



Encontro Nacional do Fladem-Brasil 2019

***II FÓRUM LATINO-AMERICANO DE
EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO FLADEM BRASIL***

- Anais -

Setembro/2019

Organização: Leonardo da Silveira Borne

REALIZAÇÃO



APOIO:



1ª edição
Publicación digitalizada (2021).

Organização
Leonardo Borne

Encontro Nacional do Fladem-Brasil (2. : 2019 set. : João Pessoa)

Anais dos I Encontro Nacional Fladem-Brasil 2019 [Recurso eletrônico]. II Fórum Latino-Americano de Educação Musical na Educação Básica do Fladem Brasil/ Organizador, Leonardo Borne. Dados eletrônicos. – João Pessoa: IFPB/UFPB, 2019.

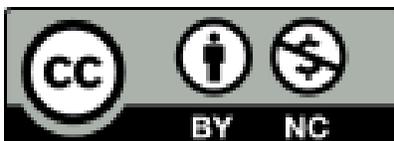
[93] p.

Contém textos completos.
ISSN em tramitação

1. Música – Educación Musical. 2. Música – América Latina. 3. FLADEM. 4. Fladem-Brasil. I. Título.

Fladem-Brasil

<https://www.fladembrasil.com.br/>
cientificafldembrasil@gmail.com



Instituto Federal da Paraíba
Fórum Latino-americano de Educação Musical –
FLADEM Seção Nacional – Fladem Brasil

(Gestão: 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)

Rosângela Duarte (UFRR)

Eduardo Guedes Pacheco (UERGS)

Leonardo Borne (UFC)

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)

NORDESTE – Micael Carvalho dos Santos
(Colun/UFMA)

BA – Luan Sodré de Souza (UFBA)

CE – Leonardo 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)

MT – Eda Pereira (UFMT)

II FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO
MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Coordenação Geral

Harue Tanaka
Italan Carneiro

Secretaria

Eliete Vasconcelos Gonçalves
Hugo Luis Barbosa Bozzano

Tesouraria

Jeanine Bogaerts
Sulamita de Oliveira Lage

Coordenação Científica

Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de
Oliveira

Coordenação Artístico-Cultural

Harue Tanaka (UFPB)

Coordenação de Infraestrutura

Sulamita de Oliveira Lage

Coordenação de Comunicação

Magda Dourado Pucci

Social Media

Micael Carvalho dos Santos
Magda Dourado Pucci

Criação do Programa e Revisão

Glauber Resende Domingues

Designers

Eliza Rebeca Simões Neto Vazquez
Diana Magalhães Machado Fagundes
Hugo Luis Barbosa Bozzano
Micael Carvalho dos Santos

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)
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)
Luan Sodré de Souza (IFBA/UFBA)
Maria Odileiz Sousa Cruz (UFRR)
Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de
Oliveira (UNOESTE)
Rosangela Duarte (UFRR)
Tainá Maria Magalhães Façanha (UEPA/UFPA)

Comissão Artística

Sulamita de Oliveira Lage (UNICBE/UBM)
Harue Tanaka (UFPB)

SUMÁRIO

SOBRE FLADEM BRASIL E FLADEM p. 06

PROGRAMAÇÃO GERAL p. 10

COMUNICAÇÕES ORAIS

CANÇÕES E CULTURAS: ESTAGIANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL I
Bruno Alisson Alves Hermínio, Flávia Maiara Lima Fagundes p. 12

AS CONTRIBUIÇÕES DAS LICENCIATURAS EM MÚSICA PARA O
DESENVOLVIMENTO MUSICAL DOS GRADUANDOS: UM ESTUDO DE CASO
Francieli Fernanda Moreira, Silvia Cordeiro Nassif p. 24

NATUREZA MUSICAL: A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO
DO EDUCADOR MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
*Gustavo Kubiak Gorla, Arthur Camargo Guimarães, Helena Ester Munari
Nicolau Loureiro* p. 36

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS TORTUOSOS, REFLEXÕES E
RESISTÊNCIAS (EXISTÊNCIAS)
Patricia Kawaguchi Cesar p. 50

MINICURSOS

DO FAZER À LEITURA MUSICAL: UMA PROPOSTA DE MUSICALIZAÇÃO PARA
ADULTOS
Harue Tanaka p. 65

VIOLÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO INSTRUMENTO MELÓDICO,
HARMÔNICO E PERCUSSIVO
Jorge Augusto Peculas Modesto p. 77

COMPOSIÇÃO MUSICAL NA ESTÉTICA DO RAP PARA PROPOR DIÁLOGOS,
REFLETIR SOBRE O COTIDIANO E AS PRÁTICAS MUSICAIS
Sérgio Henrique Lacerda Cintra p. 88



FLADEM BRASIL E FLADEM

O Fórum Latino-americano 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.

6

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 latino-americano, 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 destaca 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.

Boas-vindas





Caras/es/os flademianas/es/os,

O II Fórum Latino-Americano de Educação Musical na Educação Básica foi mais uma ação do Fladem Brasil realizada no ano de 2019. Todo o processo de preparação desta ação envolveu, como sempre, muita dedicação, doação e afeto por parte de toda a comissão organizadora.

O evento desenvolveu debates em torno da temática central, que foi “Educação Musical na Educação Básica: presenças, silenciamentos e formas de resistência”. A escolha deste tema deu-se pela necessidade de ampliar conversas sobre aspectos históricos e políticos da constituição do espaço da Educação Musical nas escolas de Educação Básica. Para a conferência de abertura, convidamos o Prof. Dr. Everson Melquíades, professor da UFPE e coordenador do GT 24 (Educação e Arte) da ANPEd. Everson é um profundo conhecedor dos mais variados movimentos históricos que envolvem o ensino de Arte no Brasil e fez uma conferência sobre a temática do fórum desde uma mirada de quem está dentro do campo das artes. Sua conferência abordou aspectos da influência de John Dewey no ensino da Arte no Brasil e pontuou como especificamente tal aspecto influenciou a Educação Musical.

