará, que





cursaron Instrumento III - Teclado, en el año 2018. La clase consistió en ocho alumnos de los cuales no todos tenían instrumentos de tecla como dominio, pero quienes recibieron las clases e hicieron todas las actividades de forma colectiva. La enseñanza colectiva de instrumentos musicales ha crecido en Brasil y está presente también en la enseñanza superior. Con el fin de conducir a los alumnos a reflexionar sobre la Educación Musical en diversos contextos, durante las clases se planteaban cuestiones que incitaran la búsqueda de mecanismos que pudieran ser aplicados efectivamente. El proceso de evaluación se dio con diversas actividades, no siendo sólo la ejecución musical, sino también la elaboración de trabajos escritos donde fueran expuestas las reflexiones sobre el contenido trabajado en la clase y los presupuestos teóricos existentes.

Palabras clave: Educación musical; Enseñanza colectiva; Enseñanza superior.

1. Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pará

Completando 27 anos em 2018, o Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pará tem formado professores não apenas para atuarem como educadores musicais na educação básica, mas também em outros meios acadêmicos, culturais e artísticos. Através do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música (2010), é exposto um desenho curricular versátil com o intuito de ampliar o campo de atuação dos discentes através de seis campos de conhecimento: formação humanística, fundamentos e teóricos e composicionais, instrumental, pedagógico, integração e pesquisa.

Sendo assim, o curso tem como um dos objetivos formar profissionais que possuam conhecimento e domínio musical como uma linguagem artística em aspectos histórico, estético, de sistemas composicionais e estruturais; de elementos, meios, materiais, técnicas e repertórios; e que sejam capazes de ler, executar, interpretar, criticar, analisar, criar e recriar a linguagem musical (UFPA, 2010).

Totalizando 48 componentes curriculares distribuídas em 8 semestres, no decorrer do curso, os discentes são orientados para que não haja distinção entre as matérias exclusivamente práticas ou teóricas, mas visualizem e vivenciem as relações interdisciplinares que existem.

2. Instrumento III – Teclado

Como componentes instrumentais obrigatórias, o curso oferta Flauta Doce, Noções de Teclado I e II, e a partir do terceiro semestre, o discente tem a opção de escolher Violão ou Teclado para ser estudado nos próximos três semestres. Por conta de greves e corpo docente reduzido, oito discentes concluintes tinham como pendência Instrumento III (Teclado) desde 2015, e então, em janeiro de 2018 foi ofertada a disciplina, com 68h de forma modular.

Nesta turma, apenas três discentes possuíam o teclado/piano como instrumento de domínio, os outros cinco tocavam viola, violino, violão, guitarra e trombone. Tendo uma turma heterogênea, a Profa. Dra. Valéria Cristina Marques apresentou quais eram os objetivos e metas previstos e então discorreu sobre o processo avaliativo que se consistiu em: execução de duas peças, elaboração e execução de dois arranjos de Música Popular Brasileira sendo uma música tonal e outra modal, entrega de trabalhos acadêmicos relacionados às reflexões sobre a Educação Musical durante as aulas e auto avaliação.





3. Contextualização e reflexões

Ao final de cada aula, era solicitado para que cada aluno compartilhasse suas observações e reflexões em relação ao conteúdo ministrado naquele dia. Após o término da disciplina de Teclado III, os discentes se reuniram para discutir sobre quais foram as reflexões a cerca das vivências ocorridas. Neste momento, foram mencionados diversos autores que podiam ser relacionados propostas apresentadas em sala de aula, corroborando com Ausubel e Hanesian (1980), Pelizzari et. al. (2002) e Gomes et. al. (2009) que afirmam sobre a aprendizagem se tornar mais eficiente quando há interação entre conceitos prévios e o novo conhecimento.

Durante os quatro anos cursando Licenciatura em Música, muitos conceitos e autores foram trabalhados, contribuindo significativamente para o aprendizado durante as aulas de teclado, uma vez que foram feitas relações entre o conteúdo apresentado e o conhecimento adquirido durante o curso. As vantagens da aprendizagem significativa de Ausubel são apresentadas por Palizzari et. al. (2002) como maior retenção do conteúdo aprendido e aumento da capacidade de assimilar novos conteúdos.

Sendo ministrada de forma coletiva, foi nítido que durante as aulas havia consideração em relação ao nível técnico de cada aluno através das atividades que eram propostas de maneira que todos participassem. Cruvinel (2004) afirma que não se deve ter um modelo único de ensino a ser aplicado a todos os alunos, mas que se deve enxergar a individualidade de cada um, respeitando a realidade, e os contextos culturais e sociais. Moraes e Varela (2007) defendem que o professor deve ter seu trabalho fundamentado conforme as necessidades de seus alunos, atendendo às necessidades dos mesmos, considerando o estado físico, emocional, e as necessidades primárias dos alunos naquele momento, contribuindo para que sejam motivados a aprender, encorajando seus recursos interiores, sendo de competência, autoestima, autonomia e auto realização. Segundo Fagundes (2014), o estilo motivacional de um professor pode ser considerado importante para o desenvolvimento musical de seus alunos.

Se tratando de um curso formador de professores, para Ducatti (2004) e Dantas (2010) as aulas coletivas de instrumento no ensino superior de música podem contribuir para que os discentes desenvolvam mecanismos que lhe sejam úteis em sua formação pessoal e profissional, cooperando para um desenvolvimento social e musical dentro e fora da sala de aula através das relações interpessoais.

Durante as aulas, em todo o momento, haviam questionamentos sobre a eficácia de diversos processos de ensino e aprendizagem. Isto era feito para que os alunos refletissem sobre a educação musical em diversos contextos, permitindo uma autonomia no que se diz respeito a conhecer o próprio conhecimento, avaliação, e organização dos processos cognitivos. A metacognição, até então desconhecida para os alunos, foi apresentada com o intuito de conduzir um melhor desenvolvimento dos discentes como futuros professores, potencializando seu próprio processo de aprendizagem e de seus alunos, uma vez que a prática da metacognição auxilia a decisão de quando e quais estratégias de estudo devem ser aplicadas, visando melhor desempenho musical e intelectual (RIBEIRO, 2003).

As aulas iniciavam com alongamentos promovendo uma consciência corporal, a fim de que os discentes estivessem cientes da importância do cuidado com a parte física ao se tocar qualquer





instrumento, seja musical, ou não. Um dos objetivos deste momento de consciência corporal, foi a perceber em como “o *peso* do corpo, ou de qualquer uma de suas partes, pode ser erguido e transportado numa determinada direção do *espaço* e que este processo leva um certo *tempo*, dependente da razão da velocidade” (LABAN, 1978, p.50), e de que forma este peso deve ser utilizado para tocar teclado, ou também como discutido entre dos alunos, de que forma este peso está presente na execução de outros instrumentos.

Ao apresentar a topografia do teclado, foi permitida a exploração do instrumento para que os alunos sentissem a textura, comprimento e superfícies existentes. Após este momento, foi solicitado para que fossem descritas estas características. A princípio, foi dito que haviam teclas brancas e pretas, mas como objetivo da professora era estimular a memória tátil, ela pediu para que todos os alunos fechassem os olhos e imaginassem como seria descrever o teclado para um aluno cego. Neste momento, outros mecanismos como a sensibilidade tátil foram acionados, contribuindo para uma melhor compreensão do instrumento, que não teria acontecido se a descrição houvesse sido exclusivamente oral.

Neste momento, reflexões sobre o ensino musical inclusivo vieram para enriquecer as discussões em sala de aula, pois se imaginar como uma pessoa cega, promoveu a necessidade de se pensar estratégias de ensino para o aprendizado musical para qualquer pessoa independente de sua limitação física ou intelectual.

Pensar a música como movimento contribuiu para assimilação de estruturas semelhantes ao executar uma peça musical. Foram presentes durante as aulas, depoimentos em relação à facilidade em compreender motivos musicais pensando no movimento que este possui, e não nas notas propriamente presentes. Com o mesmo princípio sendo aplicado à leitura musical, a compreensão de que a partitura é apenas um “mapa gestual” contribuiu para o processo de assimilação da leitura relativa.

Ver o pentagrama como um mapa visual onde as notas possuem relações intervalares entre si, promoveu uma desconstrução no que se diz respeito à leitura musical baseada na clave presente no início do pentagrama. Foram realizados exercícios de leitura onde a importância era a assimilação da relação intervalar das notas, instigando assim os discentes a pensarem em como a educação musical é vista pela sociedade e de que forma ela pode ser trabalhada tendo resultados significativos.

Foram promovidos diversos momentos em que a improvisação musical foi realizada. A princípio, os improvisos estavam condicionados aos padrões do sistema tonal, então foi solicitado para que os alunos se permitissem experimentar, agregando diversos timbres que o teclado eletrônico fornece como os recursos de distorção. Nestas atividades alguns preconceitos musicais foram quebrados, uma vez que foi permitido vivenciar e compreender a importância a valor deste tipo de fazer musical.

Koellreutter (1915-2005) defendia que a improvisação era uma atividade importante no processo criativo, permitindo simultaneamente vivências e conscientizações de questões musicais, humanas e que jogos de improvisação desenvolvidos e apresentados aos alunos, favorecem a assimilação de conceitos musicais diversos, além de desenvolver a autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de criar, refletir, questionar e experimentar (DE BRITO, 2015).

A composição foi uma atividade presente em praticamente todas as aulas. Para Swanwick (1992) compor é uma forma trabalhar elementos musicais de maneira crítica e construtiva,





realizando julgamento e tomando decisões, sendo também segundo Paynter (1997) uma maneira para que se desenvolva o julgamento musical compreendendo a noção de se “pensar” musicalmente.

Trabalhar o processo composicional de olhos fechados contribuiu para uma percepção musical mais atenta e uma melhor adaptação corporal ao instrumento, uma vez que os recursos visuais foram limitados. Durante estas atividades, quando praticadas de forma coletiva e simultânea, havia necessidade de compreender o fazer musical do outro, e contribuir para um resultado sonoro homogêneo.

A turma trabalhou em conjunto para fazer arranjos em grupo, e durante o processo de criação, todas as sugestões eram analisadas e então decidia se seriam utilizadas. Cada aluno possuía nível técnico diferente, mas de maneira nenhuma este fator atrapalhou o processo criativo. As músicas arranjadas foram “O Barquinho” de Roberto Menescal e “Tropicália” de Caetano Veloso. Nos arranjos foram utilizados diversos recursos presentes no teclado como timbres percussivos, eletro ritmo, sons da natureza como ondas, vento e pássaros, assim como timbres de instrumentos variados.

O processo avaliativo utilizou diversos critérios: execução instrumental, escrita acadêmica, trabalho em equipe, concentração, dedicação e desta forma, foi possível que o professor avaliasse e interpretasse o estágio de desenvolvimento de cada aluno. Segundo Moraes e Varela (2007), a avaliação deve ser coerente com a realidade dos alunos, pois tem como função básica acompanhar a evolução de cada um.

4. Considerações finais

O mais importante de todo o processo é perceber o quanto os discentes cresceram durante as vivências que o curso proporcionou, podendo refletir e discutir sobre as diversas áreas da educação musical. Esta matéria mostrou que uma atividade prática no ensino superior não só pode, mas deve levar os discentes a refletir sobre os pressupostos teóricos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, instigando a buscar conhecimentos que contribuam não apenas em sua formação acadêmica, mas também pessoal e social. O fato de ter alunos de diferentes níveis em uma mesma turma, mostrou que é possível ensinar música em um grupo heterogêneo em diversos contextos. Com as atividades em conjunto, tanto de arranjo, como execução instrumental, foi possível que cada um fizesse o que estava a seu alcance, não havendo frustração, e motivando a aprender mais.





Referências

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia Educacional*. Trad. De Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

CRUVINEL, Flavia Maria. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: **Anais do I ENECIM**, 2004.

DANTAS, Tais. Ensino coletivo de instrumentos musicais: contribuições para o desenvolvimento psicossocial e musical dos alunos. In: **Anais do IV ENECIM**, 2010.

DE BRITO, Teca Alencar. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 11-23, jul. 2015.

DUCATTI, Regina Harder. O ensino de piano em grupo – uma experiência com alunas de piano do curso de licenciatura em artes/ música da UNASP. In: **Anais do I ENECIM**, 2004.

FAGUNDES, Flávia Maiara Lima. A aprendizagem musical e a formação em música: refletindo sobre as contribuições da motivação. In: **Anais do SIMPOM**, 2014.

GOMES, Andréia Patrícia et. al. Ensino de Ciências: Dialogando com David Ausubel. **Revista Ciências & ideias**. [S.l], v. 1, n. 1, p. 23-31, 2009.

LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. In: LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 5ª. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1978. cap. 1, p. 50.

MORAES, Carolina Roberta; VARELA, Simone. **Motivação do Aluno durante o processo de ensino-aprendizagem**. Revista Eletrônica de Educação: Unifil, 2007. Disponível em: <http://web.unifil.br/educa%CCEDilao/artigo_06>. Acesso em: 30 Jan 2018.

PAYNTER, J. ‘The Role of Creativity in the School Music Curriculum’, in **Burnett, Michael (ed) Music Education Review: A Handbook for Music Teachers**, vol1, London: Chappell & Co. Ltd., 1997.

PELIZZARI, Adriana et. al. Teoria da Aprendizagem Significativa. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>.

SWANWICK, K. **Music Education and the National Curriculum**, London: Institute of Education, 1992.



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Instituto de Ciência das Artes. Escola de Música.
Projeto pedagógico de curso e graduação: Licenciatura Plena em Música. Belém: UFPA, 2010.



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”





O MODELO CLASP E SUA APLICAÇÃO NO CORO UNIVERSITÁRIO DA UFPA – CORUNÍ

THE CLASP MODEL AND ITS APPLICATION IN THE UNIVERSITY CHOIR OF THE UFPA - CORUNÍ

EL MODELO CLASP Y SU APLICACIÓN EN EL CORO UNIVERSITARIO DE LA UFPA - CORUNÍ

Ediel Rocha de Sousa (Universidade Federal do Pará – edielsousa@gmail.com)

Lana Luísa da Silva Aragão (Universidade Federal do Pará – aragaolana715@gmail.com)

Resumo: Este artigo trata de um relato sobre vivências de estágio supervisionado IV, último estágio do componente curricular onde os alunos do curso de licenciatura em música devem ter a experiência de ministrar aulas tendo em vista que serão futuros professores. O objetivo deste trabalho é servir como referencial teórico e de incentivo para a produção de outros trabalhos com as mesmas características aqui tratadas. As atividades foram desenvolvidas no Coro Universitário da UFPA - CORUNÍ, onde os estagiários também são bolsistas no coro. O CORUNÍ é um projeto de extensão da Faculdade de Música que agrega discentes de diferentes cursos de graduação, pós-graduação, além de servidores e pessoas externas à UFPA. As oficinas desenvolvidas tiveram como fundamentação, o modelo CLASP, de Swanwick (2003). Nas oficinas ministradas, foi utilizado o repertório do coro, trabalhando os parâmetros do som que serviriam de base para o desenvolvimento de uma composição rítmica, um dos objetivos da oficina. Além disso, foi utilizado material musical além do repertório no CORUNÍ, tornando-se de extrema importância, uma vez que os ensaios consistem, exclusivamente, em aprontar o repertório. Sendo assim, esta oficina e outras atividades podem auxiliar no desenvolvimento musical dos integrantes, contribuindo em sua formação artístico-musical.

Palavras-chave: CLASP; coro universitário; estágio supervisionado.

Abstract: This article is about a report on the experience in supervised practice IV, the last practice of the curricular component where students of the music course must have the experience of teaching classes considering that they will be future teachers. The objective of this work is to serve as a theoretical reference and as an incentive to produce other works with the same characteristics discussed here. The activities were developed in the University Choir of the UFPA - CORUNÍ, where the interns are also scholars in the choir. CORUNÍ is an extension project of the School of Music that includes students from different undergraduate and postgraduate courses, as well as servers and people outside the UFPA. The workshops developed were based on the CLASP model, by Swanwick (2003). In the workshops given, the choir repertoire was used, working the sound parameters that would serve as the basis for the development of a rhythmic composition, one of the objectives of the workshop. Additionally, it was used musical material extra to the CORUNÍ repertoire, which was extremely important since the rehearsals consist





exclusively of preparing the repertoire. This being the case, this workshop and other activities can help the musical development of the members, contributing to their artistic and musical formation.

Keywords: CLASP; university choir; supervised practice.

Resumen: Este artículo trata un relato sobre vivencias en la práctica supervisada IV, última práctica del componente curricular donde los alumnos del curso de licenciatura en música deben tener la experiencia de dictar clases teniendo en cuenta que serán futuros profesores. El objetivo de este trabajo es servir como referencial teórico y como incentivo para la producción de otros trabajos con las mismas características aquí tratadas. Las actividades fueron desarrolladas en el Coro Universitario de la UFPA - CORUNÍ, en donde los practicantes también son becarios en el coro. CORUNÍ es un proyecto de extensión de la Facultad de Música que incluye estudiantes de diferentes cursos de pregrado, postgrado, además de servidores y personas externas a la UFPA. Los talleres desarrollados tuvieron como fundamentación el modelo CLASP, de Swanwick (2003). En los talleres dictados, se utilizó el repertorio del coro, trabajando los parámetros del sonido que servirían de base para el desarrollo de una composición rítmica, uno de los objetivos del taller. Adicionalmente, se utilizó material musical extra al repertorio del CORUNI, lo cual fue de extrema importancia, ya que los ensayos consisten exclusivamente en alistar el repertorio. Siendo así, este taller y otras actividades pueden auxiliar el desarrollo musical de los integrantes, contribuyendo en su formación artístico-musical.

Palabras clave: CLASP; coro universitario; práctica supervisada.

1. Introdução

Assim como em todos os cursos para formação de professores, o licenciando em música necessita da etapa em que exercem atividades práticas para seu aperfeiçoamento como futuro profissional. O estágio supervisionado, componente curricular obrigatória no curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Pará faz parte dessa preparação, uma vez permite simultaneamente a observação, coleta de dados, análise e reflexões, instigando um caráter investigativo, sendo extremamente importante no processo de formação (BONA, 2013).

Tal período também permite que o discente possa relacionar os conteúdos teóricos desenvolvidos em sala com a realidade em que eles serão aplicados, alinhando-se aos objetivos do estágio curricular presentes no Regulamento do Ensino de Graduação da Universidade Federal do Pará, resolução n. 4.399, 2013, artigo 74, Capítulo VII, os quais são:

I - possibilitar a ampliação de conhecimentos teóricos aos discentes em situações reais de trabalho; II - proporcionar aos discentes o desenvolvimento de habilidades e o aperfeiçoamento técnico-cultural e científico, por intermédio de atividades relacionadas com sua área de formação; III - desenvolver atividades e comportamentos adequados ao relacionamento sócio profissional. (p.20)





O curso de Licenciatura em Música da UFPA possui em seu componente curricular quatro níveis de estágios supervisionados, no qual os dois primeiros são de observação realizados na Escola de Aplicação da UFPA (educação básica) e na Escola de Música da UFPA (escola vocacional), o terceiro, de observação com pequenas intervenções em escolas públicas de educação básica, onde serão elaborados projetos de ensino para serem executados no quarto e último estágio.

Como parte da formação didática do licenciado em música, diversos componentes curriculares são presentes durante os quatro anos de curso: Didática aplicada à educação musical, Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem aplicada à educação musical, Métodos e técnicas do ensino da música e Fundamentos da inclusão escolar da educação musical são algumas delas.

Durante estas disciplinas, diversos teóricos são apresentados para que os discentes possam elaborar seus planos de ensino. Para realizar o estágio supervisionado IV, as atividades foram estruturadas a partir do modelo CLASP de Keith Swanwick. Inspirado na obra de Piaget, Swanwick buscou em seu exercício como educador, discutir o processo da educação musical de crianças e adolescentes, investigando diversas maneiras de ensinar música. Como resultado, desenvolveu um modelo onde são identificadas cinco atividades de sala de aula, nomeada de CLASP. Essa sigla contemplam as seguintes atividades musicais: Composição (criação e improvisação), Literatura *literary studies*/estudos literários (história da música, lidar com as informações sobre música), Apreciação (reconhecimento de estilos, forma, tonalidade, graus), técnica *Skills*/habilidades (manipulação de instrumentos, notação simbólica, audição) e Performance (cantar e tocar) (SWANWICK, 2003). As atividades mais relevantes ao desenvolvimento musical, consideradas o tripé são composição, apreciação e performance/execução, as demais, cujas iniciais se encontram em parênteses: literatura e técnica, são complementares no processo de construção da educação musical. São importantes, porém, secundárias.

França e Swanwick (2002) ressaltam que importante ter a consciência de que este modelo não é um método de educação musical, apenas carrega uma visão filosófica sobre este processo, evidenciando as bases de uma educação musical significativa, ressaltando o que é essencial e complementar para o desenvolvimento musical dos alunos.

Dois duplas de estagiários participaram na elaboração da oficina com os integrantes do Coro Universitário da UFPA – CORUNÍ, a qual foi dividida em três etapas. As duas primeiras etapas foram ministradas cada qual com uma dupla de estágio, visando o produto musical a ser produzido na terceira etapa, ministrada pelos quatro estagiários.

A primeira etapa tinha como objetivo despertar os coristas para perceberem os sons ao seu redor. Em quatro aulas de 1h30, com atividades de percepção musical, esta etapa teve como resultado a criação musical intuitiva com diversos materiais, que também foram utilizados na terceira etapa.

Os estagiários responsáveis pela segunda etapa, que será descrita neste trabalho assim como a terceira, também são bolsistas do coro. Nesta etapa que foi dividida em duas aulas, o objetivo principal foi ensinar as primeiras músicas do repertório de carnaval a serem trabalhadas na terceira e última etapa.

Como já dito, a terceira e última etapa foi ministrada em conjunto pelos quatro estagiários. Tendo o modelo CLASP como base teórica para a elaboração das atividades, a terceira etapa





agregou os conhecimentos adquiridos durante as duas primeiras etapas, com objetivo de produzir uma criação rítmica a ser adaptada ao repertório do coro em suas apresentações.

2. Coro Universitário da UFPA – CORUNÍ

Projeto de extensão incentivado desde 2015 pela Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, o Coro Universitário da UFPA – CORUNÍ é coordenado pela profa. Dra. Cristina Mami Owtake e congrega pessoas que gostam de cantar, alunos do curso de licenciatura em música da UFPA, outros cursos de graduação como turismo, pedagogia, engenharia elétrica, biomedicina, artes visuais, cinema, história, alunos de pós-graduação, servidores e interessados da comunidade externa.

Com dois objetivos, o primeiro se refere à formação artístico-musical dos seus integrantes, agregando valor à prática coral e desenvolvendo os processos básicos do canto (apoio, extensão vocal, ressonância e fonação), percepção rítmico-melódica e consciência corporal visando uma melhor expressão performática. Como segundo objetivo, o CORUNÍ serve como um espaço laboratorial para os bolsistas e discentes do curso de licenciatura em música, onde incentiva o desenvolvimento de competências musicais e habilidades de liderança. Com o coro, os discentes podem trabalhar a regência coral, produção de composições e arranjos, além de ministrar oficinas para os coristas, conectando assim os dois objetivos proposto (SOUSA; OWTAKE, 2017).

A coordenadora Cristina Mami Owtake é especialista em Performance da Música Japonesa pela Universidade de Shizuoka, Japão e Especialista em Fundamentos da Linguagem Musical pelo Instituto Estadual Carlos Gomes e Universidade do Estado do Pará. Possui doutorado em Execução Musical – Regência Coral pela Universidade Federal da Bahia e atualmente é docente do Curso de Licenciatura em Música da UFPA.

O CORUNÍ conta atualmente com cerca de 40 a 45 coristas com faixa etária de 17 a 30 anos e três bolsistas (um bolsista PIBEX²⁴ e dois PIBIPA²⁵), alunos do Curso de Licenciatura em Música. Os ensaios do coro ocorrem no Auditório do Atelier de Artes as terças e quintas-feiras de 12h00 as 13h30. Como repertório, o CORUNÍ trabalha diversos gêneros musicais, indo do erudito, sacro ao popular. Todos os anos, o CORUNÍ conta com as oficinas de consciência corporal ministradas pela professora e bailarina Waldete Brito, da Escola de Teatro e Dança da UFPA – ETDUFPA. Dessa forma, coreografias foram incluídas ao repertório popular, tornando-se uma forte característica do coro.

3. Atividades desenvolvidas

Em conjunto com a coordenadora do coro, foram escolhidas as músicas para serem incluídas no repertório deste início de ano que tem como a temática o carnaval. As primeiras músicas a serem ensaiadas já eram de conhecimento dos integrantes mais antigos, uma vez que as cantaram no início de 2017. Por conta dos novos coristas, foi necessário ensinar novamente as

²⁴ Programa Institucional de Bolsas de Extensão - PROEX

²⁵ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Produção Artística - ICA



músicas “Marcha do Vestibular”, composição do paraense Pinduca e “Mamãe eu Quero” de Vicente Paiva, sendo ambos arranjos para coro *a capella* de Ediel Sousa.

3.1 Segunda etapa: o ensino das músicas

Foram necessários dois ensaios para que as músicas fossem aprendidas. Os ensaios durante o estágio ocorreram com a mesma dinâmica utilizada durante o ano. Muitos integrantes não possuem formação musical formal, no entanto, foram disponibilizadas cópias das partituras das músicas a serem ensaiadas, pois a mesma serve como um mapa musical, permitindo que detalhes como a duração das notas, dinâmicas não se perca (FIGUEIREDO, 2005).

Os inícios dos ensaios se dão com alongamentos corporais. Segundo Mello e Silva (2008) cantar pede muita energia física e emocional e quando muito praticado requer alguns ajustes no trato vocal, uma vez que associado à movimentação a sobrecarga é ainda maior. É importante preparar a voz e o corpo, contribuindo na expressividade corporal durante as apresentações. Após os alongamentos, ocorre o aquecimento vocal, que é de extrema importância. Os exercícios respiratórios e vocais tem a finalidade de aquecer a musculatura das pregas vocais para que evite sobrecarga e fadiga vocal (MOTA, 1998). Os exercícios vocais são iniciados com vibração de língua e lábios, seguidos de *bocca chiusa*²⁶, exercício importante para a consciência e desenvolvimento dos ressonadores (HAUCK-SILVA, 2012).

Ao ensinar “A Marcha do Vestibular”, foi solicitado para que as sopranos presentes também aprendessem a voz das contraltos, uma vez que a melodia principal já era de conhecimento e estava do início ao fim com este naipe, podendo tornar o ensaio cansativo para elas. Além de permitir que as sopranos participassem mais do ensaio, ao aprender a voz de outro naipe, elas podem ajudar em eventuais apresentações onde tenham menos contraltos, contribuindo com o equilíbrio harmônico. Após cada naipe aprender e tirar dúvidas sobre suas respectivas partes foi gravado em áudio cada voz para que os integrantes que faltaram pudessem aprender. A gravação de voz foi realizada com aparelho de celular, Na gravação os naites cantavam simultaneamente, porém o celular era posto em frente a apenas um naipe para melhor captura daquela voz, e os outros naites cantavam mais baixo, fazendo o suporte harmônico da música.

Durante os dois dias de ensaio, as partituras foram analisadas com os coralistas em relação a respiração e finalizações de frase. Pequenas alterações eram sugeridas pelo estagiário e então o coro cantava sempre atento à sua regência, após isso era decidido se a alteração seria definitiva ou não. Houve também a dedicação de alguns minutos para explicar o significado de alguns sinais musicais presentes nas partituras.

3.2 Terceira etapa: CLASP e os parâmetros do som

Tendo Swanwick como teórico para elaboração desta atividade, os parâmetros do som foram os conteúdos escolhidos para serem trabalhados. Eles foram explorados a partir da seguinte

²⁶ Termo em italiano que significa “boca fechada”



atividade: foi solicitado para que os coristas ficassem de pé, formassem um círculo e fechassem os olhos. Uma palma foi feita seguida de uma batida de pé no chão, e então foi feita a pergunta: "Estes sons reproduzidos foram diferentes?", e a resposta foi "sim". Indagou-se então: "o que faz então eles serem diferentes?" Um dos coralistas respondeu que o que diferenciava um som do outro era o timbre. Então "timbre" ficou definido como a identidade de cada som, o que diferencia um som do outro. Neste primeiro momento, começou a ser trabalhada a *Literatura (L)*, levando em conta os conceitos musicais que estão sendo explorados.

Logo após, foi solicitado para que todos cantassem "Parabéns pra Você" batendo palmas e então eles foram questionados sobre como era que eles batiam palmas, mostrando que há diversas maneiras de executar este movimento. Foi sugerido para que os coristas explorassem os diferentes timbres que podem ser reproduzidos com o corpo. Esta atividade de percussão corporal está ligada à *Técnica (S)*, uma vez que ao emitir um som, precisa estar atento à maneira que se deve reproduzir, a fim de evitar lesões; e a percepção que está ligada diretamente à sonoridade produzida pela percussão corporal. Foram sugeridos inúmeros sons com diferentes timbres: sons com a boca, mãos, dedos e pés. Esta atividade foi feita para ser conectada à próxima atividade que foi a *improvisação (C)*.

Ainda em círculo, foi estabelecido um pulso e todos integrantes começaram a marcar com o corpo a pulsação alternando os pés. Cada integrante deveria reproduzir algum ritmo dentro de um pulso com um timbre de livre escolha. O objetivo desta atividade foi trabalhar a improvisação e a memória, pois, e logo após todos reproduziam o mesmo som, sempre repetindo em sequência os sons já criados.

Para introduzir o conceito de altura, a nota Mi foi tocada na primeira oitava no teclado, e foi solicitado para que os coristas a definissem como grave ou aguda. Os coristas a identificaram como grave, porém logo após outra nota mais grave (Dó) foi tocada na primeira oitava e a pergunta foi repetida. Neste momento relataram que a segunda nota era mais grave ainda. Trabalhar apenas o registro grave foi proposital, para mostrar que a altura de uma nota sempre será aguda ou grave quando relacionada à outra nota. Com os olhos fechados, foi dada uma referência (Dó na terceira oitava) e então diversas notas foram tocadas, sempre solicitando para que os integrantes mencionassem a altura.

A atividade a seguir tinha relação com intensidade. Um grito foi dado na sala e então foi perguntado se esse grito tinha sido forte ou fraco. Neste momento, por conta da atividade anterior, a resposta foi que dependia da relação que se estava fazendo. Os termos "forte" e "piano" também foram explicados, e então foram recapitulados os conceitos dos parâmetros musicais trabalhados.

Dando continuidade, com o auxílio de uma caixa amplificadora, foram apresentados dois áudios de baterias de escola de samba. Com a intenção de trabalhar a *Apreciação (A)*, foi solicitado para que os coristas tentassem identificar os diferentes timbres que estavam presentes naquele áudio, relacionando a altura e intensidade dos mesmos. Ao perguntar quais instrumentos de percussão estavam presentes, alguns coristas mencionaram: caixa, tarol, bumbo, cuíca e então, foi proposto que os coristas explorassem os objetos que tinham na sala, como, por exemplo, cadeira, balde, chave, caderno, garrafa plástica, tentando reproduzir os timbres da bateria da escola de samba. Cada um com seu som, os coristas procuraram espontaneamente estar perto daqueles que estavam reproduzindo algum timbre semelhante ao seu. Isso serviu para a próxima atividade que foi a *Composição (C)* coletiva. Então se deu o processo de criação rítmica utilizando materiais



diversos e percussão corporal, espelhando-se em uma escola de samba. A composição foi ensaiada e gravada ao final da aula.

3.3 A escola de samba e o repertório

Durante a primeira aula da segunda etapa, foi desenvolvida a criação rítmica, onde os coristas trabalharam coletivamente e compuseram um trecho essencialmente rítmico com os materiais encontrados na sala e com o corpo. Neste dia, a oficina ocorreu na sala de expressão corporal localizada no Instituto de Ciências da Educação - ICED e tinha como objetivo agregar a composição ao repertório de carnaval. Ao solicitar para que fosse lembrada a criação rítmica, houve a necessidade de buscar e adaptar os sons que antes foram utilizados com materiais diversos, para exclusivamente para percussão corporal.

Após definir os sons e relembrar a criação, foi definido que a “escola de samba” seria a entrada do CORUNÍ durante as apresentações com a temática de carnaval. Após o ensaio do samba, foi relembrado a “Marcha do Vestibular” para organizar a coreografia e encaixa-la com composição do samba. A coreografia antiga incomodava por pouca movimentação, então acrescentados outros durante o ensaio. No fim do ensaio, todos se sentaram no chão em círculo em uma roda de conversa para refletir sobre repertório, coreografia e o quanto o trabalho coletivo é importante.

4. Resultados

Foi nítido que resultado culminante de todas as oficinas foi alcançado com esmero, pois os coristas demonstraram interesse não apenas na parte vocal, mas em todas as atividades propostas. O modelo CLASP já foi utilizado em outros estágios supervisionados e mais uma vez, Swanwick mostrou ser uma ferramenta importante no processo de educação musical, não apenas com crianças, mas com qualquer pessoa que esteja disposta a aprender um pouco mais sobre música.

Através de atividades de composição, apreciação, performance e técnica, os parâmetros do som foram ensinados, e o que antes era feito apenas com a literatura sobre estes conteúdos, ao agregar atividades corporais, a assimilação é bem maior, trazendo ótimos resultados para o grupo.

A produção coletiva é muito interessante, pois promove uma interação muito maior entre aluno e professor, e entre os próprios alunos. Beineke (2015) relata que ao realizar trabalhos em grupo, é estabelecido um ambiente de confiança, onde são manifestados ideias e pensamentos, representando um momento de reconhecimento. No caso do CORUNÍ, que foi a composição rítmica para a escola de samba, foi satisfatório perceber como os coristas estavam à vontade e felizes executando aqueles movimentos.

É válido dizer que o grupo foi receptivo em relação aos estagiários que ministraram as oficinas e às atividades propostas, contribuindo para que o planejamento inicial fosse feito, e os objetivos alcançados.





5. Considerações finais

A oportunidade de trabalhar com o CORUNÍ foi de extrema importância, pois mesmo como bolsistas, a necessidade de ensaiar o repertório acaba preenchendo toda a carga horária do coro. Permitindo que atividades sejam desenvolvidas em forma de oficina, a coordenadora contribui para a formação docente dos bolsistas, uma vez que é preciso ter um planejamento teórico e técnico para o bom desenvolvimento.

Foi extremamente importante ministrar essas oficinas para os integrantes do CORUNÍ pois os mesmos participam de uma atividade musical que é o canto coletivo, mas muitos não possuem conhecimentos básicos da música que podem auxiliar o desenvolvimento musical e vocal.

Um fato interessante ocorreu durante a primeira aula da terceira e última etapa, onde foi proposto que os coristas explorassem no auditório materiais que produzissem som. Ao iniciar o processo coletivo composicional, os participantes foram se agrupando espontaneamente de acordo com o timbre do material que estava sendo utilizado. Este agrupamento pode ter ocorrido uma vez que todos os participantes são do coro, e na formação coral, há o agrupamento por naipe, que está relacionado diretamente ao timbre e altura de cada voz.

Os projetos de extensão sem dúvida podem servir como um grande laboratório não apenas de práticas musicais, mas de ensino. É válido permitir que discentes do curso de Licenciatura em Música tenham a oportunidade de atuar como professores com diversos grupos, pois o mercado de trabalho não está limitado apenas à educação infantil.

Sendo o último estágio supervisionado realizado, pode-se dizer que o curso de licenciatura em música fornece as bases necessárias para que os discentes atuem como bons professores, e o resultado destas oficinas comprovam esta afirmação.

Referências

BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da ABEM**. Londrina, v.23, n.34, p.42-57, jan-jun. 2015.

BONA, Melita. A formação do professor de música e o estágio. **Revista Nupeart**, volume 11, 2013, Florianópolis, p. 14-33.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A prática coral na formação musical: Um estudo em cursos superiores de licenciatura e bacharelado em música. In: XV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2005.



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em pauta**. Porto Alegre, v.13, n. 21, p. 5/41. 2002

HAUCK-SILVA, Caiti. **Preparação vocal em coros comunitários**: estratégias pedagógicas para construção vocal no *Comunicantus: Laboratório Coral* do Departamento de Música da ECA-USP. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

104

MELLO; Enio Lopes; SILVA, Marta Assumpção de Andrada e Silva. **O corpo do cantor**: alongar, relaxar ou aquecer? Ver. CEFAC vol.10 no.4 São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462008000400015>>. Acesso em: 12 de jan de 2018.

MOTA, Andréa Coelho Gagliardi. **Aquecimento e desaquecimento vocal**. 1998. 18f. Monografia (Especialização) - CEFAC - Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica - Salvador, 1998.

SOUSA; Ediel Rocha de; OWTAKE, Cristina Mami. Formação Artística do CORUNÍ: Registro do processo musical. In: **I Congresso Interinstitucional de Ensino e Extensão**, 2017.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Instituto de Ciência das Artes. Escola de Música. Projeto pedagógico de curso e graduação: Licenciatura Plena em Música. Belém: UFPA, 2010.



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”





PROJETO MÚSICA EM REDE: Formação continuada

NETWORK MUSIC: CONTINUED TRAINING

PROYECTO MÚSICA EN RED: FORMACIÓN CONTINUADA

105

José Augusto Galvão da Rocha (Sesc – galvaoaugusto@yahoo.com.br)
Karla Gilsane da Costa Rocha do Nascimento (Sesc – kalroch@yahoo.com.br)
Marília Helena de Oliveira Borges Cardoso (Sesc – marilia-helena@hotmail.com)
Sabrina Jaqueline Fonseca (Sesc – sabrina_jsf@yahoo.com.br)

Resumo: Este artigo apresenta reflexões acerca do projeto Música em Rede: Formação continuada, realizado com professores do Sesc, regional Pará, na área de Educação Musical, visando o aprimoramento das vivências musicais já presentes no dia a dia desses profissionais, contribuindo com práticas e fundamentações teóricas para o exercício da musicalidade em sala de aula. O trabalho surgiu a partir do Curso Diversidade Cultural e Ensino de Música na Educação Básica, por meio de vídeo conferência e também apontamentos elencados na XVIII Semana Pedagógica do SESC Pará, sendo desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e da importância da música na educação básica e das práticas docentes dos professores de Música das Escolas do Sesc Pará.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação. Música. Sesc,PA

Abstract: This article presents reflections about the Rede Música project: Continuing education, carried out with Sesc teachers, regional Pará, in the area of Music Education, aiming at improving the musical experiences already present in the daily life of these professionals, contributing with theoretical practices and foundations for the exercise of musicality in the classroom. The work emerged from the course Cultural Diversity and Music Teaching in Basic Education, through video conference and also notes listed in the 18th Pedagogical Week of SESC Pará, which had its axis in the field of Music teaching and corporeality, being developed based on bibliographic research and the importance of music in basic education and the teaching practices of the teachers of Music of the Schools of Sesc Pará.

Keywords: Continuing education. Education. Music. Sesc,PA

Resumen: Este artículo presenta reflexiones acerca del proyecto Música en Red: Formación continuada, realizada con profesores del Sesc, regional Pará, en el área de Educación Musical, buscando el perfeccionamiento de las vivencias musicales ya presentes en el día a día de estos profesionales, contribuyendo con prácticas y fundamentos teóricos para el ejercicio de la musicalidad en el aula. El trabajo surgió a partir del Curso Diversidad Cultural y Enseñanza de Música en la Educación Básica, por medio de video conferencia y también apuntes enumerados en la XVIII Semana Pedagógica del SESC Pará, que tuvo su eje en el ámbito de la enseñanza de Música y de la corporeidad, siendo desarrollado a partir de investigación bibliográfica y de la importancia de la música en la educación básica y de las prácticas docentes de los profesores de Música de las Escuelas del Sesc Pará.

Palabras clave: Formación continuada. Educación. Música. Sesc.





1. Introdução

O presente trabalho fundamenta-se a partir de reflexões bibliográficas a respeito da importância da educação musical na educação básica e no desenvolvimento humano, bem como da realização de uma formação para professores das áreas específicas de Artes, Inglês, Educação Física e Pedagogia, atuantes na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e PHE (Projeto de habilidades e estudos) das unidades educacionais do SESC nos municípios de Ananindeua/PA, Benevides/PA, Castanhal/PA, Inhangapi/PA, São Francisco do Pará/PA e Salinópolis/PA.

A formação foi ministrada no ano de 2015 como etapa do Projeto Música em Rede por quatro professores de música formados em licenciatura. Dois atuante na escola de Ananindeua e dois atuantes na escola de Castanhal com o objetivo de aprimorar as vivências musicais já presentes no dia a dia desses profissionais, contribuindo com práticas e fundamentações teóricas para o exercício da musicalidade em sala de aula.

A Música na Educação Básica têm se destacado como um tema importante e frequente em diversos artigos, livros e pesquisas. Educadores e pesquisadores têm evidenciado o lugar da Música no processo de educação do ser humano, seja destacando seu papel no desenvolvimento emocional ou cognitivo da criança, considerando-as como parte fundamental da formação global do indivíduo, em qualquer idade. A lei 11.769/08, que determina a Música como conteúdo obrigatório na área de Artes, veio corroborar com estes estudos.

Ao considerarmos o que a Lei determina, algumas reflexões emergiram sobre a responsabilidade que cabe ao educador, assim como as possibilidades de atuação musical deste, visto que, em sua grande maioria, os professores da educação básica não tiveram formação musical enquanto alunos e nem em seus cursos de pedagogia. Com vistas na necessidade de momentos de interação e partilha de conhecimentos básicos em Música para professores atuantes em diferentes áreas de conhecimento na rede de ensino SESC, propusemos a realização do Projeto de formação continuada para professores de SESC regional Pará, com objetivo principal de ampliar os conhecimentos e as possibilidades de expressão musical dos docentes, focando principalmente no desenvolvimento humano.

O curso Diversidade Cultural e Ensino de Música na Educação Básica, e os direcionamentos teóricos e práticos na XVIII Semana Pedagógica do SESC Pará, subsidiaram nossas reflexões acerca da formação continuada, da educação musical, da vivencia musical e das ações que permeiam a formação integral do ser humano.

2. A vivência Musical

Consideramos que o aprendizado musical acontece inicialmente a partir das experiências sensoriais e empíricas, vivenciadas no lar, transmitidas no convívio familiar ou mesmo, por meio do contato espontâneo com alguma pessoa conhecedora de música do convívio social como apreciadores, cantores, instrumentistas, professores de música e outros, portanto, a música não é um conhecimento que se adquire apenas em escolas especializadas, mas em espaços coletivos direcionados ou não para esse fim. BRITO (2003) afirma que “Existem muitas teorias sobre a origem, a presença da música na cultura humana, sendo assim, a linguagem musical tem sido





interpretada, entendida e definida de várias maneiras, em cada época e cultura, em sintonia com o modo de pensar, com valores e as concepções estéticas vigentes (BRITO, 2003, p. 25). Assim, percebemos que a forte presença da música na vida se dá em todos os momentos, conforme o movimento cultural ao qual estão inseridos

Desta forma, consideramos as diversas maneiras que nos relacionamos com a música, como também nos associamos a ela e aos seus diversos contextos culturais, por meio de um repertório que tenha significado, valorizando a vivência do educando. Ermelinda Paz faz um paralelo entre o ensino da música e o processo de alfabetização, e afirma que, assim como este o primeiro deve primar pelo desenvolvimento da percepção, antes de ser sistematizado como um ensino teórico.

Antes das regras devem vir à vivência, a familiaridade com os sons e suas particularidades. Deve-se educar o ouvido para que sejam sentidas, perfeitamente, modulações e combinações sonoras diversas. Deve-se deixar o aluno perceber a harmonia com seu próprio ouvido, antes de se deparar com o ensino da mesma. O conhecimento das regras não deve ser um objetivo, sim uma necessidade a ser entendida em tempo devido. (PAZ, 2000, p.16)

Nós corroboramos com as afirmações da autora de que as regras não devem ser um fim em si mesmo, mas sim um suporte organizado a ser entendido após o contato e a experiência musical, pois em nossa concepção, a música tem como finalidade a expressão de ideias, de sentimentos, o desenvolvimento humano, a socialização, o estímulo à criatividade, o pensamento crítico, etc. Com isso, queremos evidenciar a primazia que a vivência musical exerce sobre a sistematização de tal conhecimento, experiência esta desenvolvida no dia-a-dia, na escola, em casa, proporcionando prazer e alegria.

3- Música na educação

A música contribui de forma significativa no desenvolvimento humano, tendo em vista que vários aspectos cognitivos, emocionais, psicossociais podem ser atingidos com a prática desta arte. Ao sentir e expressar a realidade sonora ao seu redor, o ser humano se modifica constantemente, desenvolvendo habilidades em música, comunicando-se e expressando-se por meio dela, dando asas ao seu imaginário e à sua criatividade, podendo construir uma competência artística e se desenvolver como um ser musicalmente sensível. É importante ressaltar que a educação musical ainda não está implantada nas realidades das escolas brasileiras e que a maioria dos professores atuantes na educação básica e na educação de Jovens e Adultos não tem formação específica em música. Faz-se necessário que cada profissional compreenda de que forma se dá o processo de apreensão musical de seus alunos, como se expressam musicalmente, para assim, possibilitar o contato com materiais sonoros e experiências musicais mais significativas, tendo como foco as colocações citadas acima.

Assim, concebemos a escola como ambiente de formação cultural que deve atender os diferentes contextos e os múltiplos sujeitos da sociedade contemporânea.

Observamos a presença da música na educação infantil, nas canções de roda, nas parlendas, em jogos musicais, ainda que não orientada por um professor com formação específica, e a partir



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

das interações se estabelecem o aprendizado e o crescimento do indivíduo de forma integral. E é também por meio dessas relações e brincadeiras que a criança faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia, inventa e imita melodias e ritmos e ouve com prazer a música de diferentes povos, se esse espaço lhe é oferecido.

A música proporciona o desenvolvimento cultural e social do ser humano. Sobre isso Loureiro (2003) afirma:

A música vem desempenhando, ao longo da história um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, moral ou social, contribuindo para aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício de cidadania. (LOUREIRO, 2003 p.33)

Deste modo a função da arte em geral, e em especial da Música, vem sendo debatida por filósofos e teóricos durante séculos. Platão diz que a Música serve para a sociedade como um recurso de educação do cidadão; Aristóteles complementa esta teoria afirmando que a Música é uma arte que pode agir profundamente sobre a alma, rejubilando-a e que sempre deve ter lugar na educação. Nesta perspectiva hoje no Brasil a presença da Música na educação básica vem sendo discutida com relevância, visto que em 18 de agosto de 2008 foi criada a Lei nº 11.769, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A obrigatoriedade da lei determina que todas as escolas de educação básica devam garantir o ensino da Música em seus estabelecimentos.

Concebendo a escola como um lugar privilegiado na mediação da cultura e a música como um veículo universal de expressão das culturas, o diálogo entre esse lugar de formação cultural, a escola, e esse importante saber humano, a música, se estabelece de forma natural. A escola está imbricada na ampla teia de significados que delineia a cultura como expressão humana, o que faz com que a presença da música nesse contexto flua a partir das interações mediadas pelos fios que compõe essa teia (QUEIROZ, 2013, p. 100).

Pensar em educação musical como cultura, nos leva a entender que a música é fruto da produção humana, e ela só se aprende fazendo, experimentando, improvisando, criando, sentindo, percebendo, analisando e refletindo sobre ela. Neste sentido a escola é um lugar privilegiado para mediação da cultura onde a música como expressão cultural cria um leque de possibilidades, constituídos como redes de interações construídas socialmente. E na possibilidade de garantir esta vivência nas escolas onde não se tem profissionais específicos da área, é muito importante investir em momentos de formação musical aos professores que atuam na educação básica de forma polivalente levando-os a sensibilização e ao fazer musical.



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”





4- Música em Rede

O projeto Música em Rede foi elaborado a partir da concepção de que a música é uma forma de linguagem que produz significados, conectando-se às diversas esferas do indivíduo, pois é produto da história e da cultura da vida humana. Nessa maneira de compreender a música está implícita a certeza de que ela é uma das dimensões humanas e por isso deve fazer parte da educação global do indivíduo, colocando-se ao alcance de todos.

Os temas que foram referidos no curso Diversidade Cultural e Ensino de Música na Educação Básica por meio de vídeo conferência, também foram inspiradores na realização deste projeto e teve o intuito de proporcionar aos Educadores das Escolas do Sesc do Brasil, licenciados em Música e Pedagogos, aspectos relacionados à prática da educação musical, considerando a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva, diante dos discursos, usos e consumos musicais a partir das vivências culturais e sociais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Apoiados nas recentes pesquisas no campo da sociologia e antropologia da música, na etnomusicologia e nas manifestações que possivelmente possam ser inseridas no currículo da Educação Musical na Educação.

O projeto foi desenvolvido a partir de 4 eixos de trabalho: Cultura Popular, O uso da voz, Prática de conjunto (instrumentos convencionais e não convencionais) e Prática de conjunto (corpo e voz). Os temas foram desenvolvidos pelos professores de Música das escolas do Sesc de Ananindeua e de Castanhal, atuantes no ensino fundamental e na educação infantil. As formações aconteceram na escola Sesc Castanhal, Sesc Ananindeua, Sesc Benevides e Sesc Salinópolis. Importante salientar que as escolas do Sesc de Ananindeua e Castanhal atuam com educação infantil e fundamental e contam com professores de Músicas formados na área. As demais escolas atuam na educação de Jovens e Adultos (E.J.A) e Projeto Habilidade de estudos (P.H.E.) e não possuem professores de música.

Para a realização das formações nas unidades educacionais do Sesc PA, foi organizada as datas previstas para cada formação e elencamos a dinâmicas de trabalho que seriam realizadas em cada encontro. Este processo de estudo e pesquisa foi importante e necessário para a realização da ação.

Tabela 1. Organograma das formações

Temas	Carga horária
O uso da voz	4h
Cultura Popular	4h
Prática de conjunto (instrumentos convencionais e não convencionais)	4h
Prática de conjunto (corpo e voz)	4h
Total de carga horária	12h





Fonte: A autoria própria
Cada formação obteve carga horária de 4h com temáticas específicas, totalizando 16h.

Tabela 2. Professores participantes

Unidades Educacionais	Participantes	Total
Sesc Ananindeua	26	85
Sesc Castanhal	28	
Sesc Salinópolis	11	
Sesc Benevides	10	
Sesc São Francisco do Pará	10	

Fonte: A autoria própria

4.1. O uso da voz

Utilizou-se como ponto de partida a realização de determinadas estruturas musicais como cânone, leituras de textos, visualização de slides, audições de músicas e experiências musicais as várias possibilidades de se utilizar a voz e também conceitos acerca de suas características para elaborar experiências musicais ricas em canções.