O fórum de discussão, a mesa de debate e a roda de conversa que integraram a programação trouxeram à tona discussões importantes sobre o cenário político no qual a Educação Musical está enredada. Desta forma, as questões dialogadas nestes espaços foram: o que podem os educadores musicais fazer e como podem se articular politicamente para debater a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de forma a ampliar o raio de ação da Educação Musical que ficou circunscrito na Base. Considerando o lugar do FLADEM como espaço de resistência, também discutimos questões que perpassaram um exercício de construção de instrumentos de luta contra um conservadorismo curricular que, ao que parece, toma força com a Base. Por fim, como o FLADEM, como instituição que promove debates sobre políticas públicas e propõe ações práticas cotidianas que possibilitem a ampliação dos cenários curriculares para além da prescrição.

As comunicações e os minicursos, que também integraram a programação, de igual forma materializaram o debate sobre as presenças, os silenciamentos e as formas de resistências. Neste sentido, as temáticas vistas trouxeram aspectos que se pautaram em: a formação de





professores de música para a Educação Infantil, etapa da Educação Básica na qual o professor de Música ainda tem pouca presença e, quando tem, acaba sendo cooptado por um lugar comum da música como algo recreativo; apresentar um mapa, um cenário histórico da Educação Musical no Brasil como lugar de resistência para continuar existindo; apresentar o cenário do uso de canções de diversas culturas nos anos iniciais do Ensino Fundamental; por fim, trazer aspectos do estágio na formação de professores de Música como o lugar de construir resistência.

Como para nós do Fladem Brasil, fazer Música cantando, tocando coletivamente é parte essencial da nossa própria formação. Por isso, na programação tivemos a belíssima participação de dois grupos da Paraíba: “Vó Mera e suas netinhas” e o grupo vocal-instrumental “Fulô Mimosa”. Ambos trouxeram um espaço no qual os participantes do fórum puderam experimentar um pouco do côco de roda e do forró paraibano.

Por fim, é preciso dizer que estar no II Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica foi uma experiência de acolhimento, de escuta e de partilha de grande valia para quem pôde estar presente e se sentir, mais uma vez, parte da família Fladem Brasil.



II FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO FLADEM BRASIL



DIA 06/09

APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

14h-14h15 - **Natureza Musical: a contribuição do estágio para a formação do educador musical na educação infantil**

Gustavo Kubiak Gorla; Arthur Camargo Guimarães; Helena Ester Munari Nicolau Loureiro.

14h15 - 14h45 - Discussão

14h45 - 15h - **Canções e culturas: Estagiando no Ensino Fundamental I**

Bruno Alisson Alves Hermínio, Flávia Maiara Lima Fagundes

15h - 15h15 - Discussão

15h15 - 15h30 - **As contribuições das Licenciaturas em Música para o desenvolvimento musical dos graduandos: um estudo de caso**

Franciele Fernanda Moreira e Silvia Cordeiro Nassif.

15h30 - 15h45 - Discussão

IFPB – Campus JOÃO PESSOA
Av. Primeiro de Maio, 720 – Jaguaribe – João Pessoa/PBE

REALIZAÇÃO



APOIO:





**Comunicações
Orais**



CANÇÕES E CULTURAS: ESTAGIANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Bruno Alisson Alves Hermínio (UERN)

brunoaliss@gmail.com

Flávia Maiara Lima Fagundes (UERN)

flaviamaiaralf@gmail.com

12

Resumo

Este trabalho tem por temática o ensino de música no Estágio Supervisionado III na educação básica e como objetivo geral relatar a prática pedagógico-musical do estagiário de música no Ensino Fundamental I. Dessa forma, buscaremos explicar o processo de observação, planejamento e regência, como também, refletir sobre a prática docente do estagiário no contexto de ensino durante o período de 27 de março à 22 de maio de 2019. Para fundamentar os planos de aula utilizamos o livro “Quantas músicas tem a música? Ou Algo estranho no museu” (BRITO, 2009), trazendo diversas canções populares de diferentes países para a sala de aula. De forma sucinta, enfatizamos a importância da vivência da prática da aprendizagem musical em sala de aula no contexto da educação básica pelo estagiário, lembrando-se do ofício árduo da atuação docente do educador musical, entendendo a real necessidade da vivência artístico-musical como contribuinte para a formação integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Musical na Infância; Ensino fundamental I; Estágio Supervisionado III.

Abstract

This work in the middle of music, the study of music non study in the middle school practice and practice in the pedagogical-musical school trainee of music in elementary school. Also, reflect on the trainee's teaching during the period of May 27, 2019. To get the best results from the class, he used the book “How many songs has one song? Or Something strange in the museum” (BRITO, 2009), bringing different types of children to a classroom. Training is practical, emphasizing the experience of musical practice in class, teaching is fundamental, making a reminder of life as a teacher of music education, the intention to live the history of music as a contribution to the integral formation of children.

Keywords: Childhood Musical Education; Elementary school I; Supervised internship III.

Resumen

Este trabajo tiene como tema la enseñanza de la música en la Práctica Docente en educación básica y como un objetivo general informar la práctica musical-pedagógica del aprendiz de música en la Escuela Primaria. Por lo tanto, vamos a explicar el proceso de observación, planeación y acción



docente, además de reflexionar sobre la práctica docente del licenciado en el contexto de la enseñanza del 27 de marzo al 22 de mayo de 2019. Para apoyar los planes de clases, usamos el libro “¿Cuántas canciones tiene la música? O algo raro en el museo” (BRITO, 2009), trayendo varias canciones populares de diferentes países al aula. Brevemente, hacemos énfasis en la importancia de la práctica de aprender el quehacer musical en el aula, enfocado en el contexto de la educación básica del aprendiz, recordando el arduo oficio de desempeño docente del educador musical, entendiendo la necesidad real de experiencia artístico-musical como contribuyente para la formación integral de los niños.