4.2. Cultura Popular

Possibilitou aos professores atividades acerca da Cultura popular e da diversidade cultural, refletindo acerca da valorização e riqueza existente nesta música, a partir de leituras de textos, visualização de slides, audições de músicas e experiências musicais.

4.3. Prática de conjunto (instrumentos convencionais e não convencionais)

Foram realizadas atividades que proporcionassem a vivência musical com instrumentos convencionais e não convencionais, focando para as muitas possibilidades de criação musical desenvolvida por cada professor. Também leituras de textos, visualização de slides, audições de músicas e experiências musicais.

4.4. Prática de conjunto (corpo e voz)

Nesse eixo foram trabalhados aspectos musicais mais propriamente ligados ao corpo, como pulso, métrica e ritmos simples. Atividades que oportunizassem a vivência musical com sons obtidos através do corpo e da voz, focando também para as muitas possibilidades de criação musical. Realizamos leituras de textos, visualização de slides, audições de músicas e experiências musicais.





4.4. *Análise avaliativa*

Foi utilizado como instrumento para coleta de informações, os depoimentos e considerações espontâneas que os participantes faziam ao final das formações questionários preenchidos algumas semanas e meses depois das realizações das etapas a qual buscou-se abranger todos os professores participantes.

5- Considerações finais

Diante das avaliações dos participantes, entendemos que proposta como essas são extremamente válidas, visto que muitos pontos positivos foram mencionados, principalmente em compreender melhor alguns conceitos trazidos pelos professores de suas práticas pedagógicas.

Nas atividades propostas nas formações; corporais, instrumentais, de criação e experimentação, foi observado que a musicalidade, o ritmo e a produção musical se aflora e as produções são enriquecidas pelas criações e ousadia desacreditada de muitos. Segundo um professor do ensino fundamental do centro Educacional SESC Ananindeua "Contribuiu para complementar pontos mais relacionados com a área da Música. Estive em sala depois comentando sobre o cinema e sua história e as trilhas sonoras e diretores de música, onde me senti mais seguro".

No Projeto Música em Rede buscou-se estratégias e dinâmicas para desenvolver de forma satisfatória e objetiva as formações, fomentando nos professores um olhar mais sensível para a educação musical e assim desenvolver suas potencialidades. Após a formação, percebeu-se que os resultados foram imediatos, visto que os professores se apropriaram de termos e vivências musicais incluindo em seus planejamentos com criações de projetos, atividades, momentos direcionados mais especificamente dando atenção a área de conhecimento Música.

A partir das reflexões a das propostas apresentadas ao logo deste trabalho é evidente notar a importância de formações e sensibilizações voltada para o eixo da educação musical em professores da educação básica, pois a música é um privilégio humano que só se aprende refletindo e vivenciando. Neste contexto temos na escola um lugar singular para mediar a cultura, onde a música nos traz um leque de possibilidades. E na garantia de possibilitar esta vivência em escolas onde se tem a escassez de profissionais da área musical, é importante o investimento em formação musical a esses profissionais levando-os a sensibilização e ao fazer musical.





Referências bibliográficas

BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2012).

LOCKE, John. *Ensaio a cerca do entendimento humano*. 2. ed. São Paulo: Abril cultural, 1978. (Os Pensadores).

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Ampinas, SP: Papyrus, 2013.

MARTINS, R. P. L. *Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê: um estudo de caso*. 2004. Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Educação Musical e Canto Coral-Infanto Juvenil do Curso de Pós-graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Londrina – PR, 2004.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX. Metodologias e Tendências**. Brasília: Musimed, 2000.

PENNA, Maura. **Música (S) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

Proposta pedagógica [da] educação infantil/Sesc, Departamento Nacional. Rio de Janeiro. 2015.

Proposta pedagógica [do] ensino fundamental; anos iniciais /Sesc, Departamento Nacional. Rio de Janeiro. 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica**. Porto Alegre, v.1,n.1, Outubro de 2009.

SWANWICK, Keith. **Permanecendo fiel à música na educação musical**. ANAIS, Porto Alegre, p. 19-32, 1993. II Encontro Anual da Abem – Associação Brasileira de Educação Musical.





O LÓCUS DA MÚSICA NO ENSINO MÉDIO: ALGUNS APONTAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR

THE LÓCUS OF MUSIC IN MIDDLE SCHOOL: SOME POINTS FOR SCHOOL MUSICAL EDUCATION

EL LÓCUS DE LA MÚSICA EN LA ENSEÑANZA MEDIO: ALGUNOS APUNTES PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL ESCOLAR

Micael Carvalho dos Santos (UFMA/COLUN – micaelmusic@hotmail.com)

Resumo: Abordagem sobre os impactos da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.425/2017) sobre a educação musical escolar no Brasil. O texto aponta as relações históricas que da música com as políticas públicas. Enumera o arcabouço de legislações que tratam da temática de Educação Artística, Artes e Música, percorrendo cronologicamente todas as fases até chegar no atual contexto brasileiro. No desenvolvimento são elencados os aspectos que a Reforma do Ensino Médio compromete, considerando a inserção do ensino de músicas nas escolas de educação básica. Como metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental. A formação docente, os impactos nas licenciaturas em Música, os campos de estágios voltados para o nível médio escolar, as evasões nos cursos de ensino superior são citados como exemplos desses aspectos. Nas considerações finais ressalta-se a importância da música no currículo do ensino médio para o desenvolvimento intelectual, cultural, expressivo e criativo dos educandos, pontuando a necessidade de defesa da educação musical em todos os níveis da educação básica.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Música no Ensino Médio. Música e Política.

Abstract: Approach on the impacts of the Secondary School Reform (Law 13.425 / 2017) on school music education in Brazil. The text points out the historical relations between music and public policies. It enumerates the framework of laws that deal with the theme of Artistic Education, Arts and Music, chronologically going through all phases until arriving in the current Brazilian context. In the development are listed the aspects that the Reform of High School compromises, considering the insertion of music teaching in primary schools. As methodology, we use bibliographical research and documentary research. Teacher training, the impacts on the licentiate in Music, the internships for the secondary level, the evasions in the higher education courses are cited as examples of these aspects. In the final considerations, the importance of music in the high school curriculum for the intellectual, cultural, expressive and creative development of the students is emphasized, emphasizing the need to defend music education at all levels of basic education.

Keywords: Reform High School. Music in High School. Music and Politics.

Resumen: Enfoque sobre los impactos de la Reforma de la Enseñanza Media (Ley 13.425 / 2017) sobre la educación musical escolar en Brasil. El texto apunta las relaciones histó-





ricas que de la música con las políticas públicas. Enumera el marco de legislaciones que tratan de la temática de Educación Artística, Artes y Música, recorriendo cronológicamente todas las fases hasta llegar al actual contexto brasileño. En el desarrollo se enumeran los aspectos que la Reforma de la Enseñanza Media compromete, considerando la inserción de la enseñanza de música en las escuelas de educación básica. Como metodología, utilizamos la investigación bibliográfica y la investigación documental. La formación docente, los impactos en las licenciaturas en Música, los campos de prácticas dirigidos al nivel medio escolar, las evasiones en los cursos de enseñanza superior son citados como ejemplos de esos aspectos. En las consideraciones finales se resalta la importancia de la música en el currículo de la enseñanza media para el desarrollo intelectual, cultural, expresivo y creativo de los educandos, puntuando la necesidad de defensa de la educación musical en todos los niveles de la educación básica.

Palabras clave: Reforma Enseñanza Media. Música en la enseñanza media. Música y Política.

1. Introdução

A música está intrinsecamente ligada às questões políticas. Historicamente, a Educação Musical no Brasil passou e passa por diversas situações que oscilam dentro do contexto da educação básica. Por também estar ligada às questões políticas, quando inserida numa análise interpretativa e contestação de regimes, a música é utilizada, muitas vezes, como fundamento para a subversividade.

Consequentemente, a educação musical acompanha as mudanças sociais e políticas. Como aponta Martinelli (2008, não paginado), “a música é uma atividade necessariamente humana, e como tal sua prática ao longo da história está estreitamente relacionada com seu contexto social e com as políticas que agem sobre este contexto”. Em complemento, Martinelli (2008) contextualiza:

Na Grécia da Antiguidade, o poder conferido à música sobre o comportamento dos homens fez com que ela fosse discutida pelos principais filósofos em termos necessariamente políticos, e se formos analisar os primórdios da música ocidental na Idade Média, veremos o quanto a música foi uma peça importante para a unificação da cristandade europeia por meio do que, de forma geral, chamamos de Canto Gregoriano. (MARTINELLI, 2008, não paginado).

No Brasil, essa relação mescla-se com a própria história de colonização do país. No período colonial, “a educação era realizada pelos colégios da Companhia de Jesus. As primeiras missões jesuíticas começaram a chegar em terras brasileiras a partir de 1549 e em 1750, a Província dos Jesuítas contava com 131 casas, entre as quais 17 eram colégios” (BORGES, 2012, p. 2).

Inserida no contexto educacional, a música já foi e ainda é utilizada como fundamento ideológico. Um exemplo categórico foi o Canto Orfeônico, durante a Era Vargas e Estado Novo.

A ligação entre o Canto Orfeônico e o escolanovismo se dá desde a sua gênese, pois é o advento do pensamento que origina a Escola Nova, o otimismo pedagógico, que cria as condições necessárias para o surgimento de um movimento de Educação Musical através





da crença na formação de um novo sujeito adequado ao crescimento, identidade e à segurança nacional (BORGES, 2012, p. 3).

Em termos jurídicos, temos um apanhado de legislações que versam sobre Educação Musical, as quais influenciaram e modificaram as relações do ensino de música no país. Entre estas legislações, citamos:

- *Decreto Federal nº 331A, de 17 de novembro de 1854. Estipulava “noções de música e exercícios de canto” em escolas primárias de 1º e de 2º graus e Normais (Magistério) (PALACIO DO RIO DE JANEIRO, 1854);*

- Lei Federal nº 3.281/1928, institui o jardim de infância e inclui a musicalização para crianças e ensino de música nos diversos cursos (BRASIL, 1928);

- Decreto nº 19.890/1931, canto orfeônico como disciplina obrigatória nos currículos escolares (BRASIL, 1931);

- Lei Federal nº 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), inclusão do ensino de Artes (BRASIL, 1961);

- Lei Federal nº 5.691/1971, segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promovendo uma reforma educacional que implantou no país a Educação Artística (BRASIL, 1971). Foram criados no ano de 1973 cursos de licenciatura em Educação Artística, por meio do Parecer 1284/1973;

- Lei nº 9.394/1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituindo a obrigatoriedade do ensino de Artes no país (BRASIL, 1996);

- Lei nº 11.769/2008, altera a LDB, instituindo a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular (BRASIL, 2008);

- Lei nº 13.278/2016, altera o parágrafo 2º do artigo 26 da LDB, dispondo sobre as diretrizes e bases da educação nacional referente ao ensino de artes (BRASIL, 2016).

2. A música no contexto da Reforma do Ensino Médio

Não é de hoje que a discussão sobre a forma como está estruturada a educação básica no nosso país encontra-se ultrapassada (DAYRELL, 2007; DEL-BEN, 2012). Os modelos educacionais adotados amplamente pelas escolas não refletem as necessidades mais profundas do ser humano e o desenvolvimento num espaço confortável, sobretudo o intelectual.

A temática do Ensino Médio é desafiadora para a área de Educação Musical, sobretudo pelos poucos trabalhos que abordam o conteúdo com profundidade. Para Del-Ben (2012, p. 38), “tratar da educação musical no ensino médio nos exige pensar, de um lado sobre os jovens e suas relações tanto com a música quanto com a escola e, de outro, sobre a escola que queremos e que podemos construir para esses jovens”.

Antes de adentrar nas especificidades da atual reforma do ensino médio, necessário salientar que o texto passou por diversas alterações. Somente em fevereiro de 2017 a Medida Provisória (MP) 746/2016, foi aprovada no Senado e sancionada pela presidência como Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

A Medida Provisória (MP) possui força imediata de lei e consiste num ato do presidente da república. Ainda, segundo a Constituição, no seu artigo 62, as MP só podem ser emitidas em caso





de relevância e urgência. A Medida Provisória tem força de lei antes de ser analisada pelo Poder Legislativo e, ainda, possui um prazo de validade, cabendo o legislativo decidir se tornará lei permanente. Já o Projeto de Lei de Conversão é o documento legislativo que objetiva alterar o texto original de uma Medida Provisória.

Se posicionar contrário à reforma atual do Ensino Médio não significa a defesa do modelo atual que temos da educação básica no Brasil. O sociólogo Juarez Dayrell (2007) expõe uma crítica importante, destacando que “a estrutura da escola pública, incluindo a própria infraestrutura oferecida, e os projetos políticos pedagógicos ainda dominantes em grande parte das escolas não respondem aos desafios que estão postos para a educação dessa parcela de juventude” (DAYRELL, 2007, p. 1116-117). Portanto, faz-se necessário um repensar sobre uma nova constituição do modelo escolar, especialmente no que concerne às transformações ocorridas no modelo societário. A mudança de século (XX para o XXI) impõe um profundo refletir sobre o currículo do ensino médio, em vista, principalmente (ZIBAS, 2005).

Contudo, a reforma do Ensino Médio, fez alterações em duas leis fundamentais para a estruturação das escolas no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996); e a lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Lei 11.494/2007).

Foi essencialmente na LDB que o ensino de Arte foi inserido no currículo das escolas como disciplina, constituindo-se obrigatória no Ensino Fundamental e Médio. Conforme o parágrafo 2º do artigo 26, tem-se a seguinte orientação: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Nesse aspecto, tivemos um avanço para a garantia de atuação profissional dos arte-educadores. É óbvio que cabem várias críticas à maneira como essa disciplina se efetivou na prática, sendo encarada, muitas vezes, como lazer, diversão e voltando-se majoritariamente para atividades de desenho e pintura. Ainda cabe destacar a discussão em torno da polivalência e da não especificação da disciplina de Arte em relação a todas as expressões artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).

Penna (2004, p. 23) comenta que esse dispositivo

[...] 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 continuar 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.

Após a aprovação da Lei 11.769/2008, que versa sobre a música como conteúdo obrigatório na educação básica, notou-se um espaço para a atuação profissional do(a) Educador(a) Musical, tendo em vista que muitos concursos incluíram a licenciatura em Música como requisito para inscrição nas vagas de professores de Arte. Atualmente, temos uma Lei mais abrangente, a Lei 13.278/2016, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino das linguagens artísticas no componente curricular Arte.

Após muitos anos de mobilização, as discussões sobre as políticas educacionais, juntamente com as ações governamentais, caminham a passos lentos para a implementação do





ensino de música nas escolas, sobretudo, devido aos tempos temerosos da política brasileira que aprofunda com rapidez retrocessos históricos em diversas áreas.

A proposta inicial da reforma, representava na prática, uma contrarreforma mais acentuada aos avanços já conquistados para áreas importantes do desenvolvimento social e humano, como Educação Física, Sociologia, Filosofia e Artes. No texto inicial da MP, notamos a exclusão da disciplina de Arte no Ensino Médio ao interpretar a alteração do parágrafo 2º do artigo 26 da LDB.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (DOU, 2016).

Portanto, a não citação do Ensino Médio nesse contexto revela a exclusão da obrigatoriedade no currículo. Essa supressão significava, dentre outras consequências, um espaço a menos de atuação profissional para os professores de Música no Brasil.

Outro fator para análise é a formação docente em Música. A exclusão da disciplina de Arte também influenciaria nos índices de evasão nos cursos de licenciatura em Música, uma vez que, pela ausência de mercado de trabalho, muitos migram para outros cursos na busca por estabilidade financeira. Acarreta também comprometimento quanto aos campos de Estágio Supervisionado em nível de Ensino Médio na educação básica. Segundo Figueredo apud Amato (2006, p. 156), “as conclusões dos debates acerca desse tema apontam para uma formação cada vez mais associada às realidades sociais escolares, preparando os futuros educadores musicais para uma prática de ensino condizente com o cotidiano da escola”. Nesse sentido, a retirada do campo para formação docente e atuação profissional trilharia no caminho inverso.

No decorrer do processo de aprovação da Medida Provisória 746/2016, notamos a intensificação das discussões sobre esse dispositivo, como ocupações estudantis em milhares de escolas no país; inclusão do componente de Arte e Educação Física; retorno da Filosofia e Sociologia como conteúdo, em seu texto final elaborado pela Comissão Mista da Medida Provisória.

Essa mudança foi consequência de pressões, manifestações e notas recebidas pelas entidades de representação das diversas categorias diretamente ligadas às áreas mencionadas no parágrafo anterior. Vale destacar que foram apresentadas 568 (quinhentos e sessenta e oito) emendas à Medida Provisória 746/2016, sendo aceitas (parcial ou total) 148 (cento e quarenta e oito) destas. Ainda, houve alterações na carga horária que, inicialmente seria ampliada de 800h para 1.400h, agora modificada para 1.000 horas. Mesmo com todas essas recentes alterações, a reforma ainda é nociva ao desenvolvimento da educação pública no Brasil.

A preocupação com a formação essencialmente tecnicista e voltada para o mercado de trabalho aligeirada sem profundidade teórica e prática é notória. O senador relator da Medida afirmou que o Ensino Médio deve preparar jovens para enfrentar uma economia dinâmica e estimular o empreendedorismo.

Tivemos também a declaração²⁷ do Senador Pedro Chaves dos Santos Filho, relator da Reforma do Ensino Médio, que revela o despreparo e desconhecimento das autoridades políticas

²⁷ http://www.brasilpost.com.br/2016/10/19/presidente-comissao-ensino-medio_n_12557216.html





em relação à área de Educação Musical. Em reportagem, o senador afirma que “a aceitação de professores com notório saber caberá apenas para áreas em que não há formação acadêmica própria, como música, por exemplo”. Essa declaração gerou uma revolta nos profissionais e pesquisadores de Música de todo o país, fazendo com que entidades importantes se manifestassem sobre o ocorrido, como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a seção brasileira do Fórum Latinoamericano de Educação Musical (FLADEM). As notas e carta ressaltaram o quantitativo dos cursos superiores de Música no Brasil: 150 cursos de licenciatura em Música; cerca de 100 cursos de bacharelado em Música; 17 programas de pós-graduação, com cursos de mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado.

O itinerário formativo, nomeado assim no documento da reforma, aponta a “liberdade de escolha” dos estudantes na metade da carga horária destinada ao ensino médio. Pelo texto, o estudante poderá escolher entre cinco áreas: linguagens, matemática, ciências humanas, ciências da natureza e formação técnica e profissional. O questionamento é que, na prática essa escolha se dará pela escola e, a depender do contexto, determinada escola pode oferecer apenas uma ou duas opções para seus alunos, limitando suas possibilidades de escolhas. Outro questionamento importante se faz necessário: será se no ensino médio já podemos pensar na especificação da formação por uma área de conhecimento? Isso não seria mais viável na escolha para o ingresso no ensino superior? O ensino médio não faz parte da educação básica, portanto, não seria o básico de todas as áreas a se conhecer?

O governo enfatiza a formação dual e fragmentada quando aponta a abertura do notório saber para lecionar no itinerário técnico e profissional, contrariando as especificações da LDB sobre a obrigatoriedade da formação superior para os professores. Nessa lógica, é ressuscitada a tão combatida estrutura curricular das décadas de 60 a 80 de formação metade geral, metade técnica.

3. Considerações

A Reforma do Ensino Médio, instituída por meio da Lei 13.415/2017, apresenta um contexto essencialmente antidemocrático. Isso se efetiva pelo próprio fato da reforma se estabelecer, inicialmente, como Medida Provisória - um ato do Presidente da República, possuindo força de lei, onde este decide, por sua própria vontade, criar uma norma.

Por ter esse caráter ostensivo, a reforma - diferente do que é propagandeado pelo governo - não foi discutida com aqueles que fazem parte da comunidade escolar (professores, técnicos, alunos, pais/responsáveis), profissionais da área de educação e entidades que discutem a temática em diversos âmbitos. Se, informalmente, a disciplina de Arte for extinta do Ensino Médio, restringiria ainda mais as possibilidades de conhecimento e vivências culturais. Esta situação retira o impulso exemplar da transdisciplinaridade presente na música, como aponta Snyders (1992).

O conjunto de medidas tomadas no texto inicial, a partir dessa reestruturação no currículo cerceia a obtenção de conhecimentos que auxiliam no desenvolvimento da sensibilidade, expressividade, senso crítico, trabalho em grupo, percepção mais profunda sobre a realidade cotidiana e os demais aspectos que a música pode ampliar na formação dos discentes.

É ainda notória a força da música na construção das identidades dos jovens (DEL-BEN, 2012). O perfil da nova juventude é mais crítico, interligada com tecnologias de informação e comunicação, mais dinâmica e participativa. Os alunos do ensino médio de hoje necessitam





participar ativamente das mudanças educacionais, sobretudo no nível de ensino em que estão inseridos. A estrutura da educação básica, em especial ao ensino médio, precisa refletir esses aspectos.

Diante disso, temos a “necessidade de formação dos jovens com base em novos conhecimentos e competências”; do desenvolvimento de “conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática” e da “aproximação entre currículo e cultura juvenil” (ZIBAS, 2007, p. 25). Por isso, em se tratando das expressões artísticas, essa proposta, já em vigência, tolhe as capacidades expressivas e criativas dos educandos, preocupando-se apenas com uma formação essencialmente tecnicista e voltada para o mercado de trabalho com mão de obra desvalorizada.

Não devemos levar em consideração apenas a reforma do ensino médio para análise dos riscos que comprometem a nossa formação e atuação profissional em Educação Musical. Outras medidas governamentais se complementam na retirada de direitos e imposição de retrocessos à educação brasileira, como, por exemplo, a Emenda Constitucional nº 95/2017 (antiga PEC 55, no Senado; e PEC 241, na Câmara) e os cortes já anunciados para o orçamento da educação no país, a reforma trabalhista, reforma da previdência e alterações significativas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além do famigerado projeto Escola Sem Partido.

Torna-se, então, mais do que necessária a organização e a resistência na defesa do ensino de música nas escolas de educação básica. Necessário também a empatia com demais profissionais da Arte e a continuidade de ações para o reconhecimento e valorização dos profissionais vinculados às expressões artísticas. A história nos prova e aponta que “nossos espaços” foram conquistados com fortes processos de discussões e mobilização.

Referências

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus**, n. 12. 2006. Disponível em: <http://www.musicaeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/Ed%20Musical%20escolar%20olhar%20historico_Amato.pdf> Acesso em: 14 nov. 2016.

BORGES, Gilberto André. **Educação Musical e política educacional no Brasil**. 2012. Disponível em: <http://www.musicaeducacao.mus.br/artigos/BORGES_GilbertoAndre_educacaomusicalepolitic_aeducacional.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL, República Federativa do. **Decreto Nº 19.890, de 18 de Abril de 1931**. Rio de Janeiro, 18 abr. 1931.

BRASIL, República Federativa do. **Lei Federal nº 3.281/1928**. Rio de Janeiro, 1931.

BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 11.769/2008**. Brasília, 2008.



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 13.278/2016**. Brasília, 2016.

BRASIL. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.. **Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Brasília, 16 fev. 2017.

BRASIL. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.. **Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**.. Brasília, 20 dez. 1961.

BRASIL. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.. **Lei Nº 5.691, de 11 de Agosto de 1971**.. Brasília, 11 ago. 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DEL-BEN, Luciana. Educação Musical no Ensino Médio: alguns apontamentos. **Música em Perspectiva: Revista do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Paraná**, Curitiba (pr), v. 5, n. 1, p.37-50, mar. 2012. Semestral. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/musica/article/view/30141/28673>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – IMPRENSA NACIONAL. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº - 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 de nov. 2016.

MARTINELLI, Leonardo. **Música e política, ou as relações perigosas**. 2008. Disponível em: <<http://concerto.com.br/textos.asp?id=50>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

PALÁCIO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto Nº 1.331-a, de 17 de Fevereiro de 1854**. Rio de Janeiro, 17 fev. 1854.



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, p. 19-28, mar. 2004.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 24-36. Jan./Fev./Mar./Abr. 2005.

121



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”





A CULTURA TRADICIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A CONSTRUÇÃO DO PÍFANO COMO UMA POSSIBILIDADE NA SALA DE AULA

THE TRADITIONAL CULTURE IN BASIC EDUCATION: THE CONSTRUCTION OF THE FIFE AS A POSSIBILITY IN THE CLASSROOM
LA CULTURA TRADICIONAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: LA CONSTRUCCIÓN DEL PÍFANO COMO UNA POSIBILIDAD EN EL AULA.

Ricardo Francisco dos Reis (Universidade Federal do Cariri - UFCA – ricardo.ufca97@gmail.com)

Rodolfo Rodrigues (Universidade Federal do Cariri – UFCA – rodolfo.tecmusica@gmail.com)

Resumo: Este artigo faz parte do trabalho de monografia que se encontra em andamento.

Aqui, busca-se refletir a importância da cultura tradicional no âmbito escolar, lugar este que se apresenta como um dos espaços aglutinadores de práticas, costumes, valores e saberes, conhecimentos estes que deveriam ser mais explorados na Educação Básica. Nesse sentido, busca-se através da construção do pífano expor as relações que há entre a construção e os conceitos musicais, traçando uma visão a partir das experiências vivenciadas enquanto instrutor de pífano. Para embasar este trabalho, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca do tema, bem como a participação e a ministração de oficinas de construção. Os resultados são uma análise parcial dos dados obtidos na pesquisa em andamento, mas que fornecem subsídios para que o educador execute e integre-as nas suas atividades.

Palavra chave: Construção de Pífano; Educação Básica; Cultura Tradicional

Abstract: This article is part of a monograph research that is in progress. Here, it is sought to reflect the importance of traditional culture in the school environment, which is one of the spaces that combine practices, customs, values and knowledge, which should be more explored in Basic Education. In this sense, it is sought through the construction of the fife to expose the relations that exist between the construction and the musical concepts, drawing a vision from the experiences lived as a fife instructor. To support this research, a bibliographic survey was carried out on the subject, as well as the participation and the ministry of construction workshops. The results are a partial analysis of the data obtained in the research in progress, but that provide subsidies for the educator to execute and integrate them in their activities.

Keyword: Construction of Fife; Basic education; Traditional Culture.

Resumen: Este artículo forma parte de una monografía que está en marcha. La intención de este trabajo es reflexionar sobre la importancia de la cultura tradicional en el ámbito escolar, un lugar que se presenta como uno de los espacios aglutinadores de prácticas, costumbres, valores y saberes; los conocimientos que deberían ser más explorados en la Educación Básica. En este sentido, se pretende exponer las relaciones que existen entre la "construcción de instrumentos musicales" y los "conceptos musicales", por medio de la construcción de pífanos. La idea, al final, es trazar una visión a partir de las experiencias





vivenciadas por mí, como instructor del taller. Para orientar este trabajo se realizó un levantamiento bibliográfico acerca del tema, que ayudó en mi participación como instructor del "taller de construcción de pífano". Los resultados presentados fueron obtenidos a partir del análisis parcial de los datos recogidos a lo largo de la investigación, que a pesar de estar en marcha, ya proporciona subsidios para que el educador pueda integrarla en sus actividades cotidianas en la escuela.

Palabras-clave: Construcción del Pífano; Educación Básica; Cultura Tradicional.

O âmbito escolar mostra-se ser um lugar ideal para se falar de cultura, pois neste ambiente encontra-se um aglomerado de hábitos, práticas e praxes que, envolto a esta estrutura – que é a própria escola –, se entrelaçam dando forma umas às outras. A partir dessas interações culturais abrem-se as possibilidades para se trabalhar aspectos culturais na sala de aula. Para Dutra (2013, p. 10) “o ambiente escolar é um local propício para o resgate dessa vivência que também pode mostrar aos alunos que a cultura primeira – aquela trazida de casa – possui seu valor como fonte de formação de sujeitos produtores e consumidores de cultura elaborada”. Nesse sentido, a autora nos chama atenção para a importância da cultura na formação do aluno, princípio este que se encontra também na Lei de Diretrizes de Base – LDB (atualização 2017), documento que rege a educação brasileira. Conforme o artigo 26

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013)

Desta forma, fica determinado o compromisso das instituições de ensino em contemplar os conteúdos relacionados à cultura regional e local, para que por meio dela haja um entendimento amplo dos diversos conhecimentos culturais. Para Oliveira (2011) essa temática é de grande relevância para a formação do aluno, pois é fundamental que os mesmos tenham noção da diversidade cultural que os envolvem – as festas populares, o folclore, o folguedo, as crenças e todas as manifestações culturais – conhecimentos básicos para se conhecer e conhecer o outro.

Entorno do espaço escolar, relembro que não há uma ou duas formas de cultura, mas várias, expressas de maneiras distintas. Há regiões que possuem um enorme acervo cultural, dentre elas, por exemplo, a região do Cariri cearense, que se sobressai por ter uma imensa riqueza cultural - que para muitos é uma só - pelo fato de se relacionarem, mesmo que não haja culturas equivalentes (CORRÊA, 2008). Tal afirmativa nos desperta pensamentos sobre os desdobramentos e a flexibilidade que a escola deve ter frente a essa grande massa cultural, que se encontra em todo território do país.

Para Lira (2009, p. 2) há “a necessidade de se construir novas práticas educativas que dialoguem com a diversidade sociocultural que permeiam os espaços escolares nos vários cantos do país”, pois a partir desse aprimoramento no ensino, surgem grandes possibilidades, que fortalecerá a prática dos profissionais da educação (os educadores), além de contribuir vigorosamente no desenvolvimento do aluno, que será contemplado com uma educação realista, e consequentemente mais dinâmica. Nesse sentido, o que se espera das instituições é um papel ativo, que atenda as diversas formas de cultura, para que os indivíduos que nela estejam, se





reconheçam como geradores de cultura. Porém, para se chegar a tal objetivo, a escola precisa traçar caminhos que traga uma pedagogia que aborde esses assuntos mais afincos. Para isso, devemos ter políticas que vá de encontro a estas proposições, que discutam a importância da cultura na vida do educando.

A LDB traz no Art. 1 que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, todavia, para que a escola utilize-se dessa matéria prima, é necessário que haja o domínio de conhecimentos que o permita aprendê-la em seu labor cotidiano (CORRÊA, 2008). Este saber deve ser refletido e discutido para uma aplicação consciente do conhecimento que ali está sendo propagado pela escola.

No passado houve, e ainda há, grandes debates em torno do distanciamento que há entre os conteúdos estudados na escola e a vida cotidiana do aluno. Discussões estas que motivaram, e motivam, grandes pesquisas sobre os aspectos do ensino-aprendizagem. Paulo Freire em suas pesquisas buscou compreender as relações existentes entre a instituição educativa e o aluno, na tentativa de propor uma nova pedagogia escolar. De acordo com Dutra (2013, p. 13) “a escola deve conhecer a cultura local, usando o currículo para efetivar essa inserção”, para então desempenhar atividades do interesse da sociedade, saindo da esfera imaginativa e partindo para a esfera real, buscando entrelaçar o conhecimento ensinado na escola com a vida do aluno.

Se analisarmos hoje as instituições de ensino observaremos que há certa fragilidade no aprendizado dos alunos, que sem ferramentas adequadas são expostos a um tipo de aculturação do conhecimento. Segundo Oliveira

Nesse processo há um choque entre a escola e a comunidade. Pois os conhecimentos transmitidos pela a escola ainda preservam a superioridade da cultura erudita no comportamento social, desconsiderando os saberes produzidos e preservados pelas comunidades populares que têm modos de vida, valores, crenças e hábitos que difere da cultura citada (OLIVEIRA, 2011, p. 11).

Porém, ressalto que a escola tem o compromisso significativo com a formação humana. A educação prevê a transformação daqueles que o cercam, munindo-os de conhecimento para uma maior concepção da realidade em que estão introduzidos. Se não há uma comunicação compreensiva de ambas as partes, a conclusão do trabalho será insatisfatória, caindo na reprodução de um saber sem significado para as pessoas que estão naquele espaço escolar.

1. A cultura tradicional e a educação musical

Nos últimos anos evidenciamos um número expressivo de pesquisas que abordam a cultura como plano central de uma educação mais coerente e significativa. Autores como: Tanaka (1999); Lima (2003); Moreira e Candau (2003); Silva (2008); Souza (2008); Lima (2009); Oliveira (2011); Dutra (2013) compartilham que os aspectos culturais são mecanismos de profunda relevância para o aprendizado do educando, pois a compreensão se dá de forma mais coerente.

Após aprovação da lei nº 11.769/08 houve um crescimento formidável na busca por profissionais da área de educação musical, que a partir dessa abertura passou a refletir sobre a





música no âmbito escolar (Ensino Básico). Assim, culminando numa série de trabalhos de caráter cultural que a muito tempo vem sendo debatida pela comunidade acadêmica. Nesse sentido, discute-se sobre o uso da cultura como ferramenta de compreensão musical.

No que fere a cultura como uma abordagem de ensino, Tanaka (2001) diz que

As atividades pedagógicas inspiradas na cultura popular oferecerem a oportunidade da vivência criativa e solidária [...]. Verifica-se que a aprendizagem musical nos grupos de pessoas que vivem as manifestações da cultura popular como o carnaval, o maracatu, o cavalo-marinho, etc., é diferente daquela do conservatório e das escolas de música, pois enfoca um ensino não-formalista, onde as crianças absorvem a estruturação rítmico-melódica através da prática (TANAKA, 2001, p. 6).

Segundo Souza (2008) a escolha da cultura tradicional popular como alicerce nas atividades musicais, apresenta-se por meio da viabilidade que há no processo de aplicação, pois os materiais utilizados são flexíveis às necessidades do aluno e do professor, além de proporcionar uma experiência rica e prazerosa.

Para que possamos entender a amplitude de se trabalhar as manifestações culturais na educação musical, neste artigo trazemos o seguinte questionamento: Como realizar uma atividade que integre cultura tradicional e música na de sala? Assim, trazemos a construção do pífano como uma das vias de possibilidades para o trabalho da cultura dita tradicional, atividade esta que se encontra presente nos mais diversos lugares do país, principalmente no Nordeste.

2. Cariri cearense: a construção do pífano PVC na sala de aula

Como já citado, no cariri²⁸ cearense há uma riqueza imensa de manifestações culturais, seja tradicional ou folclórica, tornando-se num território fértil musicalmente e culturalmente. A religiosidade e a grande quantidade de grupos musicais chamam a atenção de pesquisadores e músicos que se deslocam de outras regiões ou até mesmo de outros países para conhecer e compreender as diversas práticas que por aqui permeiam (COOPAT; MATTOS, 2012).

O pífano, pife ou pífaro é conhecido por compor o instrumental de um desses grupos que por essa região se soma, e que se singulariza diante às diversas mostras musicais. Trata-se dos grupos de Pífanos que se encontram presentes, de forma distinta, em várias regiões do país, cada qual com suas denominações particulares: Bandas Cabaçais (Ceará), Bandas de pífano (Pernambuco), “Esquenta mulher” (Alagoas), “Ternos de zabumba” (Paraíba), etc., nomeações estas que variam de região para região, mesmo compartilhando da mesma composição instrumental (2 (Dois) pífanos; 1 (Um) zabumba; 1 (Uma) caixa ou tarol). Segundo Veríssimo (2001) a banda cabaçal é grupo musical formado por sopro e percussão na qual se apresenta nos mais diversos lugares, principalmente nas manifestações populares e eventos sociais de todo o nordeste brasileiro.

²⁸ Região localizada ao Sul do Ceará.



Acerca de sua origem há três segmentos teóricos: o continente africano como detentor desse fazer musical; as Bandas Militares europeias, e os indígenas, onde, para alguns, essa prática musical no Cariri tem maior influência.

No Cariri, na cidade de Crato-CE, se localiza uma das bandas cabaçais mais conhecidas do país, a Banda Cabaçal dos Irmãos Aniceto. Família com raízes indígenas e lavradoras que desenvolveram habilidades artísticas, tornando-se instrumentistas particulares que em sincronia com expressão corporal enriqueceram suas práticas musicais. Além da criatividade musical, desenvolvem a confecção de instrumentos de sopro e percussão que são comercializados na região (VERISSÍMO, 2001).

A partir dessa tradição toma-se a construção do pífano como uma das ferramentas viáveis para se trabalhar na sala de aula, na qual podemos apresentar uma série de conteúdos que vai desde o conhecimento musical a aspectos ligados à tradição do pífano, ponto este que abarca uma gama de conteúdos a serem abordados e discutidos. Além disso, a matéria prima para a confecção do instrumento é de fácil acesso, pois se não encontrarmos na natureza, através da reciclagem, facilmente encontraremos em lojas especializadas de materiais de construção por um valor de baixo custo.

Aqui divido a construção de pífano em duas grandes partes, sendo elas: construção e execução. Eixos esses que abarcam uma sequência de conteúdos musicais, como os parâmetros sonoros (altura, intensidade, timbre e duração), afinação, apreciação musical e a execução instrumental, além dos conteúdos não estritamente musicais. Aspectos estes que se entrelaçam simultaneamente à construção, tornando-a uma atividade dinâmica pelo fato de apoiar-se na prática e na teoria.

Ao apresentar as várias possibilidades de construção do pífano para o aluno – pressupondo que o educador leve modelos de pífanos e suas ferramentas para uma demonstração na sala de aula – é que se inicia o trabalho musical, que aos poucos irá se desenvolvendo por uma linha espontânea que fluirá no decorrer da atividade.

A partir da dimensão escolhida pelos alunos, podemos já trabalhar de início alguns aspectos musicais. A afinação, por exemplo, é o elemento fundamental para a compreensão do fazer musical. A notação musical aponta como um dos elementos estruturantes do instrumento. Além disso, também temos a desenvolvatura de outras potencialidades, que dialogam com os aspectos sonoros, como o desenvolvimento da coordenação motora e o manuseio das ferramentas.

O cano de PVC será o objeto de partida para a construção. A partir dele será possível a confecção do instrumento. Seu tamanho estará diretamente ligado à afinação que se deseja obter, para isso faz-se necessário a perfuração do orifício da embocadura. Esta deve estar aproximadamente 3 centímetros de uma das extremidades. Para sua perfuração usa-se, preferencialmente, uma furadeira com broca 10mm. Nesse caso compartilha-se as medidas²⁹ do pífano afinado em G.

Com o orifício do sopro perfurado torna-se possível a moldagem do instrumento para a busca da afinação que se deseja. Vale lembrar que nesse caso o instrumento será afinado numa determinada tonalidade (no caso, em G). Para o auxílio deste procedimento pode-se utilizar de afinadores e/ou a comparação com outro pífano já construído. Para toda essa etapa é preciso que o

²⁹ A dimensão total do cano para o uso dessas medidas é de 45 cm.



aluno tenha conhecimento dessa relação comprimento/afinação, pois cada movimento é crucial para o resultado final. Aqui, desenvolve-se primordialmente a percepção musical.

Em seguida começa-se a furar os orifícios do dedilhado, que iniciará na outra extremidade do cano, numa distância aproximadamente de 7 centímetro da borda para o primeiro orifício, para em sequência vir os outros furos que terão uma distância de 3 centímetro, de um para o outro. É importante ressaltar que os diâmetros irão variar de um orifício para o outro, chamando assim atenção para o uso contínuo de alguma ferramenta de afinação.

Partindo do Pressuposto que há uma ansiedade no aluno desde o princípio para emitir o som ou tocar algo no pífano é que surgem várias possibilidades para se falar em *performance* e conceitos musicais, como postura, respiração, dedilhado, articulação, intensidade, timbre, duração, alturas (notas musicais), entre outros que se agregam no ato da construção.

Deste modo, a construção revela ser um elemento motivador para a compreensão do fazer musical, pois além da gama de conteúdos que são apresentados, o aluno terá a oportunidade de transformar um cano numa ferramenta musical que guiará seus estudos musicais, atrelando o tripé cultura, música e educação.

3. Considerações Finais

No âmbito educacional observa-se que há uma escassez de materiais que atrele cultura tradicional aos diversos conhecimentos trabalhados dentro da sala de aula, seja na educação musical ou em outra área, que na maioria das vezes se encontram distantes da realidade dos alunos, que, sem ferramentas adequadas, se sentem incapazes de realizar determinadas atividades.

É nesse sentido que o trabalho vem refletir, mostrando as relações musicais que há no decorrer do processo de se construir um pífano, tendo como base a cultura e o fazer musical, para assim termos uma coerência no discurso, que defende uma educação apoiada nas relações culturais do aluno.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei Nº 12.796, de 04 de Abril de 2013. Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 14 maio 2018.

COOPAT, C; MATTOS, M. Um pequeno panorama da música tradicional do Cariri cearense. IN COOPAT, C. M. S; MATTOS, M. AGRUPAMENTOS DA MÚSICA TRADICIONAL DO CARIRI CEARENSE, Juazeiro do Norte, 2012.

CORRÊA, R. L. T. Cultura e diversidade. 20 ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

DUTRA, C. C. B. A. A RELEVÂNCIA DA CULTURA POPULAR DENTRO DA ESCOLA E SUA VALORIZAÇÃO NO CURRÍCULO. Brasília. 2013.



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

LIRA, E. S. A FORMAÇÃO DOCENTE E O DIÁLOGO COM A CULTURA LOCAL. João Pessoa, 2009.

OLIVEIRA, R. M. A CULTURA ESCOLAR E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR. Guarabira. 2011.

128

SILVA, L. P; AMARAL, J. H. D. O ensino e aprendizagem da música, através do pífano de PVC, no contexto das escolas de educação básica do Rio Grande do Norte. XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical. Manaus: ABEM, 2017.

SILVA. R. M. C. Memória, Identidade e Patrimônio, IN: CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO. p. 85 - 89. Brasília, 2008.

SOUZA, Fernanda de. O brinquedo popular e o ensino de música na escola. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 19, 75-81, mar. 2008.

TANAKA, H. Ensino e aprendizagem do cavalo-marinho infantil do bairro dos Novais (1999). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. Anais... Uberlândia: Abem, 2001. p. 10-15.

VERÍSSIMO, E. C. A. BANDA CABAÇAL DOS IRMÃOS ANICETOS: MÚSICA E NARRATIVA DRAMÁTICA. Dissertação (Dissertação em Música) - Universidade Federal da Bahia Escola de música Programa de Pós-Graduação em Música. Fortaleza, 2001.



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
"DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA"





EDUCAÇÃO MUSICAL: CONTRIBUIÇÕES DE PRÁTICAS MUSICAIS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PELO PROGRAMA CAMPUS AVANÇADO/UEPA

129

MUSICAL EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF MUSICAL PRACTICES IN THE UNIVERSITY EXTENSION
BY THE PROGRAM ADVANCED CAMPUS / UEPA

EDUCACIÓN MUSICAL: CONTRIBUCIONES DE PRÁCTICAS MUSICALES EN LA EXTENSIÓN
UNIVERSITARIA POR EL PROGRAMA CAMPUS AVANZADO / UEPA.

Lucian José de Souza Costa e Costa (PPGARTES/UFPA – luciancosta51@yahoo.com.br)

Resumo: O referente relato de experiência tem enfoque na oficina: “Expressão artística musical e corporeidade por meio de recursos alternativos,” tendo dois fundamentos: Musicalização através do canto popular e Palestra de saúde vocal e corporal. Sua realização deu-se no município de Bujaru (PA) no ano de 2015 pelo Programa Campus Avançado/UEPA. Tem como objetivo geral: Promover a prática musical através de recursos alternativos em educação musical, tendo como referências ritmos populares – brasileiros. Os objetivos específicos desdobram-se em: Contribuir para consciência artística e cultural dos envolvidos da oficina (jovens e adultos no município); Produzir atividades artísticas culturais utilizando a música junto aos jovens e adultos do município e estabelecer maior integração e produção científica de forma interdisciplinar dos acadêmicos envolvidos no projeto de extensão universitária. A metodologia tem caráter de Estudo Bibliográfico e seus procedimentos deram-se da seguinte forma: 1º etapa: Divulgação da oficina e inscrição dos participantes; 2º etapa: refere-se às práticas em sala, com a oficina de canto popular e recursos alternativos (copo e corpo) além de palestras sobre a importância da saúde vocal e corporal; 3º etapa: resulta na socialização das oficinas de canto e percussão corporal como resultado artístico e cultural participantes; 4º etapa: Produção científica de um artigo acadêmico para posterior publicação; 5º etapa: Apresentação em eventos de instituição de ensino, pesquisa e extensão. Os resultados alcançados foram: O desejo artístico cultural a ser incentivado através da oficina; o crescimento artístico e o Desejo dos participantes de avançar no aprendizado, através da educação musical e da saúde.

Palavras-chave: Educação Musical. Recursos alternativos musicais. Extensão universitária.





Abstract: The referent of experience has focused on the workshop: "Musical artistic expression and corporeity through alternative resources," having two foundations: Musicalization through popular singing and vocal and corporal health lecture. It was held in the municipality of Bujaru (PA) in 2015 by the Advanced Campus Program / UEPA. Its general objective is: To promote the practice of music through alternative resources in musical education, with reference to popular rhythms - Brazilians. The specific objectives are: Contribute to the artistic and cultural awareness of those involved in the workshop (young people and adults in the municipality); Produce cultural artistic activities using music with the youth and adults of the municipality and establish greater integration and scientific production in an interdisciplinary way of the academics involved in the project of university extension. The methodology has the character of Bibliographic Study and its and procedures were as follows: 1st stage: Publicizing the workshop and registration of the participants; 2nd stage: refers to practices in the room, with the workshop of popular singing and alternative resources (glass and body) in addition to lectures on the importance of vocal and body health; 3rd stage: results in the socialization of singing and percussion workshops as an artistic and cultural result; 4th stage: Scientific production of an academic article for later publication; 5th stage: Presentation in events of teaching institution, research and extension. The results achieved were: The cultural artistic desire to be encouraged through the workshop; the artistic growth and the Desire of the participants to advance in the learning, through the musical education and the health.

Keywords: Music Education. Alternative musical resources. University Extension.

Resumen: El referente relato de experiencia tiene enfoque en el taller: "Expresión artística musical y corporeidad por medio de recursos alternativos," teniendo dos fundamentos: Musicalización a través del canto popular y Palestra de salud vocal y corporal. Su realización se dio en el municipio de Bujaru (PA) en el año 2015 por el Programa Campus Avanzado / UEPA. Tiene como objetivo general: Promover la práctica musical a través de recursos alternativos en educación musical, teniendo como referencias ritmos populares - brasileños. Los objetivos específicos se desdoblaron en: Contribuir a la conciencia artística y cultural de los involucrados del taller (jóvenes y adultos en el municipio); Producir actividades artísticas culturales utilizando la música junto a los jóvenes y adultos del municipio y establecer mayor integración y producción científica de forma interdisciplinaria de los académicos involucrados en el proyecto de extensión universitaria. La metodología tiene carácter de Estudio Bibliográfico y sus procedimientos se dieron de la siguiente forma: 1º etapa: Divulgación del taller e inscripción de los participantes; 2º paso: se refiere a las prácticas en sala, con el taller de canto popular y recursos alternativos (vaso y cuerpo) además de charlas sobre la importancia de la salud vocal y corporal; 3ª etapa: resulta en la socialización de los talleres de canto y percusión corporal como resultado artístico y cultural participantes; 4º paso: Producción científica de un artículo académico para posterior publicación; 5º paso: Presentación en eventos de institución de enseñanza, investigación y extensión. Los resultados alcanzados fueron: El deseo artístico cultural a ser incentivado a través del taller; el crecimiento artístico y el deseo de los participantes de avanzar en el aprendizaje, a través de la educación musical y de la salud.

Palabras clave: Educación Musical. Recursos alternativos musicales. Extensión Universitaria.





1. Introdução

A Prática da extensão universitária é relativamente nova no Brasil. Torna-se necessário que esta faça parte do processo de formação acadêmica de todo e qualquer universitário, visto que provoca o conhecimento adquirido na Universidade por meio da leitura dos estudos da sua respectiva área, no processo de pesquisa, trazendo à tona metodologias até então adormecidas para o universo empírico da comunidade.

131

Das três dimensões constitutivas da universidade, a extensão foi a última a surgir, seja por isso, seja por sua natureza intrinsecamente interdisciplinar, seja pelo fato de se realizar, em grande medida, além das salas de aulas e dos laboratórios, seja pelo fato de estar voltada para o atendimento de demandas por conhecimento e informação de um público amplo, difuso e heterogêneo, por tudo isso, talvez, as atividades de extensão não têm sido adequadamente compreendidas e assimiladas pelas universidades. (PAULA, 2013, p. 5).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade do Estado do Pará (UEPA), a prática da extensão compreenderá:

Atividades suplementares que, permitindo a relação entre Universidade e a Comunidade, oportunizem novas experiências à academia e à sociedade em que se insere e, assim, a permuta de saberes produzidos em ambos os contextos (PPP, 2002, p. 42).

A partir desse contexto de extensão Universitária, este relato de experiência situa-se no programa campus avançado³⁰ da Universidade do Estado do Pará na contribuição da educação musical. Dentro desse aspecto houve a execução da oficina: “Expressão artística musical e corporeidade por meio de recursos alternativos”, voltado para o incentivo cultural no município de Bujaru/PA.

A Meta da oficina deu-se em proporcionar aos participantes a experiência do processo artístico-criativo, através do estudo da Música Popular Brasileira envolvendo saúde e corporeidade no âmbito cultural, pois o conhecimento musical visa contribuir para a construção de “novos saberes” musicais (a saber: recursos alternativos do cotidiano sendo utilizados na execução musical) dos participantes ao seu interesse pela musicalização.

Além disso, estabelece o aprimoramento das experiências artístico-educativas no conjunto de um estudo mais detalhado em relação ao canto popular, educação e saúde.

Qualquer pessoa pode fazer música e se expressar através dela, desde que sejam oferecidas condições necessárias para sua prática. Quando afirmamos que qualquer pessoa pode desenvolver-se musicalmente, consideramos a necessidade de tornar acessível, às crianças e aos jovens, a atividade musical de forma ampla e democrática (LOUREIRO, 2004, p.66).

³⁰ Projeto de extensão universitária da Universidade do Estado do Pará que ocorre anualmente no mês de julho em municípios do Estado do Pará, coordenado pela Pró-reitora de extensão/UEPA.





Esta oficina é a continuidade de experiências vivenciadas no campus avançado em julho de 2013 nos municípios de Bujaru (PA) e Augusto Corrêa (PA), e em julho de 2014 no município de São João da Boa Vista (Marajó/PA). A principal contribuição desta oficina foi o aperfeiçoamento da educação musical junto a práticas de ritmos populares aos participantes.

Nesse sentido a música exprime algo que não é separado do conjunto da vida. A música como linguagem artística, é sem dúvida mais comovente do que a linguagem propriamente dita, mas liga-se frequentemente a ela. Contudo, a música é capaz de abrir-nos um universo à parte, um universo de exceção, distinto de todo resto e, sobretudo do universo das palavras; um espaço onde não somos mais perturbados pela precisão das palavras, por suas definições sempre restritas: lugar de imaginação e sonho.