Palabras clave: Educación musical preescolar; Escuela primaria; Prácticas docentes.

Introdução

O componente curricular “Estágio Supervisionado III”, no curso de licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, objetiva que o professor em formação atue no contexto da educação básica, seja na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, selecionei uma instituição de ensino particular como meu campo de atuação para o estágio, visando um aprofundamento maior no ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental, com toda a estrutura pedagógico-musical que o circunda e o alicerça.

Os processos que direcionam o ensino e a aprendizagem da música passam por questões históricas, respeitando e valorizando as diversas manifestações de diferentes povos, através do compartilhamento do fazer musical, da apreciação, do processo criativo, do expressar-se e do descobrir-se. Dessa forma, penso a educação musical como contribuinte significativa na formação do ser.

Na infância a música proporciona diversos momentos que fomentam a sensibilidade musical ao meio físico e humano, bem como a expressão artística do ser na sua autonomia e singularidade. Junto a isso, podemos proporcionar momentos de aprendizagem de diversos elementos necessários à convivência com os demais indivíduos na sociedade, através do ensino de música.

Muitas atividades compõem o processo de musicalização e talvez as mais importantes sejam: o desenvolvimento vocal, o desenvolvimento rítmico-motor, o desenvolvimento da



audição, o aprendizado instrumental, a prática musical conjunta, o processo criativo, a apreciação das manifestações universais da música (e sua relação com as diferentes culturas e períodos históricos), a conceituação dos elementos musicais e a leitura musical (PETRAGLIA, 2012, p. 64).

Dessa forma, pudemos ter uma concepção mais abrangente de diversas formas de se pensar e realizar aulas de música na infância, em que optamos por contemplar em nossos planejamentos alguns países, explorando suas diversas culturas e canções.

Planejando a prática docente

O trabalho que desenvolvemos em sala de aula teve o intuito de seguir uma linha que unisse diversas concepções pedagógicas para o ensino da música. Os jogos e brincadeiras foram planejados pensando numa metodologia que abordasse a ludicidade e a expressão corporal e vocal dos alunos e alunas, trabalhando diversos conteúdos musicais, como parâmetros do som, apreciação musical etc.

Foram utilizados durante as aulas conteúdos musicais e não-musicais que viessem a contribuir para o intuito da aula:

Esta não é uma época de escolhas absolutas, excludentes ou definitivas em matéria de método. Todo aquele que responde com profundidade às necessidades das crianças (...) deve ser utilizado e sabiamente combinado e harmonizado (GAINZA, 1977, p. 75).

Entre os pensamentos e concepções que nortearam a construção dos planos de aula, estão as propostas de Murray Schafer, Carl Orff-Schulwerk, Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, além de outros Pedagogos da Educação Musical contemporânea.

Para fundamentar os planejamentos das aulas, adotamos o livro didático “Quantas músicas tem a música? Ou Algo estranho no museu” (BRITO, 2009). O material apresenta instrumentos musicais de diversos países, bem como canções populares características de



cada região, recheando nossa cabeça de ideias para direcionarmos os nossos planos de aula.

Desta forma, todo o conteúdo exposto anteriormente possibilita à criança ser autônoma no seu próprio fazer musical, criar sua própria música, e ter participação ativa em todo processo de aprendizagem. Buscamos estimar a criação de elementos musicais que respaldassem o canto, o movimento e a improvisação, e que pudessem estimular também o desenvolvimento de noções de parâmetros do som, além das inúmeras formas de explorações sonoras na utilização de um repertório com canções populares de diferentes países. Tentamos trabalhar uma educação musical respaldada no respeito pela diversidade, e que pudesse fortalecer a autonomia e a participação ativa e efetiva das crianças.

Contexto do estágio supervisionado

O espaço escolhido para a realização do estágio supervisionado III foi uma escola particular com turmas que vão da educação infantil ao ensino fundamental II e funciona nos turnos matutino e vespertino, das 07h às 18h. A escolha por uma escola participar não foi inicialmente planejada, no entanto, as escolas municipais estavam em greve e tínhamos pouco tempo no semestre letivo da UERN para cumprir com a carga horária obrigatória para o estágio supervisionado neste contexto.

No primeiro contato com um dos responsáveis pela escola, quem nos recepcionou foi a coordenadora, a qual nos informou que na educação infantil e no fundamental II as professoras possuem o suporte de assistentes, com exceção de uma turma, e por esse fato fomos direcionados a estagiar nela. Éramos dois estagiários, e na turma que estagiamos tinha um total de 15 crianças.

A turma não costuma ter aulas de música, na disciplina de Artes veem de uma maneira mais geral as artes visuais e fazem algumas apresentações envolvendo o teatro. A música, infelizmente, ainda era algo ausente, mas que não foi um obstáculo para nossa prática docente em sala de aula.



Observamos que a sala era ampla, sendo um tamanho ideal para realizarmos as rodas de música, e que a quantidade de crianças era muito boa para a proposta que queríamos implementar, como também para o material didático que tínhamos disponível.

A maioria do material utilizado durante as aulas do estágio foram por conta própria dos estagiários, em que ficaram responsáveis por providenciar o necessário, seja comprando, tomando emprestado ou confeccionando. Dos instrumentos musicais de pequena percussão utilizados, como caxixi, clavas, maracas, e diversos outros materiais didáticos não-musicais que complementaram a aula de música foram disponibilizados pela professora orientadora do estágio.

Estagiamos no 1º ano do ensino fundamental I, com um total de quinze alunos. Desde o primeiro contato com as crianças, quando estávamos na observação, os(as) alunos(as) já se mostraram interessados desde quando a professora da sala anunciou sobre os estagiários de música. Embora tivéssemos uma atividade programada, a turma se mostrou bastante proativa, sugerindo, a cada encontro, algumas opções para complementarmos nossas rodas de música. De maneira geral, a interação promovida foi quase sempre bem sucedida, mas estávamos em constante busca por solucionar problemas e situações que precisassem de um olhar mais atencioso, para que dessa forma pudéssemos cada vez mais aprimorar de maneira satisfatória o processo de ensino-aprendizagem musical em sala de aula.

A professora se mostrou atenta e aberta às novas propostas educativas, possibilidades e metodologias que foram sugeridas para serem aplicadas em sala de aula. Porém, percebemos que em alguns momentos, ao lidar com os alunos, notávamos uma postura mais autoritária e enrijecida, observando, dessa forma, que talvez tivéssemos que ir aos poucos implementando uma nova concepção de se trabalhar as ações contrárias aos objetivos da aula, seja ela de música ou não, com as crianças.

No geral, nos sentimos confortáveis em propor atividades diversas, que envolvessem movimento, apreciação, exploração de instrumentos musicais, contação de história ou até mesmo plantar sementes no jardim da escola. Nos sentimos acolhidos pelas palavras ao qual foram utilizadas para dá o *feedback positivo*, por parte da pedagoga.



Ao decorrer da observação, percebemos que alguns alunos demonstraram maiores dificuldades do que a maioria, bem como a recusa de estar, por exemplo, experimentando e tocando o instrumento que estava sendo passado na roda, como o ukulele e o pandeiro. Apesar de termos o anseio de que o aluno pudesse experimentar o instrumento e assim conhecê-lo melhor, respeitamos o momento em que uma das crianças rejeitou explorar o instrumento, e dissemos que quando ela quisesse tocar, nos solicitasse, pois teria a oportunidade de explorar sem haver nenhuma pressão para a realização dessa ação.

Outro exemplo que nos chamou a atenção foram duas crianças que eram bem mais agitadas que as demais, demorando a atender os comandos que sugeríamos, ocasionando certas ações, como por exemplo, a necessidade de parar a música que estava sendo tocada e cantada para mencionar a importância de se ter cuidado com o coleguinha, e para não se machucarem.

As crianças demonstraram interesse em participar das rodas de música, porém sentimos às vezes dificuldade para controlá-las, mas entendemos que pode ter a ver com a faixa etária, talvez uma dificuldade em controlar o seu próprio corpo, como também suas vontades ou momentos de descobertas sobre o que é ser e estar no mundo, além de muita energia e ansiedade para brincar e interagir com os demais colegas. Percebemos que a turma era bem “energética” e por isso precisamos criar alternativas para chamar a atenção delas, com comandos de música e movimento, criação/improvisação etc.

No geral, os demais alunos se mostraram participantes e motivados a realizarem as atividades, apesar de ser novidade, adquiriram a vivência e a rotina do início e fim da aula de música. Percebemos o quanto é importante a observação do contexto de ensino, para entendermos a realidade do público ao qual iremos atuar. Sendo, dessa forma, bastante produtiva e desencadeadora de muitas ideias para as propostas metodológicas, no sentido de estruturarmos nossos planejamentos no decorrer das nossas regências.



Experiência docente

Como já mencionado, os planos de aula foram direcionados a partir do livro “Quantas músicas tem a música? Ou algo estranho no museu” (BRITO, 2009). Nesse material didático pudemos ter acesso às diversas canções do mundo, trazendo para sala de aula a cultura do México, Japão e Itália, entrelaçando o ensino de música à culinária, curiosidades e demais conteúdos relacionados aos países selecionados.

Outros países que fizeram parte dos nossos encontros foram a Inglaterra e o Brasil, porém foram usadas as canções de outras fontes para complementar o que precisávamos. As crianças sugeriram o “Rock” para uma das aulas e planejamos com a música “We Will Rock You - Queen”, bem como fizemos um encontro para falar sobre sementes e plantas, trazendo para a roda de música uma canção brasileira que falasse sobre a semente que iríamos plantar naquele dia, em que escolhemos a canção “Para Germinar – Palavra Cantada”.

Os demais encontros ocorreram de forma que complementassem algumas demandas da escola, como apresentações artísticas, que utilizamos contação de histórias e ensaios com música e coreografias.

O livro de (BRITO, 2009) inicia com a história sobre um museu de instrumentos musicais, em que disponibiliza diferentes instrumentos e que todos eles têm uma origem específica de um determinado país, como o tambor-matraca, a kalimba etc.

Um exemplo de uma atividade foi com o país do México, em que cantamos a canção popular “Al subir la barca” (BRITO, 2009) usando um chapéu mexicano, tocando maracas e usando a imaginação para nos transformar em “músicos mexicanos”. Ao final da aula, disponibilizamos canetinhas coloridas e uma cartolina cortada em formato arredondada, para que as crianças recheassem um grande “taco mexicano”, com desenhos livres sobre o que mais haviam gostado de aprender na aula.



Atividades da aula sobre o México: roda das crianças tocando as maracas e taco recheado.



Fonte: arquivo dos autores

Com isso, podemos citar algumas questões importantes para realizarmos as aulas de música com as crianças, em que tínhamos o objetivo de sensibilizá-las musicalmente para que não se tornassem indiferentes ao mundo sonoro, pudessem ser críticas quanto ao que a cercam e se sentissem estimuladas a terem autonomia para criar, inventar e reinventar-se diante de sua realidade.