Para a grande maioria das pessoas, incluindo os educadores e educadoras (especializados ou não), a música era (e é) entendida como “algo pronto”, cabendo a nós a tarefa máxima de interpretá-la. Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e interpretar músicas, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical (BRITO 2003 p.52).

O público alvo foram adolescentes, jovens e adultos do município para ocuparem 30 vagas dentro da oficina, sendo que esta quantidade de vagas superou o seu limite por conta da procura de alunos e de pessoas do município a quem interessavam a oficina. Ressalta-se que a oficina não teve por objetivo formar músicos, mas apresentar a cultura local no que diz respeito ao ritmo regional e oportunizar a prática musical com materiais do cotidiano dos participantes.



Figura 1. Oficina de musicalização

Fonte: Autoria própria.



2. Referencial teórico metodológico

Antes da efetivação da oficina, houve a prática musical tendo enfoque os ritmos brasileiros e regionais com corpo e copos. O Repertório foi o seguinte: “Como uma onda” (Lulu Santos); “Ai que saudade D’Ocê” (Geraldo Azevedo); “Eu só quero um xodó” (Dominguinhos) e “Desenho de Deus” (Armandinho). Os ritmos aplicados nesse contexto foram: Reggae; Sufi Music e Baião.

O primeiro momento consiste na Musicalização através do canto popular: ministrar o ensaio como um momento de educação e socialização musical desenvolvendo a leitura dos participantes através do canto coral junto à percussão corporal e com copos; solucionar problemas musicais a partir de músicas do repertório trabalhado em grupo; possibilitar o desempenho musical do grupo e o trabalho em equipe. O canto popular dentro da oficina engloba a área da saúde, fazendo uma prática interdisciplinar por meio da musicalização.

No segundo momento apresentação de Palestra em saúde vocal e corporal: informar aos participantes as boas maneiras de cuidados com a voz; incentivar ao hábito de higienização vocal; demonstrar através do cotidiano as práticas coerentes para uma boa saúde vocal e corporal.

A oficina propôs a prática musical a fim de musicalizar seus participantes e mostrar recursos alternativos para “o fazer” musical. Teve como base, ritmos brasileiros sendo executados no corpo (percussão corporal) e com copos sobre a mesa. Na parte melódica, a voz ressalta o “cantar” por meio do canto coral demonstrando um repertório de fácil acesso para a divulgação da educação musical. Para isso observamos os três eixos recorrentes da oficina, a saber:

(a) Canto coral

A prática do canto coral em contextos de extensão universitária é tida como um momento de aplicação não só da voz, mas do corpo propiciando aos participantes o contato com a música em grupo, de forma a perceber o mundo sonoro da voz e a capacidade de fazer música sem estudar música, pois o canto esta presente no cotidiano da vida humana.

Para isso o repertório a ser escolhido é o mais simples possível para facilitar o ensino aprendizagem do participante oportunizando a sua prática.

A escolha do repertório para um grupo musical é uma das partes mais importantes para que se tenha um ensaio proveitoso, normalmente este tem sido um “detalhe” que muitos dirigentes de conjuntos musicais não dão o seu devido valor, não quero dizer que isto seja uma tarefa fácil mais como já disse é de muita importância. Então é necessário que tratemos o repertório com seus devidos valores musicais e funcionais (LOPES JUNIOR, 2007, p.07).

(b) Música e corpo – percussão corporal

Nesse momento da oficina foi trabalhada a percussão corporal como forma de explorar aspectos sonoros do corpo e demonstrar aos participantes que é possível fazer música sem o auxílio de matérias físicas, bem como instrumentos musicais. O corpo por estar na vida humana e ser a vida humana possibilita um contato mais próximo com a execução no âmbito de sonoridades a serem exploradas como: palmas, estalos, batidas no peito, entre outros.





Aproximar um corpo de outro. Por a mão em; apalpar, pegar. Pôr-se em contato com; roçar em alguma coisa. Fazer soar, assoprando, tangendo ou percutindo. Produzir música, executar um instrumento. Bater palmas, os pés no chão. Estalar a língua, os dedos. Assobiar. Todas estas definições são possíveis para a palavra tocar (KRIEGER, 2007, p.29).

(c) Música e copo

Nessa vertente da oficina a proposta foi aliar o material que se tem em casa, neste caso o copo, e explorar sons e possibilidades rítmicas colaborando com a prática de cantar. Torna-se fundamental ao aluno conhecer novos universos sonoros que estimulam sua musicalização. O copo nesse contexto colabora com a prática musical no exercício rítmico e na performance musical em grupo propiciando ao aluno o seu fazer musical.



Figura 2. Prática musical com copos

Fonte: Autoria própria.

A referida oficina executada no município de Bujaru (PA) no ano de 2015, com uma população em média trinta jovens (adolescentes e adultos jovens) na Escola Estadual Dom Mário, apresenta cinco etapas de estudo. Sejam elas: 1º etapa: Divulgação do minicurso e inscrição dos participantes; 2º etapa: refere-se às práticas em sala, com a oficina de canto popular e recursos alternativos (copo e corpo), além de palestras sobre a importância da saúde vocal e corporal; 3º etapa: resulta na socialização das oficinas de canto popular e recursos alternativos como resultado artístico e cultural dos participantes; 4º etapa: Produção científica de artigo acadêmico para posterior publicação e 5º etapa: Apresentação em eventos de instituição de ensino, pesquisa e extensão.

3. Resultado e discussões

Os impactos do projeto na comunidade trouxeram os seguintes resultados: Socialização do grupo por meio de atividades práticas musicais; percepção áudio visual dos participantes por meio de sequencias rítmicas desenvolvidas com o copo em canções populares;

Além disso, foi apresentado aos participantes, exercícios de vocalize para melhorar as habilidades com o canto popular, afim de que sejam agentes multiplicadores desses exercícios no meio musical em que eles participam melhorando suas práticas. Trabalhou-se a concentração dos



alunos por meio das atividades rítmicas musicais, para que os alunos pudessem executar suas atividades musicais como outras atividades de forma mais eficiente quando estiverem trabalhando em coletividade.

Música é uma síntese dos processos cognitivos que estão presentes na cultura e no corpo humano: a forma que assume e os efeitos que produz nas pessoas são gerados a partir de experiências sociais das pessoas em diferentes contextos culturais. Por ser a música, som humanamente organizado, expressa aspectos da experiência dos indivíduos na sociedade. (BLACKING, 2000, p.89).

Torna-se relevante participar de extensão universitária a partir do momento que entendemos o retorno da universidade para a comunidade com práticas e recursos necessários para tal atendimento, sendo que os impostos pagos pelos cidadãos são usados em recursos na universidade e essa por sua vez produz profissionais capacitados a atender comunidades. Nessa oficina obteve-se experiência como profissionais e como lidar com um público misto de forma a exercer a função de professor cooperador para um município rico em cultura.

No ensino retêm-se bastante atenção em sala, a didática, a forma de trabalho e a organização fazendo com que acumule um percurso de aprendizagem objetivo. Na pesquisa observou-se o quanto a cultura do município de Bujaru é rica em artes tendo pessoas influenciadas por esse meio, fazendo com que os professores buscassem pesquisar sobre o mesmo trazendo novos recursos na área da musicalização para o município.



Figura 3. Socialização da oficina por meio da apresentação musical
Fonte: Autoria própria.

4. Considerações finais

Ressalta-se que no contexto de extensão universitária a educação musical tem suas contribuições a respeito de práticas musicais (musicalização) que envolvem os participantes no seu “fazer musical” demonstrando que é possível trabalhar a música dentro de suas limitações, espaço e tempo.

A intenção não é a formação de músicos em espaços não formais, mas a expansão e o entendimento da música pelo participante em seu ato criativo. A relação do participante com a



música deu-se a partir de ritmos e melodias executados no corpo e copo, bem como o cantar, resultando em uma apresentação musical de participantes do município de Bujaru com todos os recursos estudados na oficina pelo período de uma semana.

Nesse sentido percebemos

A vivência cotidiana do aluno, seus contatos pessoais com familiares, amigos, a interação com a mídia levam-no a formular conceitos espontâneos que carecem de formas de explicitação a ser construídas no processo de aprendizagem formal. Nesse processo, os mesmos instrumentos que levam à construção dos conceitos espontâneos podem ser retomados para a caminhada em direção à construção dos conceitos científicos (ABUD, 2005, p. 312).

Deste modo a educação musical está contribuindo através de práticas musicais, ou seja, no “fazer musical” de cada individuo respeitando seu espaço, tempo e ato criativo. Percebe-se a importância da extensão universitária a outros lugares no contato com a música possibilitando o acesso de novas perspectivas musicais aos indivíduos que não possuem a vivência da mesma, porém, desfrutam de sua capacidade criativa quando entendem o processo no seu devido tempo.

Referências Bibliográficas

ABUD, Kátia Maria. *Registro e Representação do Cotidiano: A música popular na aula de História* In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez, 2005.

BLACKING, John. *How musical is man?* 6a ed. Seattle: University of Washington, 2000.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo. Editora Fundação Peirópolis, 2003.

KRIEGER, Elisabeth. *Descobrimo a Música: Idéias para Sala de Aula*. Ed. Sulinas, 2005.

LOUREIRO, Alicia M. A. *A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar*. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.10, 2004.

LOPES JUNIOR, e (Org.) et. all. *Dinâmica de Ensaio Coral*. São Carlos, 2007.

PAULA, João Antônio de. *A Extensão Universitária: História, conceito e propostas*. Interfaces – revista de extensão, v.1, n.1, p. 05-23, jul./nov. 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do Curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade do Estado do Pará, 2002.





QUE POESIA É ESSA? UMA APRENDIZAGEM MUSICAL ATRAVÉS DA CANTORIA DE REPENTE

WHAT POETRY IS THIS? A MUSICAL LEARNING THROUGH ‘SINGING SUDDENLY’

¿QUÉ POESÍA ES ESA? UN APRENDIZAJE MUSICAL ATRAVÉS DE LA CANTORIA REPENTISTA

Rodolfo Rodrigues (Universidade Federal do Cariri – rodolfo.tecmusica@gmail.com)
Ricardo Francisco dos Reis (Universidade Federal do Cariri – ricardo.ufca97@gmail.com)

Resumo: “De repente” é como surgem os versos dos cantadores repentistas, poetas que não limitam barreiras ou espaços para a criação poética de versos e rimas. A criação destes versos, que à primeira vista exhibe-se solta/livre, é ornamentada e fundamentada sobre um conjunto de regras específicas, que aglomeradas dão origem a diferentes tipos de modalidades. Analisando a prática dos repentistas emergiram os seguintes questionamentos: Essas regras poderiam ser empregadas no processo de musicalização? E se fossem, seria essa uma forma de expor a arte dos cantadores, levando a apresentação e a divulgação da arte repentista? A fim de responder esses questionamentos, é que entre o biênio 2017/2018 foram desenvolvidas atividades de musicalização a partir de quatro regras da modalidade Sextilha. Para apoiar este trabalho, foram tomadas como base referências bibliográficas acerca do tema, bem como a participação em shows e festivais de cantorias. Os resultados encontram-se ainda em andamento, considerando que atividades ainda estão para serem desenvolvidas. Entretanto, até o momento, foram obtidos resultados satisfatórios.

Palavras-chave: Cantoria Repentista; Musicalização; Sextilha.

Abstract: "Suddenly" is how the verses of the repentistas singers appear, poets who do not limit barriers or space for the poetic creation of verses and rhymes. The creation of these verses, which at first glance appears loose / free, is ornamented and grounded on a set of specific rules, which clusters give rise to different types of modalities. Analyzing the practice of the repentistas the following questions emerged: Could these rules be used in the process of musicalization? And if they were, would this be a way to expose the art of the singers, leading to the presentation and dissemination of this art? In order to answer these questions, is that between the 2017/2018 biennium were developed musicalization activities from four rules on the sextile mode. To support this work, bibliographical references about the theme were used, as well as participation in concerts and singing festivals. The results are still in progress, considering that activities are still to be developed. But to date, satisfactory results have been obtained.

Keywords: Cantoria Repentista; Musicalization; Sextile.

Resumen: "De repente" es como surgen los versos de los cantantes repentistas, poetas que no se limitan por barreras o por espacios, para la creación poética de versos y rimas. La creación de versos, que a primera vista puede parecer suelta/libre, en realidad es ornamentada y fundamentada a partir de un conjunto de reglas específicas, que





aglomeradas dan lugar a diferentes tipos de modalidades. Analizando la práctica de los repentistas surgieron los siguientes cuestionamientos: ¿Estas reglas podrían ser utilizadas en el proceso de musicalización? Y si fueran utilizadas, ésta sería una forma interesante de presentar el arte de estos cantantes, es decir, una manera de divulgar esta forma artística? A finales de 2017/2018, con el propósito de responder estos cuestionamientos se realizaron actividades de musicalización, a partir de cuatro reglas, en la modalidad sextilha. Para apoyar teóricamente este trabajo se utilizaron referenciales bibliográficos acerca del tema, así como la participación en shows y festivales de cantoria. Los resultados todavía son parciales, considerando que las actividades están en marcha. Pero, hasta el momento, los resultados obtenidos son satisfactorios.

Palabras clave: Cantoria repentista; musicalización; sextilha.

1. Introdução

A Cantoria repentista é hoje uma das manifestações culturais que mais se mostram resistentes ao tempo. Suas práticas, costumes, formas e musicalidade, remontam, ainda nos dias de hoje, as cantorias de base, aquelas cantadas no século XIX. Por outro lado, destaca-se a inserção desses profissionais da poesia nos novos meios de difusão e divulgação midiática. Para Kunz (2016, p. 91) “é curioso pensar que os cantadores se apossem de diversos dispositivos midiáticos, e ao mesmo tempo permaneçam ancorados numa fixidez secular”. Para a autora essa fixidez da cantoria impede, em partes, a sua morte.

Tal relação leva-nos a questionar de que forma o tradicional e o contemporâneo dialogam nessa prática dita musical e literária, e até que ponto esse tradicionalismo torna-se tão atual nos dias de hoje. E mais, como todo esse processo pode culminar na prática educacional em sala de aula[?].

A Cantoria tem em suas raízes um conjunto de ramificações que se entrelaçam na composição de sua origem. Da cultura ibérica, advinda do norte da África, passando pelos trovadores medievais, até o encontro das culturas africanas na colonização brasileira, houve um processo cultural muito estruturado que deu origem a um cardápio de danças e ritmos, entre elas a arte do Repente.

Visando compreender a riqueza que a arte repentista traz para os diferentes espaços em que se apresenta/representa, em especial para a região nordeste - local em que se encontra com maior representatividade - é que procuro investigar como esta (re)criação acontece, analisando particularmente determinadas regras que regem suas diversas modalidades, em particular a modalidade Sextilha.

Para isso, apoiei-me analiticamente sobre uma bibliográfica acerca da produção poética desses cantadores, bem como sobre gravações que pude coletar no ano de 2017, em shows e festivais de cantorias. Para complementar a análise, baseei-me sobre algumas entrevistas que realizei com poetas na região metropolitana do cariri cearense³¹.

³¹ Espaço que compreende os municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha.



Antes de mais nada, é importante que se delimite a obrigatoriedade de todas as regras, pois estas são essencialmente responsáveis pela estruturação do gênero da *Cantoria*³². Neste sentido, Kunz (2016) fundamenta a respeito desta relação:

Pode até parecer curioso e paradoxal que, embora participe de uma justa verbal inervada pelo improviso, o poeta aceite submeter-se absolutamente às injunções de sua arte. Na verdade, são regras tão coercitivas quanto protetoras e fecundas; elas solicitam e realçam a agilidade mental e o gênio inventivo dos cantadores (KUNZ, 2016, p. 87).

Esses criadores de poesia, pensadores e críticos, que em sua boa parte não possuem altos níveis de escolaridades, desfrutam de poucos materiais e recursos para apoiarem a criação de suas estrofes, o que torna a criação improvisatória ainda mais admirável. “Para entender a complexidade desse fazer poético e as diferentes ordens de criatividade que ele envolve, é imprescindível atentar não apenas para seu resultado sonoro, mas também para seu processo de composição, isto é, para a ação do canto improvisado”. (SAUTCHUK, 2010, p. 167)

Diante uma justa verbal, que normalmente ocorrem em duplas no formato de desafio, é possível descobrir um bom repentista. O critério de avaliação sempre será o pleno domínio sobre todas as regras, em quaisquer modalidades. O público toma para si o papel avaliativo, intensificando o volume das palmas anunciando o cantador campeão. Todas essas relações são percebidas e partem de critérios rigorosos, em que as regras e as composições constroem um caminho único, intermediando uma boa produção artística.

2. Que poesia é essa?

Compreender a estrutura estética da Cantoria é compreender, antes de mais nada, suas modalidades e suas diversas funções. A composição de uma estrofe improvisada nada mais é do que a solidificação oral de um conjunto de regras que regem uma determinada modalidade. É evidente que este domínio exija do poeta um conhecimento estrondoso sobre todas as *nuances* presente nos versos. Isso leva-nos a discutir a imagem do próprio repentista, que comumente é associado a analfabeto genial, um roceiro ingênuo e/ou boêmio, capaz de cantar a noite inteira por alguns trocados, um lídimo representante da pureza do povo (MACIEL; MONTEIRO, 2007). Ainda segundo Maciel e Monteiro (2007) é notório que tal relação não se sustenta, e teoriza-se de forma mais paternalista e exótica.

A sextilha é uma das muitas modalidades existentes. Derivada da quadra (que como o próprio nome revela, é uma estrofe formada por quatro versos, em que seus versos pares finalizam com rimas e os ímpares são soltos [forma xAxA]), acaba diferindo-se apenas por inserir mais dois versos ao final de sua estrutura estrófica - totalizando seis versos - em que seus pares rimam entre si e os ímpares são dispensados de rima (forma xAxAxA).

Assim como nas outras modalidades, a contagem silábica dentro de cada verso é, também, uma obrigatoriedade na Sextilha. Cada verso deve conter exatos sete sílabas poéticas. A sextilha é,

³² Entende-se por cantoria a arte dos poetas que, acompanhados da viola, desenvolvem versos rimados de improviso exteriorizando a identidade de seu povo. (RODRIGUES; REIS, 2017)





portanto, uma modalidade heptassilábica. Partindo desse elemento encontra-se a métrica, elemento fortemente atrelado à concepção de pulso, é ela que permite ao cantador a execução exata de sílabas presentes em cada verso, sem precisar, necessariamente, contá-las. “A métrica trata do ritmo poético e é referida pelos repentistas em termos da quantidade de versos por estrofe e de sílabas por verso nas diversas modalidades da cantoria” (SAUTCHUK, p. 170).

É conclusivo que a existência estrutural de uma Sextilha só é possível pela existência de suas regras. Aliás, a arte da Cantoria é dominadora de tantas regras que é capaz de deixar muitos educadores musicais invejosos com tal domínio, pois tratam-se de especificidades comumente utilizadas em aulas de musicalização nos diferentes níveis de ensino de música, expostas de uma única vez por estes artistas. “São regras tão coercitivas quanto protetoras e fecundas; elas solicitam e realçam a agilidade mental e o gênio inventivo dos cantadores” (KUNZ, 2016, p. 87).

Diante disto é que foram – e estão sendo – aplicadas durante o biênio 2017/2018, atividades de musicalização ligadas às regras da cantoria nas cidades de Crato e Juazeiro do Norte, ambas no estado do Ceará. Para análise, foram delimitadas um total de quatro regras específicas, pensadas a partir da modalidade Sextilha. São elas: a Métrica, a Rima, o Improviso e a Oração. A escolha destas regras se deu por aspectos que, ao meu ver, tornam-se mais evidentes numa primeira análise, e que de certa forma essencializam a arte desses “fazedores” de poesia. Além disso, são especificidades comumente utilizadas por professores de música no processo de musicalização.

3. Elaboração de Atividades

Para uma apropriação auditiva e reflexiva acerca da produção das poesias improvisadas, foram necessários 6 meses de acompanhamento em shows e programas de rádio. Durante minhas observações pude concluir que a improvisação sobressai-se como o pilar que ergue-se sobre todas as demais regras, a rima a alma da estrofe, a métrica a dança que leva-nos a compreender os passos do verso, e a declaração de amor do poeta para a poesia presente na oração.

Compreender a riqueza desta prática cultural e a relação que a música - culturalmente nossa - é capaz de proporcionar numa aula de música é o que torna o trabalho do professor tão importante, uma vez que ele mesmo torna-se agente de transmissão e partilha de conhecimento, num processo de inter-relação. Para Viela (2016, p. 136) “Aprender música popular brasileira nas escolas pode ser uma maneira bela de percebermos que vivemos num mundo de multiculturalidade e não de monocultura como as mídias televisivas, radiofônicas e impressas insistem em nos mostrar”.

Apoiado sobre o §2º do artigo 26 da LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional comum: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017), é que a proposta de trabalhar com uma cultura tipicamente presente na região do cariri - local em que se fundamenta esta pesquisa - se calca.

A música popular brasileira soma um universo tão grande quanto o próprio território, e muitas dessas passam, e até convivem, com nós de forma despercebida. O professor de música deve assumir a missão de proporcionar e oportunizar o contato com algumas dessas manifestações artísticas em seu trabalho docente. Porém, cientes da grandeza e da complexidade que cada gênero





- seja dança, instrumental ou oral - traz em suas práticas de forma particular e singular, é que aqui aprofunda-se sobre um único gênero.

3.1 Sobre a aplicação das atividades

As atividades foram realizadas durante o Estágio Supervisionado³³, em duas turmas do ensino fundamental I e II, com média de 20 alunos cada uma. Na oportunidade, foram desenvolvidas algumas das atividades de musicalização, no qual pude elaborar a partir da compreensão obtida das regras.

A métrica, conforme dito anteriormente, apoia-se sobre a estrutura heptassilábica, construindo seu ritmo próprio. Não existe uma melodia específica para sua execução, o primeiro cantador é o responsável por entoar sua própria toada³⁴, obrigando o segundo cantador a seguir a mesma melodia. Por este sentido, utilizei-me apenas do movimento rítmico da mesma para a elaboração da atividade.

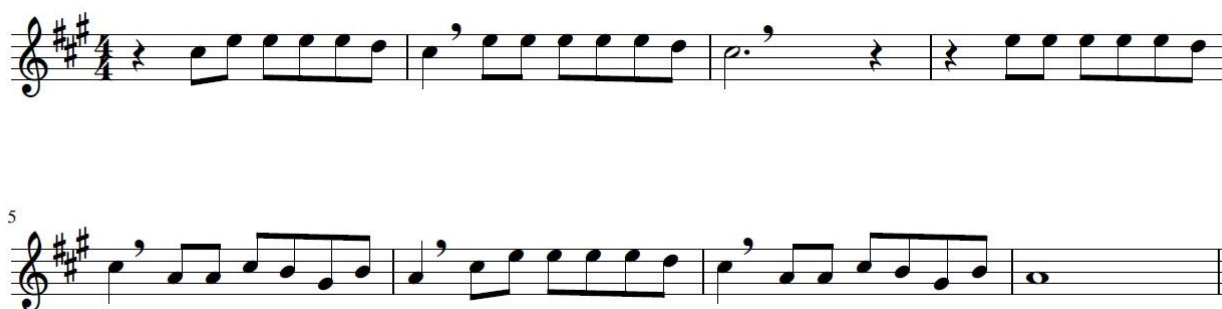


Figura 1. Linha melódica da sextilha³⁵. Os versos estão divididos por vírgulas para melhor compreensão métrica.

Fonte: Próprio autor.

³³ Disciplina de Estágio, como parte da conclusão do curso de graduação em música da Universidade Federal do Cariri (UFCA).

³⁴ A toada, segundo Sautchuck (2010, p. 175), “é uma espécie de fórmula, uma sequência rítmica que orienta o poeta no momento do improviso”.

³⁵ Melodia cantada pelo poeta João Bandeira durante uma entrevista, na cidade de Juazeiro do Norte - CE.



Como visto na proposta das atividades, a oralidade sobressai o aspecto diretamente musical, contemplando os elementos que muitas vezes não são contemplados de forma mais aprofundada. A oralidade, segundo Paiva (2016, p. 104), “é a parte mais chamativa, por exigir rapidez de pensamento do poeta repentista”.

Trabalhar nesta transversalidade escola > cultura popular > musicalização, é, sem dúvida, o maior desafio. Diante deste movimento contínuo e cíclico é preciso que ambas comunguem, concomitantemente, de todo o processo, pois se algum desses campos se desvincularem entre si, a atividade não fluirá como esperado.

A prática social faz com que as crianças logo compreendam que a música é um jogo sonoro de regras em movimento, uma forma instituída a partir da sensibilidade auditiva, organizando a experiência sensorial e estabelecendo relações que permitem uma extensão de sentidos (LINO, 2010, p. 86).

Vale lembrar que apoiados sobre a prática dos cantadores e suas regras em nenhum momento objetivou-se - e/ou objetiva-se - tornar os alunos poetas, mas apenas levá-los a ter contato com uma prática tipicamente pertencente à realidade regional [brasileira], e contradizer os caminhos das mídias que, muitas vezes, ofuscam as manifestações dessas artes populares.

As regras, neste caso, não devem ser compreendidas como autoritárias ou autocráticas, em seu sentido pejorativo, mas sim como uma forma de coesão e guia para a produção comum dos versos. No âmbito da educação musical as regras podem ser levadas como guias para o objetivo da aula, não havendo a necessidade de serem o conteúdo propriamente, apenas fornecedora das potencialidades que detêm.