Algumas habilidades foram estimuladas nas nossas aulas, como: o ouvir, o perceber, o executar, o improvisar, o cantar, o reproduzir, o movimentar-se, como também a conscientização do som e das diferentes maneiras de organizá-lo. Assim, esperamos que a partir da movimentação corporal, a criança seja estimulada a externar conteúdos musicais como som e silêncio, andamento, intensidade, altura e timbre.

Uma educação musical na qual o lúdico represente o componente transgressor de expectativas do conhecido, mantendo nos alunos atenção viva ao que se realiza a cada instante e, assim, os atraia, menos para os saberes prontos e constituídos, mais para a matéria sonora em si, para a vivência musical participativa, para a criação de novas e autênticas possibilidades de expressão (KATER, 2012, p. 43).

E, por fim, buscar oportunizar às crianças momentos em que as mesmas possam ser estimuladas a desenvolverem sua proatividade, e que possam está inseridas em um ambiente democrático e promotor de autonomia, que as ajudem a construir seus próprios



pensamentos e suas identidades. Que a música possa ajudá-las a perceber-se e perceber o outro, a respeitar-se e a respeitar o outro diante de uma sociedade diversificada e plural.

Considerações

Em um processo árduo de amadurecimento e profissionalização, nos sentimos eternos aprendizes, com um mundo inteiro pela frente a aprender e conhecer. Porém, nos percebemos capazes de atuar com o ensino de música na educação infantil, deixando claro que o enfrentamento das dificuldades é cotidiano e que devemos sempre estar disponíveis à realização de pesquisas e atualizações quanto ao público específico.

As aulas de uma maneira geral foram bastante produtivas, apesar de algumas vezes termos que nos adaptarmos ao contexto de ensino, que tinham já suas concepções a respeito do fazer pedagógico em sala de aula.

O fato de já termos passado pela experiência da docência na educação infantil, nos trouxe, de certa forma, alguns pensamentos de como melhor direcionarmos algumas situações, como por exemplo, os planejamentos, a comunicação direta com as crianças, a inclusão desses participantes nas rodas de música, respeitando o tempo e a forma de participação de cada um e suas particularidades.

Momento da surpresa da aula sobre a Itália.



Fonte: arquivo dos autores



Pudemos avaliar as aulas como um processo de amadurecimento e adaptação contínua, uma nova aprendizagem a cada encontro. Todos os dias as crianças agiam e reagiam de formas diferentes e propícias ao que estavam sentindo e passando durante o dia e a semana.

No início das aulas, mesmo algumas crianças apresentando certo bloqueio a algumas atividades, como: sentar na roda ou não explorar os instrumentos percebemos que, à medida que as aulas foram acontecendo de maneira semanal, as crianças sentiram-se mais confortáveis com aquela proposta de roda e participaram mais efetivamente das aulas, talvez se sentindo mais pertencentes aquele espaço.

Longe dos mares de flores, também tivemos diversas dificuldades, dificuldades essas que muitas vezes nos frustraram, sejam elas por não conseguirmos dar continuidade a aula, seja pela falta de empatia por parte de alguns profissionais do corpo docente ou até mesmo pela visão ainda “fechada” em relação ao fazer artístico-musical na educação básica.

Neste estágio supervisionado tivemos a oportunidade de experimentar e vivenciar momentos singulares que contribuíram para nossa formação docente. O mais significativo foi conseguir fazer com que todas as crianças sentassem na roda e participassem de maneira ativa das atividades propostas, fosse tocando um instrumento, falando algo sobre a temática do dia ou apenas atenciosas e interessadas aos momentos musicais em sala.



Visita da orientadora à escola.



Fonte: arquivo dos autores

A importância do estágio na formação docente é primordial, pois configura-se a oportunidade real de atuação docente em um determinado contexto. Não temos como ter uma visão mais realista que não seja por meio da experiência na prática, seja com o foco no que a teoria diz, ou no que o pensamento empírico enfatiza. O fazer musical em sala de aula é um grande processo de amadurecimento e aperfeiçoamento docente.

Foi importante essa vivência na formação, para que pudéssemos entender e nos adaptar ou modificar tal contexto quando necessário, como também perceber a importância na tentativa de desconstruir a concepção de educação musical voltada a apresentações de datas comemorativas, de um ensino de música que presa o entretenimento e o marketing. Nós, como Educadores Musicais, precisamos defender a nossa área entendendo a importância da aprendizagem musical para a formação integral da criança, seja ela conhecendo canções de outros países, diferentes costumes, culinárias, fazendo ou não relação com a realidade do nosso contexto, nossa língua, nossos pensamentos e diversidade.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. **Quantas músicas tem a música? Ou Algo estranho no museu.** São Paulo: Peirópolis, 2009.



GAINZA, Violeta Hemsy de. **Fundamentos, materiales y técnicas de la educacion musical.**

Buenos Aires: Ricord, 1977.

KATER, Carlos. “Por que Música na Escola”: algumas reflexões. In: JORDÃO, Gisele et al. **A música na escola.** São Paulo: [Sn], 2012. P. 42 – 45.

PETRAGLIA, Marcelo S. Educação Musical: da impressão à expressão. In: JORDÃO, Gisele et al. **A música na escola.** São Paulo: [Sn], 2012. p. 64 – 66.



AS CONTRIBUIÇÕES DAS LICENCIATURAS EM MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DOS GRADUANDOS: UM ESTUDO DE CASO¹

Francieli Fernanda Moreira (Unicamp)

ff.moreira05@gmail.com

Silvia Cordeiro Nassif (Unicamp)

scnassif@unicamp.br

24

Resumo

Este trabalho constitui-se a partir de uma pesquisa em andamento de iniciação científica financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de SP/FAPESP. O objetivo do artigo é apresentar parte da análise de dados, à luz de conceitos elaborados pelo autor Lev Vigotski, de entrevistas feitas com alunos graduandos em Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Campinas, a fim de investigar as contribuições do curso em questão para os seus desenvolvimentos musicais. A investigação permitiu levantar reflexões acerca da mediação, internalização e apropriação nos processos de aprendizagem no âmbito de ensino superior e o papel da universidade no que diz respeito à sistematização e acessibilidade aos conhecimentos.

Palavras-chave: Formação em música; Desenvolvimento musical; Licenciatura em música.

Abstract

This work originates from an ongoing scientific initiation research funded by FAPESP. The article aims to present part of the data analysis, in the light of Vigotski's concepts, bringing interviews conducted with undergraduate students in Music Education at University of Campinas, in order to investigate the contribution of the course to their musical developments. The investigation allowed reflections on mediation, internalization and appropriation in learning processes in the field of higher education, as well as the role of the university with regard to knowledge systematization and accessibility.

Keywords: Musical training; Musical development; Degree in music education.

Resumen

El presente trabajo es parte de una investigación de iniciación científica en curso financiada por la FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de San Pablo). En esta ponencia presentamos parte del análisis de datos, con base en conceptos elaborados por Lev Vigotski, de entrevistas a alumnos de Licenciatura en Educación

¹ Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de iniciação científica que tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa/CEP, sob número CAAE: 95330318.2.0000.8142.



Musical de la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP), con el fin de investigar las contribuciones de la referida carrera de grado para su desarrollo musical. La investigación suscitó reflexiones acerca de la mediación, internalización y apropiación en los procesos de aprendizaje en el ámbito de la enseñanza superior y del papel de la universidad en la sistematización y accesibilidad del conocimiento.

Palabras clave: Formación musical; Desarrollo musical; Licenciatura en educación musical.

Introdução

25

Este artigo é parte de uma pesquisa em andamento de iniciação científica, intitulada “A influência da herança cultural no desenvolvimento de alunos graduandos em Música”, que tem como foco investigar as experiências musicais vivenciadas pelos graduandos em Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP em suas trajetórias anteriores ao ingresso à universidade, bem como a influência destas em seus desempenhos nas disciplinas voltadas para a prática musical do curso em questão.²

O interesse por essa investigação partiu de nossa hipótese de que os alunos que apresentavam mais facilidades em acompanhar as disciplinas voltadas para prática musical haviam tido mais experiências musicais em suas trajetórias anteriores ao ingresso à universidade, enquanto os alunos que apresentavam mais dificuldades teriam tido menos dessas experiências. No entanto, através de nossas primeiras análises dos dados, percebemos que as experiências têm mais sentido qualitativo do que quantitativo, ou seja, no contexto pesquisado, não é somente a quantidade de experiências vivenciadas pelos alunos que propicia dificuldades ou facilidades musicais, mas também sua qualidade (tipos de experiências: oralidade; estudo formal; contextos populares ou eruditos).³

Um dos procedimentos metodológicos que faz parte dessa pesquisa e apoia nossas investigações são as análises de dados coletados através de entrevistas com nove graduandos do curso em questão. Todas as análises de dados feitas até o presente

² Usamos em nossa pesquisa “disciplinas voltadas para a prática musical” para qualificar disciplinas que tenham como objetivo o ensino de elementos necessários para a prática musical – Rítmica, Percepção, Harmonia – não se trata de disciplinas que exijam prática instrumental.

³ Esse estudo foi desenvolvido em nosso primeiro trabalho (MOREIRA; NASSIF, 2019), onde procuramos expor observações iniciais de nossa pesquisa.



momento estão nos trazendo questões muito pertinentes acerca da estrutura dos cursos de Licenciatura em Música.

Nesse sentido, pretendemos com este artigo trazer um ponto importante que nos chamou a atenção, primeiramente nas conversas informais anteriores ao início dessa pesquisa que tivemos com alunos do curso em questão, e posteriormente nas falas da maioria dos entrevistados: as contribuições das licenciaturas em Música no que diz respeito ao desenvolvimento musical dos graduandos.

Referencial teórico-metodológico

Nossa pesquisa se fundamenta em conceitos elaborados por dois importantes autores que dedicaram boa parte de seus estudos para o complexo campo da educação e desenvolveram conceitos que continuam a nortear reflexões acerca dos processos de ensino e aprendizagem: Pierre Bourdieu e Lev Vigotski. No entanto, para este trabalho iremos nos deter aos estudos desenvolvidos por Vigotski, pois esses melhor dialogam com os resultados que iremos expor.

Lev Vigotski foi um psicólogo bielo-russo do século XX que contribuiu imensuravelmente para o pensamento da psicologia ao propor as bases da teoria histórico-cultural, estudando a constituição da psique humana e, particularmente, sobre a plasticidade do cérebro.

Vigotski desenvolveu estudos que ainda hoje são utilizados no campo educacional, como por exemplo, a complexa interação entre aprendizagem e desenvolvimento. Esse estudo em específico contrapõe-se a outras teorias difundidas nos meios educacionais, que consideram o desenvolvimento um pré-requisito para o aprendizado. Vigotski por sua vez, nos mostra que o desenvolvimento se relaciona de outra maneira com o aprendizado:

Para Vigotski (2005, p. 15-17), a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento; a aprendizagem seria a fonte determinante do desenvolvimento cognitivo humano. Ambos, aprendizagem e desenvolvimento seriam processos em dependência recíproca e dinâmica, em estreita e complexa relação dialética (BENEDETTI; KERR, 2008).



É importante destacar também o conceito de mediação, que é central na teoria vigotskiana sobre o desenvolvimento humano, pois é através desse processo que as funções psicológicas especificamente humanas se desenvolvem. Para esse autor (2007), a relação do homem com o objeto de conhecimento não se dá de forma direta, mas sim por relações de mediação social (outros seres humanos), por instrumentos (instrumentos de trabalho na transformação e controle da natureza) e mediação simbólica (instrumentos psicológicos chamados de signos):

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objetivo da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. [...] O signo, por outro lado, não modifica em nada a objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (VIGOTSKI, 2007, p.55).