A relação entre a cultura e a educação musical pode oferecer para o ensino de música uma base solidificada de encontros particulares de conhecimentos interdisciplinares, ampliando a participação do aluno com uma prática plural e diversificada. Para O Prof. Luis Ricardo (2004):

O que nos é possível, e que a educação musical deve nos proporcionar, é a interação com música de diferentes contextos culturais, ampliando a nossa dimensão e percepção musical, fazendo com que a partir do contato com outras linguagens possamos inclusive ampliar o nosso próprio discurso musical (QUEIROZ, 2004, p. 101).

Foi notório perceber ainda que durante os intervalos das aulas as crianças brincavam de rimar, e faziam do “tá tá tá tá tá tá tá” diferentes variações de brincadeiras. Enquanto as meninas pulavam corda com tal métrica, os meninos brincavam do “pisa pé”. Essa presença das atividades fora da sala de aula representa um importante *feedback* para as atividades que foram desenvolvidas.





Considerações finais

Muitos trabalhos acadêmicos já foram produzidos tendo como temática a Cantoria Repentista, entretanto, encontram-se ainda escassas pesquisas mais aprofundadas sobre a utilização de suas regras no ensino educacional. Imersos sobre esta necessidade é que as atividades foram desenvolvidas, buscando contribuir com futuras pesquisas sobre o assunto, apresentando propostas e discorrendo sobre todo o desenvolvimento.

O destino principal que rege esta pesquisa é o fornecimento de uma reflexão que trate, com mais especificidades, sobre alguns aspectos dessa arte que ainda parece, em determinados aspectos, um pouco vendada, e, através dessa produção, dar sua contribuição para a difusão desta arte poética.

Sobre a relação dos alunos com a atividade, foi perceptível que essa linguagem próxima ao cotidiano favoreceu a relação com o aprendizado musical, uma vez que até a inter-relação entre os alunos foram estrategicamente mais intimistas, onde o trabalho em duplas os levavam a decidir determinados procedimentos juntos. Diante uma análise final, compreendo ser uma boa forma trabalhar com a música da cultura popular no ensino de música, uma vez que esta é naturalmente já internalizada entre nós.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2. Acesso em: 14 maio 2018.

FERREIRA, Edmilson. A arte dos repentistas: sua história e suas técnicas. *Jornal do Maranhão*, Maranhão, mai. 2010.

KUNZ, Martine. *Slam* francês e cantoria nordestina: voz, corpo e poesia. *Caligrama*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 83-98, 2016.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 81-88, set. 2010.

MACIEL, B.; MONTEIRO, L. Cultura popular & mudança social: a cantoria e o repente, um caminho ao desenvolvimento local. Disponível em: http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/4/49/GT1_04_BetaniaLurdinalva.pdf. Acesso em: 15 maio 2018.

PAIVA, F. J. S.; GONDIM, R. L. Cantoria e poesia oral: A resistência da cultura popular. *Revista Colineares*. ISSN 2357-8203, v. 3, n. 1, p. 86-105, jan - jun de 2016.



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004.

RODRIGUES, R.; REIS, R. F. O Repente e a Sextilha: Práticas educativas em música. In: XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, Manaus - AM, v. 2, 2017.

SAUTCHUK, João Miguel Manzollilo. A poética cantada: investigação das habilidades do repentista nordestino. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 35. Brasília, janeiro/junho de 2010, p. 167-182.

TAVARES, Bráulio. Cantoria: Regras e Estilos. Pedramérico, Livreiro Sebista, 1979

VIELA, Ivan. Música Popular nas Escolas. MinC e Vale. Allucci & Associados Comunicações, 134-137, São Paulo, 2012.

145



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”





MÚSICA DA DIÁSPORA AFRICANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES MUSICAIS

MUSIC FROM AFRICAN DIASPORA IN TEACHER TRAINING AND MUSICAL EDUCATORS

TÍTULO EM ESPANHOL

MAIÚSCULA, SEM NEGRITO, CENTRALIZADO, ESPAÇO SIMPLES, FONTE: CALIBRI 11

MÚSICA DE LA DIÁSPORA AFRICANA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y EDUCADORES MUSICALES

Katharina Doring Universidade do Estado da Bahia Katharina.doring@gmail.com

1 A decolonização da Música: as artes musicais na diáspora africana e latino-americana na formação de professores e educadores

Minha proposta de reflexão e debate se insere no campo da “formação docente como espaço de promoção de justiça social e justiça cognitiva para a promoção de mudanças significativas e a renovação dos modelos pedagógico-musicais”. Procuo elaborar um arcabouço teórico para uma educação musical e formação de professores e educadores musicais no Brasil e por extensão nos demais países/regiões com expressões culturais afrodescendentes, que possa levar a uma formação musical e performática afro-latina – não somente diversa, inclusiva e social, mas efetivamente transformada e diferenciada. Considero urgente a concepção de currículos decoloniais, oferecendo uma profissionalização musical para aqueles que em performance, composição, pesquisa, execução e sobretudo na pedagogia musical querem trabalhar com repertórios e concepções metodológicas e curriculares que aprofundam e se baseiam nas especificidades, necessidades e fundamentos das artes musicais da América Latina negra. Um adendo necessário: nesse artigo trago um foco para as músicas do Atlântico Negro: a abrangência histórica e geo-cultural do complexo transatlântico que forma o triângulo de trocas culturais entre África, América e Europa. Não menciono sempre a dança e expressão corporal, ritual e gestual, mas subentende-se que são partes integradas, algumas vezes explícitas, outras implícitas nas músicas da diáspora africana. Acrescento que na cultura e música afro-latina, em nenhum momento penso na exclusão ou separação das bases musicais europeias e indígenas, que formam em conjunto muitas expressões cênico-poético-musicais nos demais países da América Latina. Não posso aprofundar os fundamentos musicais indígenas e europeus populares, e tampouco os aspectos cênicos e poéticos: focarei nas bases filosóficas e estéticas das artes musicais africanas, porque se constitui objeto das minhas pesquisas e por reconhecer a necessidade de atender a uma nova geração:



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

A jovem geração de afrodescendentes politicamente mobilizados precisa pressionar os responsáveis por seu país para que a África continental e a África da diáspora sejam ensinadas na escola em pé de igualdade com as demais culturas que contribuíram na formação do povo brasileiro. Vozes internas e externas da comunidade afrodescendente do Brasil insistem na necessidade de uma reciclagem, de uma nova abordagem epistemológica da África que rompa com as ideias preconceituosas da herança intelectual colonialista. (MUNANGA, 1996, p. 23 em LARKIN, 2008)

147

A dificuldade de transformar as epistemologias e concepções curriculares na educação e formação musical de base musical central-europeia, não se encontra somente na diáspora africana, e sim, nos países africanos também, onde constata-se uma ‘cegueira’ ou melhor ‘surdez’, quanto a especificidades das sonoridades milenares dos povos africanos na sua grande diversidade local e regional. Essa ‘surdez’ resulta na falta de reconhecimento das bases performáticas e musicais dos saberes da oralidade dos povos originais ‘indígenas’, e no abuso ou uso inapropriado das mesmas, aproveitando os elementos que lhe convém: aqueles reconhecidos pelo ouvido europeu ou europeizado/embranquecido. Essa situação também retrata a realidade brasileira, que extrai da cultura e música negra, o que for ‘interessante’ e descarta o resto: as pessoas, seus saberes profundos e seus contextos sociais, históricos, culturais e pior, gera uma imagem e sonoridade deturpada e ainda a identifica e ostenta como ‘afro-brasileiro’. Está mais do que urgente de decolonizar o pensamento e a formação musical na América Latina e criar um corpo teórico e práticas correspondentes, sobre as músicas da diáspora africana nos campos da etnomusicologia, educação musical, como também na performance e composição musical que devem dialogar entre aspectos e saberes musicais, musicológicos, sócio-educacionais e as epistemologias, teorias e pesquisas, geradas nos campos da sócio-antropologia, história (oral), comunicação, estudos culturais e filosofia.

Até então, as músicas negras e afro-ameríndias, quando muito, são encaixadas, adaptadas e geralmente deformadas a partir da base e atitude musical eurocêntricas, a qual, mesmo quando bem intencionada, não conseguem compreender as concepções musicais africanas e da diáspora africana, por perder na tradução das mesmas, a maioria dos elementos indispensáveis para sua execução e recepção na complexidade e integridade. Portanto, torna-se necessário de introduzir estudos musicológicos e culturais, assim como as práticas musicais negras na educação musical para poder compreender e conceituar as compreensões e teorias sobre o que seria música em termos materiais e imateriais e sobre o que seria o fazer, aprender, criar, interagir e ensinar musicalmente com as demais culturas musicais do mundo:

A produção de conhecimentos específicos sobre as práticas musicais negras é central para avançar na construção desses marcos de conceitualização. Ao mesmo tempo precisamos avançar na análise das consequências epistemológicas da colonialidade, dando conta da inadequação das ferramentas conceituais criadas para o estudo da cultura dos setores dominantes quando aplicadas ao estudo da cultura dos setores populares, especialmente tratando-se de músicas de matrizes africanas. **O que precisamos é construir ferramentas conceituais a partir dessas mesmas práticas musicais e da sensibilidade que elas implicam, bem como dos processos das nossas práticas intelectuais e acadêmicas em estudá-las.** (MAKL, 2011, p. 58)



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”





Com a Lei 11.769 a partir do ano 2008 (e a LEI Nº 13.278 em 2016, em substituição à Lei 11.769), que institui a obrigatoriedade do ensino da Música, (agora também Artes Visuais, Teatro, Dança) na Educação Básica, gerou-se um denominador comum sobre a importância da música para o processo educativo e formativo em todos os ciclos de ensino- aprendizagem: tanto sobre o valor intrínseco da prática, percepção e fruição musical para o desenvolvimento das crianças e jovens, como pela cidadania cultural, que se baseia na concepção da música como conhecimento cultural, estético e histórico. A implementação e aplicação dessa lei, tem sido a continuidade de debates epistemológicos, metodológicos e socioculturais, que são anteriores a Lei 11.769, p. ex. na pesquisa de Arroyo:

Outra observação a ser feita diz respeito à diversidade dos contextos de estudo. São focalizados: grupos culturais tradicionais; grupos urbanos, escolares e não escolares; cenários fortemente vinculados à tradição da música europeia de concerto; cenários vinculados às músicas populares; o papel das tecnologias atuais, como a internet, e nem tão atuais, como a televisão, na aprendizagem musical. Mas, sem dúvida, o maior desafio que a área enfrenta a partir desses estudos diz respeito às ações, principalmente nos cenários acadêmicos e escolares. Algumas questões levantadas nesse sentido são: Como trazer para os sistemas escolares os procedimentos de ensino e aprendizagem de práticas musicais construídos em contextos não escolares? Como podemos recriar as práticas de educação musical escolares e acadêmicas a partir da ampliação da visão de ensino e aprendizagem musical advindas das pesquisas citadas nesse texto? Como formar os educadores musicais na perspectiva da abordagem sociocultural da Educação Musical? (2002, p. 26)

No Brasil contemporâneo, parece haver um consenso genérico e superficial nos espaços educativos e formativos (universitários, escolares e comunitários) sobre o valor da diversidade musical e multiculturalidade: de que a música brasileira e sua impressionante variedade musical representaria um recurso e caminho valioso e inovador para o ensino musical; de que precisaria levar em conta o conhecimento sociocultural prévio dos alunos em seus contextos locais, de idade, gênero, raça, classe, religião, família; de que seria importante de assistir a apresentações musicais e experimentar práticas musicais de outros países, incluindo lugares e culturas distantes e desconhecidos do próprio país. No entanto, a maioria dos currículos universitários de formação musical, mantem-se fechada perante uma transformação mais profunda das metodologias e epistemologias, dos repertórios e práticas performáticas de ensino-aprendizagem em música. Para compreender essa negação da plena e diversa musicalidade brasileira, torna-se necessário aproximar na teoria e prática pedagógica interdisciplinar, a aplicação da Lei 11.645, referente ao ensino da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena, em diálogo com a Lei 11.769, substituída pela LEI Nº 13.278, que complementa a obrigatoriedade das Artes Visuais, Teatro, Dança, além da Música.

A música ainda aparece como um objeto que pode ser tratado descontextualizado de sua produção sociocultural. Nos discursos e nas práticas ainda temos dificuldades de incluir todos aqueles ensinamentos das mais recentes pesquisas da área de musicologia, etnomusicologia e mesmo da educação musical (ARROYO, 2007, p. 8).

Para compreender o pensamento complexo sobre performance, pesquisa e educação musical, numa visão transdisciplinar e transcultural, torna-se necessário desconstruir alguns





valores e conceitos ‘universalistas’ que há décadas se perpetuam nos centros universitários de formação musical no Brasil, com pouca revisão e mudança de paradigmas significativas. Em primeiro lugar, compreendo como imprescindível redefinir a concepção sobre música em geral, partindo do ‘sistema único de música’, tido como exclusivamente de domínio ocidental, sinônimo de música clássica central-europeia – portanto, pergunto porque? Essa pergunta não vale somente para a diáspora africana e o contexto colonial: Ignorar todas as possíveis formas, teorias, concepções e práticas musicais no mundo (asiáticas, indígenas, africanas, oceânicas e mesmo europeias de tradição oral, populares, etc.), implica na hegemonia ocidental exclusiva quase nunca questionada sobre teorias e fundamentos musicais, no que se refere a certas leis e/ou dogmas de harmonia, melodia, ritmo, afinação, organologia, técnicas vocais, formas de composição e execução, mas também atitudes e comportamentos socioculturais e estéticas no que se refere à execução, performance musical e a recepção por parte do auditório. O problema maior é que o ‘sistema único de música’ determina as bases e epistemologias da educação musical que por sua vez contribui com mais e mais gerações de professores e educadores musicais ‘ignorantes’ quanto à riqueza e as especificidades estéticas e sonoras das músicas populares, sacras e de tradição oral, das matrizes indígenas, africanas, europeias que formaram as expressões musicais determinantes do sec. XX, não somente na América Latina.

A visão hegemônica do hemisfério norte alimenta uma imagem folclorizada, estereotipada e geralmente racista sobre as artes musicais africanas e da diáspora africana. Essas imagens por sua vez influenciam os praticantes e defensores das mesmas no diáspora, muitas vezes reproduzindo certos estereótipos, para se inserir em algum lugar na sociedade. Essa situação espelha o contexto histórico da colonização e escravatura, quando africanos e seus descendentes criaram e reproduziram suas formas musicais numa situação extrema de perseguição e repressão. No Brasil, há uma longa história de negação dessas criações ou de diminuí-las com a ideia da mestiçagem ‘para melhorar’, no sentido explícito ou implícito de branqueamento e um ‘lusotropicalismo’ antropofágico:

Em nosso país, o modelo hegemônico de cultura se baseia numa concepção que não rejeitou a contribuição dos negros africanos, mas os colocou em uma posição ingênua e secundária, além de infantiliza-los (Sodré, 2000). O padrão utilizado se baseou na cultura ibérica, que foi, posteriormente, acrescida dos elementos africanos e indígenas, dando origem ao modelo “lusotropicalista” (Freyre, 1975) da cultura brasileira. (BARATA, 2011, p. 30)

O Brasil vive um processo demorado e doloroso de transformar a colonialidade e de reconhecer o genocídio e epistemicídio dos povos negros e indígenas. Predomina nas posturas institucionais e formativas a omissão e falta de reconhecimento e compreensão dos saberes e práticas das culturas musicais e da sua riqueza e sabedoria singulares que deveriam ser apreendidos nos gestos, traços e sonoridades. A música popular brasileira, (que nem o Jazz nos EUA), deveria assumir no campo da performance, etnomusicologia e educação musical, que sua matriz musical e seu manancial de personagens e obras criativas, continuam sendo prioritariamente negros, indígenas, mestiças e suas intersecções com músicas europeias, segundo Makl:





Quanto aos músicos, ao que parece, no meio erudito e da educação musical é pouco ou nulo o reconhecimento de artistas brasileiros negros de destaque internacional, como Nana Vasconcelos e Moacir Santos, e há necessidade ainda de revalorizar a produção de músicos históricos como (...) Pixinguinha – instrumentistas, compositores e improvisadores. Precisamos reconhecer também aqueles músicos socialmente brancos cuja produção se fundamenta nos repertórios e modos de fazer musicais de matrizes africanas do Brasil, do Caribe, e dos EUA, por exemplo, o compositor e instrumentista Hermeto Pascoal, entre outros. Ainda, temos o enorme campo das culturas e dos cultores populares tradicionais de matrizes africanas que vem ganhando visibilidade pelas políticas públicas federais dos últimos anos. (2011, p. 58)

O problema que se coloca entre outros, parte dos ouvidos ocidentais que não souberam ou não quiseram escutar as sonoridades e suas semânticas indígenas e africanas. As artes musicais a partir das matrizes africanas devem primeiro serem ouvidas e compreendidas na sua grande diversidade e complexidade, assim revelando fundamentos em comum com as músicas europeias, mas que não se limitam ao que foi posto como ‘sistema único de música’, a partir da cultura central-europeia com seus ‘pré-requisitos’: escrita e leitura de partitura, considerado parâmetro ‘universal’ sobre música e execução musical; afinação ‘bem-temperada’ e ‘leis’ da harmonia musical; distanciamento entre público, músico, compositor, obra musical, entre muitos outros. Esses parâmetros diferem crucialmente do etos de músicas africanas, que coloca o ser humano e sua interação social na comunidade no centro do fazer musical, que envolve por sua vez todas as atividades possíveis, de acordo com Kofi Agawu:

Música, compreendida num sentido africano expandido, seria um *Gesamtkunstwerk* ou obra total, se realiza buscando e carregando canções, tocando tambores, castanholas e cabaças e negociando movimentos. Embora, hajam atos individuais que possam sugerir que o fazer musical individual existe, a maioria das práticas musicais entre os Ewe no norte, é concebida em relação aos outros atores humanos. O seu fazer musical é sobretudo uma atividade comunal, assim como derramar água benta, encenando as novidades ou promulgando narrativas enganosas. (AGAWU, 2007, p. 7)³⁶

O princípio da ‘obra total’, envolvendo narrativas, sonoridades, performances e interações sociais, sempre dialogando e se conectando diretamente (e não isolado, ‘arte pela arte’) com a comunidade presente, representa possivelmente a essência do fazer musical africano e da diáspora africana. O conceito *musikmaking* de Kofi Agawu, identificado como atividade comunitária no contexto africano, se preservou nas práticas musicais no Atlântico Negro e foi observada e desenvolvido por Small (1987, 1998), levando ao conceito do *musicking*, inspirado nas práticas musicais negras norte-americanas: as vozes, sonoridades, danças e gestos do tronco africano formam o eixo central da *música social* nas comunidades negras. A performance negra cênico-

³⁶ Music, understood in an expanded African sense as akin to a *Gesamtkunstwerk* or total art work, is made by fetching and carrying songs, by beating drums, castanets and gourds, and by negotiating movement. Although individual acts that might suggest solo music-making exist, most musicmaking among the Northern Ewe is conceived in relation to other human actors. Like the pouring of libation, the performing of news, or the enactment of deceiving narratives, musicmaking is a thoroughly communal activity. (AGAWU, 2007, p. 7)





poético-musical transcende o substantivo ‘música’, e pode ser melhor compreendido com a definição do *musicking*, enquanto verbo e ação, de acordo com Small:

A natureza e o significado fundamental de música não está nos objetos, nem mesmo nas obras/composições musicais, mas na ação, no que as pessoas fazem. É somente no ato de compreender o que as pessoas fazem, quando tomam parte num ato musical, que esperamos entender sua natureza e função que preenche na vida humana. (...) O livro, então, não é muito sobre música, mas sobre pessoas, como elas tocam e cantam, escutam e compõem e mesmo como elas dançam (porque em muitas culturas, música não acontece se ninguém está dançando, por ser tão integrado ao ato musical), e sobre a sua – nossa – maneira de cantar, tocar, compor e escutar. (...) Eu propus esta definição: **fazer música é participar com qualquer habilidade numa performance musical, providenciando material para a performance (chamado de composição), ou dançando.** (1998, p. 8-9)

Além dos aspectos musicológicos e sonoros das músicas de matriz africana, deve-se levar em conta o contexto das canções e ritmos negros, transmitidas oralmente durante séculos de escravidão, na postura corporal, vocal, poética e psicológica, valendo-se de metáforas e alegorias que poderiam ocultar e preservar segredos religiosos e de organização coletiva. Através de palavras com duplos sentidos, expressões das línguas africanas, gritos, ruídos, gestos, mímicas, passos, olhares e a combinação específica e criativa dos signos estéticos, sonoros e corporais, os segredos e saberes particulares das culturas africanas poderiam ser passados para a comunidade como avisos, ensinamentos e alertas musicais. A ideia da iniciação encontra seu sentido no contexto religioso e espiritual, mas é interessante observar que o conceito está sendo utilizado no contexto da educação musical, como *iniciação musical*. Numa perspectiva mais profunda, percebe-se que a música como linguagem abstrata e efêmera, necessita de uma ‘iniciação’, a qual nas músicas de tradição oral, se transmite pela prática coletiva e a experiência presencial nos rituais, nas danças e narrativas:

Mais do que entender teoricamente, é importante ouvir e vivenciar uma música multicultural buscando compreender o sentido real de cada manifestação, criando conexões com as origens de determinados estilos, e não simplesmente usa-la como uma melodia a mais, sem entender o contexto no qual ela está inserida. Instrumentos musicais, ritmos, formas de tocar, gestual, vestimentas, arquitetura, pinturas e danças são uma porta de entrada para desvendar um mundo particular e, ao mesmo tempo, universal. (ALMEIDA e PUCCI, 2015, p. 21)

As estéticas negras e brancas, são duas estratégias quase opostas, de percepção, organização e expressão de códigos que levam a valores diferentes sobre o que seria um resultado e comportamento apropriado e bem-sucedido. São duas possibilidades que de forma alguma se excluem, do contrário cada uma traz no seu bojo muitas vantagens e qualidades, aplicadas ao fazer, aprender e apreciar musical! Ambas as formas estruturais não seriam desiguais e competitivos, e sim caminhos complementares que na realidade levam a uma criação musical mais competente, literalmente **em todos os sentidos**. Eis que Gilroy identificou como ‘dupla consciência’ que os músicos africanos e afro-latinos conhecem: ser capaz de expressar-se musicalmente pelo padrão europeu: centrado na partitura e regência, afinação temperada de orquestra, separado de uma audiência em disciplinado silêncio, hierárquico, divisório etc.; ao





mesmo passo que mudar o comportamento e a atuação musical imediatamente quando surge um conjunto a base de ritmos afro-latinos e todos começam a se entrosar, ouvindo, se olhando, improvisando e chamando as pessoas ao redor de interagir dançando, cantando e batendo palmas: centramento circular, interativo, igualitário, inclusivo. Importante lembrar de que esse debate quer retomar a importância e a sabedoria integrada das culturas de tradição oral, e não reduzir e opor a literalidade e com isso estigmatizar mais uma vez a imagem de negros supostamente ‘iliteratos’, focados exclusivamente no corporal e emocional, sem atividade intelectual, o que gerou uma visão “bipolar” no Brasil, p. ex.:

Os descendentes que foram privados do acesso à “língua escrita”, vista como a cultura erudita, reinventaram, na diáspora, a “cultura popular negra”, que tem a oralidade como o elemento principal (HALL, 2003). Davi Treece (2003, p. 53) chama a atenção para que não se reduza toda a produção musical da diáspora negra a esse aspecto, correndo o risco de reforçar o paradigma dominante que identifica a musicalidade negra, exclusivamente, com o corpo, o gesto, o ritmo, o tambor; compensando e contrapondo-se, assim, a uma suposta deficiência intelectual e linguística atribuída, implícita, ou explicitamente, ao “afrodescendente”. Contra esse paradigma, pelo menos no contexto da música popular brasileira (MPB), ele identifica a existência de uma “poética da palavra cantada” produzida pelos negros da diáspora brasileira, contrariando o paradigma bipolar da MPB, segundo o qual de um lado está a dimensão letrada, melódico-harmônica, cerebral, que é de origem europeia; e de outro lado está a dimensão corporal, percussiva e rítmica, de raiz africana. O autor defende a tese de que essas duas dimensões encontram-se, conjuntamente, fundidas no seio das tradições estéticas afro-brasileiras ou negras. Ou seja, há uma mestiçagem da escrita e da oralidade. (MALOMALO, 2017, p. 186-187)

A problemática dessa carência de debates e estudos, está muito mais alarmante nos cursos universitários de música, independente do foco do curso, porque não deveria ser restrito p. ex. à área de etnomusicologia e sim, sobretudo na educação musical e performance, para uma formação de professores transcultural/-musical e decolonial.