Vigotski via grande importância no ensino escolar, pois considerava insubstituível seu papel sistematizador e transmissor de conteúdos. Dessa forma, não há dúvidas que Vigotski valoriza a potencialidade da escola no que diz respeito ao fornecimento de acesso, embora não omita a percepção de que o aprendizado inicia-se muito antes da experiência escolar:

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com o qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram de lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar (VIGOTSKI, 2007, p. 94).

Para este trabalho, utilizaremos essa parte do referencial teórico que embasa toda nossa pesquisa de iniciação científica, para analisarmos algumas falas dos alunos entrevistados no que diz respeito às suas percepções acerca da contribuição do curso de Licenciatura em Música em seus desenvolvimentos musicais.



Coleta de dados: as entrevistas

As entrevistas foram realizadas com nove alunos matriculados no curso de Licenciatura em Música da Unicamp que estavam no último ano da graduação, e tinham o objetivo de colher informações sobre suas trajetórias musicais anteriores ao ingresso à universidade e seus desempenhos em disciplinas voltadas para a prática musical do curso em questão.

Neste recorte do trabalho, iremos expor os dados obtidos a partir de uma das questões que fez parte das entrevistas e que contribui para reflexões acerca da formação docente: Você considera a estrutura do curso de Licenciatura em Música da Unicamp efetiva no que diz respeito ao desenvolvimento musical?

Concordamos com Cereser (2003, p. 12), que estudou em sua dissertação de mestrado a formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura, que dar voz aos licenciandos é de extrema importância para se pensar a formação docente, visto que esse perfil geralmente vivencia, já que inicia sua prática docente antes mesmo de ser licenciado, tanto o papel de aluno na universidade, quanto de professor em outros contextos de ensino. Nesse sentido, nossa intenção ao inserirmos tal pergunta nas entrevistas, era de coletar informações sobre as efetivas contribuições que esses alunos estavam recebendo para suas práticas docentes.

Resultados e discussão

Mediações, internalização e apropriação nos processos de aprendizagem

Quando decidimos inserir a pergunta “você considera a estrutura do curso de Licenciatura em Música da Unicamp efetiva no que diz respeito ao desenvolvimento musical?”, tínhamos em mente o sentido do “desenvolvimento musical” relacionado à sensibilização musical, já que a consideramos de extrema importância para a formação de um professor de música, independente da área em que irá atuar.



Temos por “sensibilização musical” o processo de aquisição dos esquemas de percepção da linguagem musical. Acreditamos que a musicalização, no sentido exposto por Penna (2012), seja um dos principais veículos, independente do contexto, para que a sensibilização ocorra:

Concluindo, concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamentos necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente [...] (PENNA, 2012, p. 49).

Em resposta a essa pergunta, sete alunos, dos nove entrevistados, responderam que não; um deles respondeu que “acha que temos pouco espaço”; e um respondeu que “mais ou menos”. Como os alunos levantaram questões semelhantes, selecionamos para este item falas de apenas cinco deles:

“Bacharelado, [ele quer dizer que apenas o bacharel é efetivo] Licenciatura não. Licenciatura é f... né meu... a gente não se desenvolve musicalmente, assim [...] mas não tem aula de instrumento cara... como que você vai desenvolver, né? Eu acho que o bacharelado, eu vejo colegas que se desenvolvem muito [...].” (Aluno A)

“Não. Eu acho que ele abrange o mínimo de tudo e não vê nada, entende? Eu acho que essa questão da musicalidade, do desenvolvimento do professor como musicista é muito frágil. Começa pelo fato da gente não ter aula de instrumento, a gente tem que procurar essa monitoria que nem sempre é efetiva. Depois, são todas essas disciplinas que são práticas, mas que são jogadas numa teoria, num contexto descontextualizado [...].” (Aluno B)

“[...] acho que não é efetiva não, que precisava de muitas outras coisas. A gente vê sobre algumas coisas de pedagogia, mas e na hora da prática? a gente não tem essa vivência. [...] eu acho que faltava aula de instrumento pra gente, a gente precisa disso [...] a maior contribuição é a vivência que a gente tem [...] em sala de aula, não na sala de aula da faculdade, na prática que você vai fazer [prática docente] e os cursos oferecidos fora [...] eu fiz cursos fora, que ajudam muito. [Mas você acha que dando aula é possível se desenvolver musicalmente?] Sim. Também.” (Aluno C)

“[...] eu acho que tem pouco espaço, pouco incentivo dentro do curso de licenciatura pra gente desenvolver a prática mais musical [...] eu achava



que o fato de eu estar estudando música, mesmo sendo licenciatura, ia me abrir mais espaço, por tá aqui, assim, pra ter a prática musical, assim, e acho que não teve muito.” (Aluno D)

“Não. Justamente, se você não promove espaços para que as pessoas possam tocar com os outros, como é que você vai desenvolver musicalmente alguém que não toca com os outros? [...] velho, se você não toca, você não desenvolve a parte musical, isso é óbvio. [...] Eu acho que o educador que tem uma prática musical diferenciada, nossa tem muito mais ferramenta e recurso para ele dar coletivamente no meio da aula, porque quando você dá uma aula para 15,20 crianças, o que é aquilo? Uma prática musical coletiva, então você tem ferramentas... se você tocou com bastante gente, você sabe como conduzir uma prática coletiva musical, então acho que a licenciatura teria ferramentas para desenvolver isso, mas eu não acho que seja eficiente, não. Infelizmente.” (Aluno E)

Podemos notar duas questões predominantes nas falas dos alunos. A primeira delas foi sobre a ausência do envolvimento com um instrumento musical, dita pelos alunos A, B e C como crítica à ausência de aulas de instrumentos, e pelos alunos D e E como crítica à ausência de práticas coletivas. A segunda questão diz respeito à experiência de estágio como oportunidade de aproximar-se da prática musical. O Aluno C nos deixa essa ideia ao falar que “a maior contribuição é a vivência que a gente tem [...] em sala de aula, não na sala de aula da faculdade”.