2. Pensando uma educação e formação musical a partir das performances cênico-poético-musicais na diáspora africana

Há mais de quarenta anos atrás H. J. Koellreutter esboçava um modelo para uma formação musical universitária que precisava se distanciar do atitude conservatorial europeia do século XIX, e criar formações práticas para o Brasil no que ele chamou de “mundo modificado”, depois de reconhecer que o legado musical europeu só servia para uma elite privilegiada, e que a educação musical “era usada com um método de seleção e de controle com o propósito de manter este estado de coisas - de alienação social e de isolamento do artista e de desconhecimento da arte.” Décadas depois, mesmo face à mudanças socioculturais e afirmações identitárias, percebe-se que a formação musical no Brasil, continua sendo prioritariamente branca, elitista, excludente, separado do fazer musical da sociedade e com pouca perspectiva de mudar esse cenário nos cursos superiores de música. Koellreutter se interessava por filosofia, metafísica, espiritualidade e pesquisava como as sonoridades e músicas se relacionavam com os processos da vida. Ele demonstrava plena consciência da abertura para a diversidade cultural e outros temas correlatos,





portanto, vale a pena de reler alguns dos seus pensamentos, porque deixou uma memória considerável para as formações musicais brasileiras, mas parece ser pouco lido e compreendido:

O curso básico introdutório de dois semestres consistiria de uma introdução à semiologia da música, isto é, uma extensão da teoria da música **em relação à música asiática e africana e à notação da música moderna**, treinamento auditivo, história comparada da música, estilística e terminologia, bem como um curso prático de um instrumento ou de canto. Por treinamento auditivo eu entendo aqui uma extensão do curso normal de solfejo, inclusive o estudo auditivo das **linguagens musicais do século XX e da música asiática e africana**, tais como o conceito qualitativo de tempo, ritmo, intuitivo, microtons, variação rítmica e melódica, heterofonia, modelos de forma variável, etc. O curso de terminologia consistiria na explicação e definição de termos técnicos **da música ocidental bem como da música asiática e africana** assim como do estudo comparativo dos mesmos. Cada um dos seis cursos especializados consistiria de uma matéria principal e de uma seleção adequada das seguintes matérias suplementares de produção e reprodução musical e de musicologia, ou sejam: teoria do texto musical, analítica e sintética - isto é, uma aplicação da teoria de informação à música, que permite a análise de **todos os estilos e gêneros de música, portanto também da música asiática e africana**, sob o mesmo ponto de vista, estudos analíticos e comparativos da história dos sistemas de estruturação musical, eletroacústica e estatística, morfologia, estética comparada, psicologia e sociologia da música. Além disso haveria oficinas práticas e teóricas para improvisação, individual e coletiva. **Atenção especial seria dada, nesse programa, à música recreativa, popular e ao jazz, assim como à música asiática e africana, que até agora só excepcionalmente têm sido incluídas nos currículos das escolas ocidentais de música.** (KOELLREUTTER, 1977) (grifo meu)

Inspirada também aa riqueza e diversidade sonora, que emana das musicalidades da tradição oral no Brasil, que se apresentam quase sempre como mistura de elementos narrativos, cênicos, rítmicos, melódicos na preferência de timbres vocais e instrumentais, oriundo das culturas indígenas, africanas e europeias, comecei em 2005³⁷, pensar a estrutura e os fundamentos de uma Escola de Música e Artes com identidade brasileira:

- **Interdisciplinaridade** - o ensino musical não deveria somente contar com músicos, compositores e educadores musicais profissionais e sim contar com a experiência e contribuição profissional da etnomusicologia, tradição e memória oral, sócio-antropologia, história, produção cultural, comunicação, literatura, arte-educação, ludicidade, e principalmente das linguagens artísticas cênicas (dança e teatro).
- **Diversidade musical** - o ensino musical deveria pesquisar, registrar, sistematizar e transmitir os diversos estilos musicais nordestinos, contextualizando-os com a ajuda da equipe interdisciplinar quanto à diversidade de gêneros (cênico-) musicais e suas variações locais em termos de ritmos, melodias, harmonias, arranjos, tonalidades, timbres vocais e instrumentais, poesias, instrumentos, materiais, técnicas etc.
- **Integração artística e cultural** – o ensino musical deveria contemplar e estudar as diversas expressões musicais da cultura popular em combinação com as outras

³⁷Doring, K. “Uma Escola de Música e Artes Brasileiras” (2006)





linguagens artísticas, sendo que as músicas de tradição oral geralmente se apresentam de forma integrada e complexa com as narrativas e corporalidades específicas das matrizes africanas, ameríndias e luso-ibero-árabes que deveriam ser estudadas através da dança, do teatro, da literatura oral, da estética e arte visuais.

- **Perspectiva profissional contemporânea** – Uma escola de música brasileira contemporânea deve proporcionar uma formação flexível para um mercado de trabalho na visão do séc. XXI. As novas dimensões no campo profissional devem levar ao estudo das artes com especializações para uma prática contemporânea, formando músicos em diversos estilos de execução, educadores musicais, diretores musicais, arranjadores, compositores, técnicos de gravação e mixagem, produtores musicais, críticos, pesquisadores e radialistas e músicos/artistas interdisciplinares que buscam interface profissional com outras linguagens artísticas (dança, teatro, cinema, poesia etc.)
- **Relação com a comunidade** – o ensino musical brasileiro deveria reconhecer o privilégio de participar de uma mudança cultural que abre o horizonte para seus tesouros culturais e musicais locais e procurar caminhos para trocar seus privilégios intelectuais e materiais com as pessoas e regiões que produzem e preservam as riquezas culturais, mas carecem de acesso aos bens materiais e às informações e estruturas da sociedade urbana contemporânea. Recomendo a inclusão de mestres e músicos da cultura popular ao corpo docente como também a elaboração de um projeto paralelo ao ensino formal da escola, que aconteceria tanto nas comunidades como na própria escola com jovens das periferias urbanas e rurais.

A concepção pedagógica orgânica e comunitária, sempre esteve presente no contexto cultural de músicas africanas, segundo Nketia que descreveu a educação musical comunitária na África desde os anos 70: “Música africana deve ser vista em vários níveis de abstração; a) o nível conceitual ou nível de teoria; b) o nível processual ou nível de criatividade e performance; c) o nível de valores, inclusive valores estéticos e sociais; d) o nível do contexto.” (1999, p. 55) As músicas africanas (e da afro-diáspora) colocam sua ênfase em valores complexos e entrelaçados que prezam pela escuta, observação e participação sociais ativas, enquanto relação e experiência sociais, compartilhadas pela comunidade, sem linha divisória entre audiência e performance. Os vários níveis contextuais que são imprescindíveis para a compreensão, interpretação e a transmissão das artes musicais africanas e da diáspora, são mencionados igualmente por Leroi Jones acerca do jazz, formulando um paradigma importante para a construção curricular e epistemológica: não se poderia pensar em ensinar e transmitir essas musicalidades sem os contextos socioculturais, apenas pensando nas ferramentas metodológicas convencionadas na música ocidental, porque perderia o sentido.

Uma das maiores referências da educação musical na África Contemporânea é o professor e pesquisador sul-africano Meki Nzewi que pensa de forma estruturada e filosoficamente fundamentado um caminho metodológico para o ensino das artes musicais africanas, gerando novas epistemologias a partir dos saberes da tradição oral e das músicas populares, e as relaciona e aplica na formação de professores e educadores musicais, que servem tanto para a educação escolar contemporânea como para projetos comunitários. Nzewi publicou a série *A contemporary*





study of musical arts informed by African indigenous knowledge systems em cinco volumes (2007), como módulos de educação musical aplicada e prática, utilizando também estruturas musicais e conceituais europeias, para compara-las e transforma-las em formas musicais que se relacionam com as artes musicais africanas, referente à notação e teoria musical, compreensão de estruturas musicais, composição, organologia, performance e teatro musical, pesquisa na sociologia e etnomusicologia, percepção e apreciação musical, educação musical e cênica, e muitos temas contemporâneos relacionados que tratam das experiências ocidentais de forma igualitária e comparativa com as experiências históricas e contemporâneas nas artes musicais africanas.

O presente trabalho se propôs a contextualizar as artes musicais da Diáspora Africana na perspectiva multidisciplinar e na busca de novas epistemologias para uma educação e formação musical que possa assumir as bases musicológicas e filosóficas das artes musicais africanas e das que surgiram no complexo cultural e histórico do Atlântico Negro. Isso não significa reduzir o debate transcultural exclusivamente às músicas de matrizes africanas e sim, incluir as músicas indígenas, assim como as de origem europeia, nas suas diversas matrizes da tradição oral que foram determinantes para muitas formas musicais e performáticas da América Latina, mas que neste momento não foram aprofundadas, porque requerem estudos e contextos específicos que necessitam serem incluídos numa formação musical afro-ameríndia-latina. Para alcançar o objetivo de formar professores e educadores musicais transculturais, precisamos aprofundar estudos e leituras de uma vasta bibliografia que não se alimenta de uma vertente acadêmica fechada em si, como temos visto por demais ainda hoje, no sec. XXI, em muitas faculdades que não dialogam entre si, como resultado de uma visão cartesiano, racionalista e masculina que durante séculos, pouco abriu espaços para pensar, estruturar e religar de forma horizontal, rizomática, dialógica, inclusiva, construtiva, transcendental e sensorial-corporal.

Dessa maneira, o fazer musical é transferido do mundo artificial da aula de música para um contato e diálogo com o mundo musical de diversas culturas, tanto pela presença de cursos com músicos de tradições musicais específicas, como pelas atividades fora dos muros da escola. Essa concepção de aula de música multicultural, mediante seu ideal democrático do fazer musical e sua vivência real e autêntica de diversas culturas musicais, poderia ter uma influência real sobre a sociedade, assim conduzindo para uma aplicação concreta dos objetivos da educação musical multicultural, crítica e antirracista. (KERTZ-WELZEL em SCHLABITZ, 2007, p. 87)

Uma das possíveis saídas desse impasse nos paradigmas políticos e educacionais, encontram-se nos milhares de projetos culturais, que se multiplicaram por todo Brasil em comunidades periféricas, rurais e urbanas, justamente aquelas que menos atenção por parte das instituições estatais recebem. Práticas socioculturais e musicais começaram a se misturar com as experiências e didáticas das pedagogias comunitárias que visavam em primeiro lugar a melhoria social e econômica das comunidades, marcadas por alto índice de violência, fome, destituição familiar, tráfico de drogas entre outros indicadores de exclusão social e racial. Nos últimos anos surgiram novas produções artísticas e pedagógicas que encontram nas criações e práticas musicais uma ferramenta poderosa de desenvolvimento humano: a educação musical multicultural cria uma conexão forte nas músicas comunitárias, porque diferente da sistema educacional formal, se revela





capaz de colocar em prática, o diálogo intercultural e a diversidade musical existente em e ao redor da comunidade.

Bibliografia

AGAWU, Kofi. The communal ethos in African performance: ritual, narrative and music among the northern ewe. Em *Trans. Revista Transcultural de Música*, n. 11, 2007, p. 1-11.

ALMEIDA, Berenice e PUCCI, Magda Dourado. *Outras terras, outros sons*. São Paulo: Callis Editora, 2015. 3. Ed.

ARROYO, Margarete. Educação Musical na Contemporaneidade., em: *Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG*, Goiânia, 2002.

ARROYO, Margarete. Escola, Juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. Em *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 18, n. 30, 2007.

BARATA, Denise. *Samba e Partido Alto: As Curimbas do Rio de Janeiro*. Rio: EDUERJ, 2011.

DORING, Katharina. Uma escola de Musica e Artes Brasileiras na Bahia. Em *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 15, n. 25, p. 1-12, jan./jun., 2006.

HERBST, Anri (org.). *Emerging solutions for musical arts education in Africa*. Capetown: PASMAE – African Minds, 2005.

KOELLREUTTER, H. J. O ensino da Música num mundo modificado. Em *Cadernos de Estudo Educação Musical*, UFMG, v. 6, p. 43-44, 1997.

LARKIN Nascimento, Elisa (org.). *A matriz africana no mundo*. Serie Sankofa: Matrizes africanas da cultura brasileira. São Paulo, Selo Negro, 2008.

MAKL, Luis Ferreira. Artes musicais na Diáspora Africana. Improvisação, chamada-e-resposta e tempo espiralar. Em *Outra Travessa* no. 11, PPGL – UFSC, 2011.

MALOMALO, Bas ílele. *Repensar o multiculturalismo e o desenvolvimento no Brasil: políticas públicas de ações afirmativas para a população negra (1995-2009): vol. 1*. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

NKETIA, Kwabena. Cultural Diversity and Music Education in Ghana em TRAASDAHL, J. O. (ed.). *Music Education in a Multicultural Society*. Copenhagen: Danish Music Council, 1999, p. 50-59.



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

NZEWI, Meki. Reinstating the soft science of african indigenous musical arts for humanity sensed contemporary education and practice, em *Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade*, v. 26, n. 48, p. 61-78, 2017

SCHIPPERS, Huib. *Facing the Music. Shaping music education from o global perspective*. New York: Oxford University Press, 2010.

SCHLABITZ, Norbert [Hrsg.] *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*. Essen: Die Blaue Eule, 2007. (Musikpädagogische Forschung; 28)

SMALL, Christopher. *Musicking. The meanings of performing and listening*. Middletown: Wesleyan. University Press, 1998.

157



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”





FORMAÇÃO MUSICAL: UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

MUSICAL FORMATION: A UNIVERSITY EXTENSION PROJECT

FORMACIÓN MUSICAL: UN PROYECTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Lia Braga Vieira (Universidade do Estado do Pará – lia46braga@gmail.com)

Resumo: Este texto consiste em um relato de experiência sobre um projeto de extensão de educação musical formal e sistematizada para crianças, pré-adolescentes e jovens religiosos e religiosas em preparação. O projeto tem como objetivos: sensibilizar musicalmente crianças da educação infantil; ensinar flauta doce para crianças a partir de 6 anos e pré-adolescentes; incrementar a preparação de jovens religiosos e religiosas por meio do ensino do canto, da flauta doce e do teclado; e incrementar o Estágio Supervisionado e as Atividades Complementares do curso de Licenciatura em Música do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará – CCSE / UEPA. O projeto vem sendo desenvolvido desde 2016 e vem apresentando como resultados: democratização do acesso à educação musical contínua e sistematizada para 90 crianças, 10 adolescentes e 29 jovens; sensibilização musical de 76 crianças da educação infantil; aprendizado de teoria musical e execução musical da flauta doce por 14 crianças a partir de 6 anos e 10 pré-adolescentes; incremento da preparação de 29 jovens religiosos e religiosas por meio do ensino da teoria musical, do canto, da flauta doce e do teclado; e incremento do Estágio Supervisionado de 4 estudantes do curso de Licenciatura em Música do CCSE / UEPA.

Palavras-chave: Educação Musical, Extensão Universitária, Relato de Experiência.

Abstract: This text consists of an experience report about a project of extension of formal and systematized musical education for children, pre-adolescents and young religious in preparation. The project aims to: sensitize musically children of early childhood education; teach flute to children from 6 years and pre-adolescents; to increase the preparation of young religious men and women through the teaching of singing, flute and keyboard; and to increase the Supervised Internship and the Complementary Activities of the Licentiate in Music course of the Center of Social Sciences and Education of the State University of Pará – CCSE / UEPA. The project has been developed since 2016 and has been presenting as results: democratization of access to continuous musical education and systematized by 90 children, 10 adolescents and 29 young people; musical awareness of 76 children in early childhood education; learning of musical theory and musical performance of the flute by 14 children from 6 years and 10 pre-adolescents; increasing the preparation of 29 religious men and women through the teaching of musical theory, singing, flute and keyboard; and increase of the Supervised Internship of 4 students of the CCSE / UEPA Music Licentiate course.

Keywords: Music Education, University Extension, Experience Report.





Resumen: Este texto consiste en un relato de experiencia sobre un proyecto de extensión de educación musical formal y sistematizada para niños, adolescentes y jóvenes religiosos y religiosas en preparación. El proyecto tiene como objetivos: sensibilizar musicalmente a niños de la educación infantil; enseñar flauta dulce para niños a partir de 6 años y preadolescentes; incrementar la Etapa Supervisada y las Actividades Complementarias del curso de Licenciatura en Música del Centro de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad del Estado de Pará – CCSE / UEPA. El proyecto viene siendo desarrollado desde 2016 y viene presentando como resultados: democratización del acceso a la educación musical continua y sistematizada por 90 niños, 10 adolescentes y 29 jóvenes; sensibilización musical de 76 niños de la educación infantil; aprendizaje de teoría musical y ejecución musical de la flauta dulce por 14 niños a partir de 6 años y 10 adolescentes; el incremento de la preparación de 29 jóvenes religiosos y religiosas por medio de la enseñanza de la teoría musical, del canto, de la flauta dulce y del teclado; e incremento de la Etapa Supervisada de 4 estudiantes del curso de Licenciatura en Música del CCSE / UEPA.

Palabras clave: Educación Musical, Extensión Universitaria, Relato de Experiencia.

1. Introdução

Este texto trata sobre um projeto de educação musical formal e sistematizada para crianças, adolescentes e jovens religiosos e religiosas em preparação.

A educação musical formal e sistematizada ainda é uma prática pouco difundida nas escolas de educação básica. A sua obrigatoriedade no componente curricular “Arte”, preconizada pela LDB Nº 9.394/1996, está longe de ser cumprida. Não são poucos os desafios nesse sentido, perpassados pela falta de concursos, pela polivalência ainda persistente, pela falta de infraestrutura, entre outros aspectos.

Daí a grande demanda educacional pelo ensino da música em idade escolar e, como efeito, fora da idade escolar, e a necessidade de que essa lacuna seja suprida em outros espaços educacionais, como ONGs e creches, para atender crianças, adolescentes e jovens.

São os casos do Instituto Farina da Comunidade Santa Isabel da Hungria, no bairro do Guamá em Belém, que mantém classes de educação infantil com 76 crianças; do Centro Martino Beltrame da Associação das Irmãs Mestras de Santa Doroteia Filhas dos Sagrados Corações, em Benevides, com classes de 14 crianças, 10 pré-adolescentes e 18 jovens; e do Retiro das Preciosinas, em Ananindeua, com classe de 11 jovens. As demandas dessas diferentes classes são distintas: para as crianças menores de 6 anos, trata-se de necessidade de sensibilização musical; para as crianças maiores de 6 anos e pré-adolescentes, a demanda é pelo ensino da teoria musical e flauta doce; para os jovens, que são religiosos e religiosas em preparação, há necessidade de incremento de suas formações com a teoria musical, o canto, a flauta doce e o teclado.

Em 2016, foram envolvidos neste Projeto de Formação Musical dois estagiários advindos das disciplinas Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Música do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará – CCSE / UEPA. O projeto também está aberto como espaço para Atividades Complementares aos alunos de referido curso. Em 2017 mais dois estagiários foram envolvidos.

Vê-se, portanto, que este projeto, além de responder a demandas educacionais da sociedade, serve ainda como campo de preparação para a docência de curso do Centro de Ciências





Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará – CCSE / UEPA, atendendo também à demanda interna dessa IES.

2. Objetivos

Os objetivos do projeto de extensão “Formação Musical” consistem em:

2.1. Objetivo geral

- Promover o acesso ao ensino da música por meio da realização de um projeto de educação musical formal e sistematizada para crianças, adolescentes e jovens.

2.2. Objetivos específicos

- Sensibilizar musicalmente crianças da educação infantil.
- Ensinar teoria musical e flauta doce para crianças a partir de 6 anos e pré-adolescentes.
- Incrementar a preparação de jovens religiosos e religiosas por meio do ensino da teoria musical, do canto, da flauta doce e do teclado.
- Incrementar o Estágio Supervisionado e as Atividades Complementares do curso de Licenciatura em Música do CCSE / UEPA.

3. Referencial teórico

Ensinar música é ensinar arte. O acesso à arte, se contínuo e sistematizado, torna-se pedagógico, no sentido do que pode promover ao ser desenvolvido efetivamente pelo indivíduo.

Eisner (1999) remete às quatro ações que a vivência artística promove: ver, contextualizar no espaço e no tempo, julgar e fazer. Essas ações correspondem às quatro operações que estão presentes no ensino contínuo e em sequência da arte: estética, história, crítica e produção. Segundo o autor, essas operações são

instrumentos que asseguram a experiência que a arte torna possível. O que a arte proporciona é uma contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas. [...] a arte, isto é, as imagens e eventos cujas propriedades fazem brotar formas estéticas de sentimentos, é um dos importantes meios pelos quais as potencialidades da mente humana são trazidas à tona. (EISNER, 1999, p. 91)

Essas quatro operações permitem que a arte eduque a criança e o adulto.

Duarte Júnior (1995) entende que a arte educa a criança ao oportunizar-lhe a organização de suas experiências e a representação do mundo que lhe possibilita a auto compreensão por meio da expressão. Expressando-se, a criança também comunica suas experiências ao mundo.

Segundo o mesmo autor, a arte educa a sensibilidade do adulto ao apresentar-lhe eventos na abrangência dos sentimentos e a possibilidade de compreender segundo seus próprios sentimentos; agiliza sua imaginação; propicia o significado cultural da educação; oportuniza-lhe





experiências diferenciadas do ordinário da rotina bem como o acesso à visão de mundo, a culturas diversas de diferentes épocas; e envolve, na criação artística, a utopia no sentido de “proposição daquilo que (ainda) não existe” (idem, p. 111).

Baron (2004) afirma que a arte tem o importante papel social de promover a alfabetização cultural, por meio da empatia reflexiva, da autoconsciência, da sensibilização e da libertação estética. Para o autor,

Nossas linguagens expressivas revelam as contradições e os potenciais de nossa humanidade, e são capazes de estimular o diálogo interno, a sensibilização e a identificação reflexiva necessárias para a construção de novas relações sociais. [...] As artes podem renovar os poderes perceptivos e empáticos das inteligências de nossos sentidos, possibilitando a (re)sensibilização e autoconsciência necessárias ao cultivo da nova solidariedade reflexiva e da comunidade da qual precisamos para arriscar o novo. (BARON, 2004, p. 37)

Enfim, a arte, e por conseguinte a música, seja no contexto educacional, seja no contexto social mais amplo, expande as formas de leitura e escrita, isto é, “a habilidade de representar e recuperar significados na variedade de formas que os tornam públicos. [...] Em resumo, a arte nos ajuda a conhecer o que não podemos articular” (EISNER, 1999, p. 92).

4. Método

As atividades do Projeto de “Formação Musical” vêm compreendendo:

- Inscrição para as aulas de educação musical feita pelos gestores dos estabelecimentos envolvidos: Instituto Farina (Comunidade Santa Isabel da Hungria – Guamá, Belém / PA); Centro Martino Beltrame (Associação das Irmãs Mestras de Santa Doroteia, Filhas dos Sagrados Corações, Benevides / PA); e Retiro das Preciosinas (Ananindeua / PA);
- Planejamento do ensino em conjunto com os estagiários da UEPA;
- Execução do ensino em conjunto com os estagiários da UEPA: aula semanal de 30 minutos para as crianças da educação infantil (3 turmas), de 60 minutos para crianças a partir de 6 anos e adolescentes de até 15 anos de idade (3 turmas) e de 90 minutos para jovens religiosos e religiosas em preparação (4 turmas);
- Apresentações musicais públicas;
- Avaliação do ensino em conjunto com os estagiários da UEPA e gestores dos estabelecimentos envolvidos.

4.1. Sobre as aulas para a educação infantil

As aulas para as crianças de 3 a 5 anos de idade vêm sendo desenvolvidas visando a sensibilização musical. Têm sido trabalhados os parâmetros do som: timbre, altura, intensidade e duração a partir das temáticas: sons do nosso corpo, sons dos animais, sons da natureza, sons dos meios de transporte, sons da nossa casa (ANNUNZIATO, 2014), em jogos, contações de história e brincadeiras que envolvem o corpo inteiro das crianças no espaço da sala de aula.





4.2. Sobre as aulas para crianças e pré-adolescentes

As turmas de crianças e pré-adolescentes recebem aulas de teoria musical e flauta doce. As aulas de teoria servem como suporte para a execução das partituras de flauta doce por meio de conteúdos e atividades que favorecessem a leitura musical, mas também a percepção auditiva e coordenação motora. Aqui, o objetivo é de desenvolver habilidades de execução musical, já que os alunos apresentaram vontade de tocar um instrumento. Várias apresentações públicas já foram realizadas, como culminância das atividades desenvolvidas em sala de aula.

4.3. Sobre as aulas para religiosos em formação

As demandas dos jovens religiosos em formação é maior. Futuros padres e futuras freiras precisam da música para sua atuação no processo de evangelização. Portanto, para eles, o objetivo vem sendo de desenvolver conhecimento musical para que possam realizar atividades musicais na pastoral.

Os conteúdos previstos são: em Teoria Musical: notação musical, pentagrama, claves de sol e de fá, notas musicais, intervalos, alterações (sustenido e bemol), escalas, acordes, tonalidade, modos, graus tonais e graus modais, valores musicais (semibreve, mínima, semínima, colcheia, semicolcheia e respectivas pausas), células rítmicas, compassos simples e compostos, andamento; no Canto Coral: postura, respiração, projeção, técnica vocal, canto em uníssono, cânone, canto a duas vozes; em Teclado: postura, posição da mão direita e da mão esquerda, notas dedilhadas e acordes; na Flauta Doce: postura, respiração, articulação, posição das mãos esquerda e direita.

Há a previsão de um Estágio ao final de dois anos de curso, para a aplicação dos conhecimentos musicais adquiridos em sala de aula, em duas etapas: observação/ participação e regência de classe.

5. Resultados obtidos

Por meio do Projeto de Formação Musical, até o momento alcançaram-se como resultados:

- Democratização do acesso à educação musical contínua e sistematizada para 90 crianças, 10 adolescentes e 29 jovens.
- Sensibilização musical de 76 crianças da educação infantil.
- Aprendizado de teoria musical e execução musical da flauta doce por 14 crianças a partir de 6 anos e 10 pré-adolescentes.
- Incremento da preparação de 29 jovens religiosos e religiosas por meio do ensino da teoria musical, do canto, da flauta doce e do teclado.
- Incremento do Estágio Supervisionado de 4 estudantes do curso de Licenciatura em Música do CCSE / UEPA.





6. Dificuldades encontradas

A principal dificuldade encontrada tem sido a participação de mais estagiários no projeto. Em geral, participam do projeto estudantes que residem próximo ao local do estágio, sendo rara a demanda por Benevides ou Ananindeua.

7. Conclusão e perspectivas

O projeto de extensão “Formação Musical” vem sendo desenvolvido desde 24 de fevereiro de 2016. Sua institucionalização foi possível por meio da Resolução N° 3186 – CONSUN / UEPA, de 23 de agosto de 2017. Mas já em 2016, o projeto envolvia estudantes do curso de Licenciatura em Música como estagiários, sendo o total de quatro estudantes envolvidos até 2017.

A presença de estagiários é muito importante para o projeto, pois representa um apoio em termos de recursos humanos. Mas também se constitui campo de experiência que prepara para o magistério, havendo opções de desenvolver prática docente junto à educação infantil e ao ensino fundamental, bem como em atividades não escolares, como a de formação musical de religiosos e religiosas.

O projeto atendeu em 2017 a uma demanda de 129 pessoas, entre crianças, adolescentes e jovens, todos advindos de famílias de baixa renda. Nesse contexto social, em que as oportunidades educacionais são escassas, o projeto de Formação Musical proporcionou acesso a bens culturais e artísticos que de outra forma não teriam sido possíveis. Especialmente as crianças e os pré-adolescentes apresentaram resultados artísticos das aulas de iniciação à flauta doce no Hangar, por ocasião da XXI Feira Pan Amazônica do Livro (Belém / PA, 2017); em salão de recepção, por ocasião do Círio das Crianças (Belém / PA, 2017); na Estação das Docas, por ocasião da Festa de Natal (Belém/PA); no ginásio coberto da Escola Santa Maria Bertilla (Benevides / PA, 2017); no encerramento das atividades de 2017 no Centro Martino Beltrame (Benevides / PA, 2017); e em diversas celebrações na Igreja Matriz de Benevides / PA (2016 – 2017). Foram experiências que certamente também alcançaram e “alimentaram” a autoestima, tão necessária para o equilíbrio do comportamento na inserção social, ou seja, na formação do cidadão.

Como perspectivas para 2018, tem-se a continuidade das atividades, com o aprofundamento da formação musical dos participantes ingressos em 2016 e 2017 e a iniciação musical de ingressantes em 2018.

Também se espera contar com maior participação de estudantes do curso de Licenciatura em Música da UEPA, como estagiários do projeto, enquanto oportunidade de incremento de sua formação docente em música.

Referências Bibliográficas



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

ANNUNZIATO, Vania Ranucci. *Jogando com os sons e brincando com a música I*. 5. ed. São Paulo: Paulinas, 2014. (Coleção jogando com os sons)

BARON, Dan. *Alfabetização cultural: a luta íntima por uma nova humanidade*. São Paulo: Alfarrábio, 2004.

164

DUARTE JR., João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

EISNER, Eliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 1999.



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”





RÁTICA DE CONJUNTO: UMA PROPOSTA PARA ENSINO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS EM PROJETOS SOCIAIS E NA EDUCAÇÃO BÁSICA

JOINT PRACTICE: A PROPOSAL FOR TEACHING MUSICAL INSTRUMENTS IN SOCIAL PROJECTS AND IN BASIC EDUCATION

PRÁCTICA DE CONJUNTO: UNA PROPUESTA PARA ENSEÑANZA DE INSTRUMENTOS MUSICALES EN PROYECTOS SOCIALES Y EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Luciano Luan Gomes Paiva (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – luciano.90@hotmail.com)

Resumo: A necessidade de uma proposta que englobe os diferentes níveis de conhecimentos, visando uma prática de conjunto com instrumentos musicais distintos vem se tornando cada vez mais recorrente. Os professores de música devem buscar metodologias e estratégias que abarquem esse tipo de proposta, pois esta é uma realidade habitual na vida desses profissionais. Dessa forma, este texto trata de uma proposta para a prática de conjunto em projetos sociais e na educação básica a partir do ensino de instrumentos musicais, visando incluir toda diversidade de alunos com instrumentos diferentes. Esses alunos trazem conhecimentos de diferentes vivências, podendo alguns deles já tocarem instrumento(s) ou não, desvelando toda diversidade musical existente nas práticas de ensino de música. O texto se baseia de forma empírica em minhas experiências com ensino de instrumentos em projetos sociais, escola especializada e na educação básica, bem como trará breves discussões sobre as estratégias utilizadas a partir de falas de autores que versam sobre estratégias de ensino de música. Dessa maneira, esse trabalho tem como objetivo principal executar uma proposta de prática de conjunto em sala de aula, contemplando toda diversidade de alunos e experiências musicais trazidas. A maneira de ensino está pautada em dinâmicas na prática de estudo aplicadas em músicas, que serão escolhidas pelos alunos da turma, visando um envolvimento maior, bem como aspectos motivacionais diante do repertório.

Palavras-chave: Prática de conjunto; Ensino e aprendizagem musical; Prática em grupo.

Abstract: The need for a proposal that encompasses different levels of knowledge, aiming at a joint practice with distinct musical instruments is becoming more and more recurrent. Music teachers should seek methodologies and strategies that embrace this type of proposal, since this is a habitual reality in the life of these professionals. Thus, this text deals with a proposal for joint practice in social projects and in basic education based on the teaching of musical instruments, aiming to include all the diversity of students with different instruments. These students bring knowledge from different experiences, and some of them may already play an instrument (s) or not, revealing all the musical diversity existing in music teaching practices. The text is empirically based on my experiences with teaching instruments in social projects, specialized school and basic education, as well as brief discussions on the strategies used from authors' statements on strategies of teaching music. In this way, this work has as main objective to execute a proposal of practice of set in classroom, contemplating all the diversity of students and





musical experiences brought. The way of teaching is based on dynamics in the practice of study applied in music, that will be chosen by the students of the class, aiming at a greater involvement, as well as motivational aspects before the repertoire.

Keywords: Joint practice; Music teaching and learning; Group practices.

Resumen: La necesidad de una propuesta que englobe los diferentes niveles de conocimientos, visando una práctica de conjunto con instrumentos musicales distintos, se vuelve cada vez más recurrente. Los profesores de música deben buscar metodologías y estrategias que abarquen este tipo de propuesta, pues esta es una realidad habitual en la vida de estos profesionales. De esta forma, este texto trata de una propuesta para la práctica de conjunto en proyectos sociales y en la educación básica a partir de la enseñanza de instrumentos musicales, con el objetivo de incluir toda diversidad de alumnos con instrumentos diferentes. Estos alumnos traen conocimientos de diferentes vivencias, pudiendo algunos de ellos ya tocar instrumento o no, desvelando toda diversidad musical existente en las prácticas de enseñanza de música. El texto se basa de forma empírica en mis experiencias con enseñanza de instrumentos en proyectos sociales, escuela especializada y en la educación básica, así como traerá breves discusiones sobre las estrategias utilizadas a partir de las palabras de autores que versan sobre estrategias de enseñanza de música. De esta manera, ese trabajo tiene como objetivo principal ejecutar una propuesta de práctica de conjunto en el aula, contemplando toda diversidad de alumnos y experiencias musicales traídas. La forma de enseñanza está pautada en dinámicas en la práctica de estudio aplicadas en canciones, que serán elegidas por los alumnos de la clase, buscando un mayor involucramiento, así como aspectos motivacionales ante el repertorio.

Palabras clave: Práctica de conjunto; Enseñanza y aprendizaje musical; Prácticas en grupo.

1. Introdução

Nos diversos âmbitos que acontecem o ensino e aprendizagem de música, alunos com idades diferentes, com experiências diferentes tocam e vivenciam a música de diversas formas. No contexto de projetos sociais e educação básica, muitas vezes os professores de música entram em um dilema: como promover um ensino que trabalhe com a diversidade dos alunos, estimulando-os a tocar sem exclusão por conta dos diferentes níveis de execução musical?

A necessidade de uma proposta que englobe os diferentes níveis de conhecimentos, visando uma prática de conjunto com instrumentos musicais distintos vem se tornando cada vez mais recorrente. Os professores de música devem buscar metodologias e estratégias que abarquem esse tipo de proposta, pois esta é uma realidade habitual na vida desses profissionais.

Dessa forma, este texto trata de uma proposta de prática de conjunto em projetos sociais e na educação básica a partir do ensino de instrumentos musicais, visando incluir toda diversidade de alunos com instrumentos diferentes. Esses alunos trazem conhecimentos de diferentes vivências, podendo alguns deles já tocarem instrumento(s) ou não, desvelando toda diversidade musical existente nas práticas de ensino de música.

O texto se baseia de forma empírica em minhas experiências com ensino de instrumentos em projetos sociais, escola especializada e na educação básica, bem como trará breves discussões





sobre as estratégias utilizadas a partir de falas de autores que versam sobre ensino e aprendizagem de música.

Dessa maneira, esse trabalho tem como objetivo principal executar uma proposta de prática de conjunto em sala de aula, contemplando toda diversidade de alunos e experiências musicais trazidas. A maneira de ensino está pautada em dinâmicas na prática de estudo aplicadas em músicas, que serão escolhidas pelos alunos da turma, visando um envolvimento maior, bem como aspectos motivacionais diante do repertório.

Os caminhos metodológicos serão descritos durante o texto em forma de relato de proposta, visando um melhor entendimento para os leitores, bem como uma transparência maior em relação a oficina de prática de conjunto. Iniciarei o texto relatando a proposta e seu passo a passo de forma detalhada, trazendo autores da educação musical para fundamentar as estratégias de ensino e por fim, farei considerações acerca da oficina e suas possibilidades para o desenvolvimento de práticas em projetos sociais e na educação básica.

2. Prática de conjunto

2.1 Materiais necessários

Ao pensar em uma prática de conjunto, logo imagina-se muitos instrumentos sendo tocados por alunos de forma virtuosa, porém para essa proposta serão necessários, além de quadro e piloto, apenas os instrumentos que os alunos quiserem tocar. Estou incluindo diferentes situações: alunos que tocam determinado instrumento musical e o levarão para a oficina ou a UEPA o disponibilizará para uso; alunos que já têm experiência com instrumento musical, mas preferem participar de outra forma, por exemplo com o corpo; alunos que nunca tocaram um instrumento musical ou tiveram experiência formal de ensino de música.

São diferentes perfis de alunos que serão incluídos independentemente do instrumento musical que toca ou da bagagem musical que tenha, o mais importante nesta oficina será a participação e a fruição dos alunos diante da proposta. Portanto, todos os alunos com seus instrumentos serão bem vindos, bem como os alunos sem os instrumentos também.

2.2 Identificação e escolha do repertório

Inicialmente a turma irá conhecer uns aos outros em forma de apresentação do nome, de qual cidade veio, quais as experiências musicais que tem e algo mais que quiser falar. Aproveitarei o momento das apresentações para relatar um pouco de minha experiência em projetos sociais, educação básica, escola especializada e aulas particulares, explicitando alguns dos principais desafios que um professor pode ter, inclusive por falta de condições favoráveis para trabalhar.

Começaremos o momento de juntar as ideias, começando pelas sugestões de repertório, que podem ser de qualquer gênero ou âmbito musical. Tentarei extrair uma quantidade satisfatória de músicas que os alunos gostam e após essa explosão de sugestões de canções, que estarão sendo anotadas no quadro para que todos possam ver, começaremos a escolha do repertório.





Começarei pedindo aos alunos que, caso eles conheçam músicas com discurso de ódio, de preconceito ou discriminação a qualquer pessoa, avisem para tais músicas serem excluídas. Depois continuarei fazendo a peneira, porém agora os alunos vão escolher quais músicas eles não querem tocar e essas irão sendo retiradas. O próximo passo é verificar – a grosso modo - quais músicas poderiam soar bem, apenas por imaginação e a partir disto irei verificar o “sucesso” de cada música com os alunos, por meio de palmas e/ou gritos. A partir deste ponto ficarão poucas músicas, provavelmente as mais conhecidas entre todos e dentre elas irei ajuda-los a escolher por votação, colocando-as em uma ordem para tocarmos, pois nessa oficina não há um número de músicas exatas para aprendermos. Primeiro aprenderemos uma, depois outra e assim sucessivamente até acabar o nosso tempo na oficina.

Logo, irei dividir a turma em grupos, os quais os alunos se interessem em participar: vozes e sons corporais, instrumentos solistas, instrumentos para acompanhamento e instrumentos percussivos. Não estou dividindo por instrumentos que são melódicos ou harmônicos, pois quero aqui possibilitar, por exemplo, que um instrumento harmônico faça parte do grupo de instrumentos para acompanhamento ou percussivo.

A partir deste ponto no texto irei priorizar a escrita na 1ª pessoa do plural, por acreditar que o ensino de perfaz em um ciclo professor-aluno e aluno-professor, em que o professor aprende enquanto ensina e o aluno ensina enquanto aprende (FREIRE, 1996). Inclusive nessa etapa iremos verificar como os alunos podem contribuir musicalmente na oficina, tendo o professor como um mediador e não como o mestre do saber.

2.3 Ensino e execução

Com a música escolhida, o primeiro passo para começarmos a aprendê-la é pedir para os alunos pensarem em grupo algumas ideias para essa música, o que neste processo os alunos começam a contribuir da forma que podem e que sabem com a criação do arranjo para a música. Normalmente algumas pessoas com mais experiência em criação se sobressaem e acabam liderando e juntando as ideias, o que é muito importante para os alunos que têm menos experiência vislumbrarem o processo de junção e aproveitamento para a música. Tourinho (2007, p. 2) afirma que “o aprendizado [coletivo] se dá pela observação e interação com outras pessoas, a exemplo de como se aprende a falar, a andar, a comer. Desenvolvem-se hábitos e comportamentos que são influenciados pelo entorno social, modelos, ídolos”.

Também ressalto aqui a importância do momento para interação entre os alunos, fazendo-os se conhecerem e trocarem experiências, bem como aprendendo uns com os outros a partir desse debate de ideias. Na perspectiva escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs recomendam que “a escola, especialmente nos cursos de Arte, deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal” (BRASIL, 1998. p. 63).

Após a verificação das ideias com os alunos irei mostrar algumas estratégias de ensino e mediação que eles podem executar em uma prática de conjunto, que envolvem aspectos corporais, auditivos, visuais, composicionais e de leitura musical. Mostrarei um de cada vez para todos





poderem entender a proposta, sendo assim, quando um grupo estiver “na roda”, os outros estarão observando e sugerindo ideias.

Para o grupo da base, composto pelos instrumentos que farão acompanhamento na música, verificaremos quais os acordes que fazem parte da música e de que forma os alunos poderão tocá-las. Muitas vezes o aluno não conseguirá fazer o acorde completo da música (no caso de estar tocando um instrumento harmônico), então ele só fará parte do acorde, podendo ser inclusive uma nota e como terão outros instrumentos, os mesmos podem estar fazendo as outras notas, completando a base harmônica.

A exemplo de estratégia: uma música na tonalidade de dó, podemos dividir em aluno 1, aluno 2 e aluno 3, em que cada um fique respectivamente com tônica, subdominante e dominante, mas falando em nome dos acordes (dó, fá e sol). Posso conduzir as mudanças harmônicas a partir dos meus movimentos corporais, caso vá para a frente do aluno 1, todos terão que tocar o acorde de dó, quando eu for para a frente do aluno 2, todos tocarão o acorde de fá e quando eu for para a frente do aluno 3, todos tocarão o acorde de sol.

Nesta etapa é muito importante que sejam marcados os tempos para cada mudança, visando um envolvimento maior entre os alunos, bem como uma performance musical sem atropelos. Portanto, uma maneira é o professor marcar os tempos é com as passadas no chão, cada passo sendo um tempo, ou seja, o condutor da situação deve marcar o pulso da música e ao mesmo tempo direcionar os alunos ficando na frente dos alunos 1, 2 ou 3, dessa forma, conduzindo uma base harmônica interligada de forma visual, corporal e auditiva. Souza (2003, p. 8) defende esta perspectiva, falando da importância da atenção por parte dos professores para os sentidos visual e auditivo, comentando que “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”.

Após o fim desta etapa, iremos fazer uma reflexão sobre como poderíamos melhorar essa prática com ideias e sugestões, visando sempre o aprendizado em conjunto e a melhora da prática docente. Após isso, iniciaremos o processo prático em outro grupo. Em uma prática de sala de aula, o professor poderia deixar um aluno conduzindo a prática anterior para assim, os alunos poderem treinar e se abituarem mais.

Com a base harmônica formada, o grupo de instrumentos percussivos entrará de forma complementar ao ritmo que estará sendo feito pela base harmônica. Iremos inserindo os instrumentos percussivos aos poucos, com sugestões de ostinatos e arranjos para cada instrumento, buscando formar uma gama de ideias e possibilidades a serem testadas. Essas ideias estarão sendo escritas no quadro de forma alternativa para que todos os alunos consigam entender. Swanwick (2003, p. 48) esclarece a importância de uma representação alternativa, falando que “signos, e as ramificações de signos que chamamos de sinais, apontam para alguma coisa, representam alguma coisa, identificam alguma coisa ou (como sinais) simplesmente provocam uma reação”. O mesmo autor complementa ainda explicando a relação entre os signos e as respostas de quem os vê: “Eles tendem a ficar restritos a situações particulares e usualmente provocam respostas claramente previsíveis (ibidem, p. 48). Portanto, iremos testar os ostinatos e arranjos para os instrumentos percussivos a partir da escrita alternativa no quadro, visando uma resposta mais rápida dos alunos, o que não impede de usarmos também a escrita convencional, caso os alunos já tenham alguma experiência com essa forma de registro.





Iremos aos poucos testando a junção dos instrumentos percussivos, a partir das ideias dos próprios instrumentistas e dos participantes de toda a proposta, sempre buscando entrar em um consenso de riqueza para a música, levando em consideração a base já criada, podendo ela mudar também a partir da entrada desses instrumentos. Algo a se pensar também é a possibilidade de mudar o arranjo da percussão ao mudar de parte na música, por exemplo, na parte A da música ser um ostinato ou arranjo de uma forma e na parte B mudar, visando uma maior riqueza para a música, bem como um aprendizado mais encantador para os alunos.

Agora iremos começar o trabalho com o grupo vocal, iniciando pela melodia principal, decidindo quem irá fazê-la (podendo ser um ou mais alunos), inclusive testando para ver se os alunos que irão cantar estarão se sentindo bem na melodia. Iremos aproveitar para decidir os *back-ing vocals* da música, recebendo sugestões de todos para os arranjos da voz principal e das outras vozes. O momento é de testar melismas e saltos, bem como intervalos harmônicos entre as vozes, visando obter uma boa quantidade de possibilidades para as vozes.

Podemos testar as melodias vocais por meio da imitação e repetição, por exemplo, com um instrumento ou alguém com mais experiência tocando ou cantando as possibilidades vocais e o coro ou cantor repetindo. Essa repetição deve acontecer por meio de frases para só depois ir prolongando a linha melódica, objetivando uma consciência maior das notas cantadas, bem como uma melhor execução musical. Zampranha (2007, p. 110-111) explicita os benefícios da prática musical, falando que “o exercício da música alimenta o crescimento perceptual, emocional e mental do educando [...] envolve criatividade, escuta, memória, expressão, sentimento e emoção”.

Podemos também fazer algum momento específico para um solo de percussão corporal, baseado em alguma performance que combinaremos em executar, pensando não somente no som, mas também no visual, pois isto é algo que chama bastante atenção na percussão corporal. Outra possibilidade também é fazer sons corporais durante toda a música, podendo seguir um ostinato ou não. Ao não seguir um ostinato, podemos treinar um pouco de improvisação corporal baseado em alguns movimentos específicos que todos podem sugerir e cada um faz a improvisação de forma livre, mas sempre pensando na música como produto coletivo, portanto, construído a partir da junção de partes que todos fizeram.

Logo, iremos começar a criação dos arranjos para os instrumentos solistas, que serão compostos principalmente pelos instrumentos melódicos, todavia também podem fazer parte instrumentos harmônicos. Isto ficará a depender dos alunos, pois muitas vezes eles querem seu “momento mais solista”, bem como seu momento mais contido.

A priori podemos pensar em uma introdução para a música, um solo no meio e/ou no fim, mas também arranjos durante a música inteira, isso estará a depender da música e dos participantes. Dependendo da experiência dos alunos, podemos escrever os arranjos na partitura, caso contrário, podemos ir praticando sem escrita, visando valorizar o processo de aprendizado dos alunos.

Outra possibilidade, dependendo da quantidade dos alunos, é dividir por trechos: tais instrumentos tocam em determinado momento, os outros instrumentos tocarão no momento seguinte. Posso ainda conduzir as melodias instrumentais de forma gestual, explicitando a altura para onde as notas devem ir, bem como cantando as notas pelo nome. Esses gestos serão feitos com os braços, não como um regente, mas sim como uma representação de escada, gesticulando quando sobe e quando desce de forma associada à audição de notas, visando sempre o melhor





entendimento dos alunos. Zula (2004, p. 3) menciona sobre o ato de solfejar, afirmando que “a audição é o sentido da música. Tem papel fundamental em subsidiar a forma como o cérebro percebe, memoriza, cria e processa a música”.

Dessa maneira, iremos ter grupos ensaiados, que poderão estar ao mesmo tempo treinando e se organizando para então, juntar os arranjos e ver o resultado de como ficou. Ressalto a possibilidade de troca de alguma parte, pois com a junção de todos, pode haver alguma linha instrumental que “sobre” ou que se sobressaia demais em meio ao todo. Buscaremos uma sonoridade rica, porém sem excessos, objetivando um bom resultado na prática de conjunto com a participação de todos, inclusive de quem não toca nenhum instrumento. Sempre haverá como incluir o aluno de alguma forma nas práticas musicais e nessa prática de conjunto não pode ser diferente, devemos estar atentos às dificuldades e as facilidades de cada um, em meio a diversidade de vivências que cada um traz consigo.

Com a junção dos grupos, passaremos a ensaiar por partes, como por exemplo, introdução, depois parte A, solo 1, parte B e finalização. Após ensaiarmos por partes, iremos verificar qual delas os alunos estão com mais dificuldades de executar e a repetiremos um pouco mais, tentando verificar qual o problema, podendo inclusive retirar algum trecho que esteja dificultando o andamento da música. Feito isso, iremos juntar todas as partes da música e ensaiaremos ela de forma completa com cada aluno fazendo sua parte. É importante lembrar que “nem todos os seres humanos têm a mesma capacidade de memorização. Esta diferença está relacionada com fatores genéticos, educacionais e de idade” (RAMOS, 2012, p. 15).

Para finalizar a proposta, sugeriemos nos apresentarmos ao público externo à oficina, visando mostrar um resultado do nosso processo de construção, inclusive com dificuldades, pois somos humanos e estamos suscetíveis a errar, bem como nossos alunos nas escolas ou em projetos sociais estarão também. O professor precisará ser sempre um mediador e ao mesmo tempo um encantador, um motivador de alunos, com o objetivo de tornar essa, uma prática musical prazerosa com inclusão nos processos interacionais.

3. Avaliação e reflexão

Faremos ainda uma avaliação dos procedimentos tomados para o ensino e aprendizagem musical, visando gerar um debate sadio com contribuições para os diversos âmbitos de ensino e aprendizagem da música. Discutiremos também sobre a proposta, verificando a junção das partes para a construção do todo, inclusive quais estratégias poderiam ser mudadas ou melhoradas, objetivando sempre a facilitação no aprendizado dos alunos.

A partir dessa prática de conjunto e das discussões feitas ao fim, estaremos contribuindo para a formação de professores no âmbito grupal, seja na educação básica ou em projetos sociais, uma vez que teremos a junção de visões diferentes e essa troca de conhecimento tem sido muito importante para os professores. Queiroz (2004, p. 103) esclarece que “a partir do conhecimento de distintas perspectivas do ensino e aprendizagem da música, o educador estará mais apto para a (re)apropriação e/ou a criação de estratégias metodológicas capazes de abarcar diferentes dimensões da educação musical” (QUEIROZ, 2004, p. 103).





Portanto, faremos uma reflexão e avaliação no sentido de melhoria da prática de conjunto, buscando somar os conhecimentos entre os professores, bem como suscitar um estímulo em cada um presente para assim, fazer uma educação musical prazerosa para todos os envolvidos. Ressalto o processo de inclusão por meio da participação em grupo como meio essencial em uma prática musical na contemporaneidade, inclusive incentivando as interações entre os alunos, promovendo o debate e a troca de experiências, beneficiando assim, o contexto de educação básica e projetos sociais.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte /* Secretaria de Educação Fundamental. Ensino de quinta a oitava séries. vol. 6. Brasília: MEC /SEF, p. 63-80, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004.

RAMOS, Tereza Daniela Martinho. *Audição e imitação como estratégias de aprendizagem de um instrumento*. 2012. Dissertação (mestrado). Departamento de comunicação e artes, Universidade de Aveiro. Aveiro, 2012.

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

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

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM, Campo Grande - MS, 2007.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. *Da música: seus usos e recursos*. Ed. 2. São Paulo: UNESP, 2007.

ZULA, J. *Aprendendo música com qual hemisfério cerebral: Uma introdução à música de todos os tempos: Teoria e prática*, 2004. Baron, Caderno 1.



I FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



18-19/06/2018- BELÉM- PA

www.fladembrasil.com.br/i-forum-latino-americano-edubasica

ISBN - 978-85-67528-09-0

173

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-67528-09-0



9 788567 528090



Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica
“DIVERSIDADES MUSICAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO HUMANA”