O que podemos perceber é que os alunos associam o “desenvolver musicalmente” com a ferramenta capaz de proporcionar o desenvolvimento musical, que nesse caso são as aulas de instrumentos, práticas coletivas e a experiência prática com a docência. Para esses alunos essas ferramentas parecem ser imprescindíveis para que o desenvolvimento musical aconteça nesse âmbito.

Não é incomum que alunos de licenciatura em música anseiem por aula de instrumento, já que muitos deles ingressam à universidade sem muita clareza das diferenças que existem entre os cursos de formação e de especialização (curso superior x conservatório).⁴

⁴ Cereser (2003) desenvolve essa questão em sua dissertação de mestrado ao falar sobre os limites e possibilidades das licenciaturas em Música, sob as perspectivas de formação de professores segundo Pérez Gómez (p.92-112).



A despeito da possibilidade de implicações na adoção de aulas de instrumentos para os alunos das licenciaturas, acreditamos que tanto as aulas quanto as práticas coletivas instrumentais e de estágio possam ser efetivas ferramentas para o desenvolvimento musical.

Ao lançarmos mão das teorias de mediação de Vigotski, percebemos que essas atividades não só envolvem mediações de instrumentos, por usarem ferramentas externas ao indivíduo, e mediações simbólicas, por exigirem a efetuação de complexos processos de internalização da linguagem musical; como podem também ser as próprias ferramentas de mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento.⁵ A internalização, segundo Vigotski, é “a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2007, p. 56), nesse sentido, entendemos que a presença dessas ferramentas enquanto mediadoras podem propiciar a internalização dos elementos musicais, principalmente por tratar-se de um processo em que a absorção por parte do aluno não é passiva, exigindo-lhe elaborações cognitivas:

O processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese. Esse processo é, para Vygotsky, um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano (OLIVEIRA, 1993, p.38).

Não podemos deixar de mencionar que em todas essas atividades também há um processo de mediação social, já que se trata de atividades coletivas em que a interação com o outro está presente, e esse é um dos principais motivos pelos quais acreditamos que essas podem ser efetivas para que os alunos se desenvolvam e se apropriem do material musical:

Mas para que exista apropriação é preciso também que exista internalização, que implica na transformação dos processos externos (concretizado nas atividades entre as pessoas), em um processo intrapsicológico (onde a atividade é reconstruída internamente). O longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, a direção do social para o individual (REGO, 1995, p.109).

⁵ Para aprofundamento sobre a educação musical na perspectiva da linguagem, onde os instrumentos musicais não são pensados como uma finalidade do estudo, mas sim como mediadores, ler NASSIF (2009).



Ensino formal: sistematização de conteúdos e acessibilidade aos conhecimentos

Ainda em resposta à mesma pergunta feita por nós, o aluno F (sem fala exposta no item anterior) nos trouxe uma questão muito importante a qual gostaríamos de explorar, ainda que rapidamente:

“se eu entrasse na faculdade sem saber cantar ou sem saber fazer nada, assim, né, entre aspas, que é como o curso de licenciatura é tratado, como alguém que não é necessariamente músico, né, não pratica, não toca [...] eu não sairia daqui aprendendo a ensinar um aluno tocar instrumento [...]” (Aluno F)

32

A questão a qual queremos chamar a atenção não é sobre um aluno entrar sem saber, no curso superior em música, executar um instrumento, e continuar sem preparo após sua formação para trabalhar nessa área (professor de instrumento), pois, por mais que concordássemos, precisaríamos nos aprofundar no caráter específico que a licenciatura em questão oferece, ou seja, que tipo de profissional ela se propõe a formar. Interessa-nos, sim, a questão sobre um professor de música, independentemente do contexto musical em que irá atuar, não ter se desenvolvido musicalmente, em outras palavras, não ter internalizado os elementos musicais tão necessários para atuação em qualquer âmbito musical de ensino:

“[...] Como que uma professora de dança não dança? Imagina uma professora de dança que não dança? não faz o menor sentido se você não passa por esse processo da prática [...] teoria musical é um elemento a mais de auxílio para a prática [...] você não vai dar aula pra suas crianças do primeiro ano na lousa. [...] se eles fazem música dentro de sala aula, porque é que você não tá fazendo música na sua sala de aula [na faculdade]?” (Aluno G)

Sabemos que existe uma particularidade nos cursos superiores que são relacionados às artes (música, artes visuais, artes cênicas) no que diz respeito à bagagem esperada do ingressante. A existência de provas de habilidades específicas nos mostra que, diferentemente de outros cursos de nível superior, o aluno só será aprovado se tiver um mínimo de vivência específica na área em questão.



Ao relacionarmos a existência de provas de habilidades específicas com as críticas dos licenciandos sobre a pouca vivência musical na graduação e suas implicações para a prática docente, temos a hipótese de que as estruturas de algumas licenciaturas supõem que a questão musical dos ingressantes já está resolvida, em outras palavras, que o aluno obteve em suas trajetórias o suficiente de vivências musicais para que tenham se desenvolvido musicalmente.

Ao suporem, mesmo que inconscientemente, que os alunos ingressam à universidade com a questão musical resolvida, as estruturas do curso estão cometendo, já que se trata de estruturas de ensino formal, a nosso ver e sob as lentes de nosso referencial teórico, uma falha na formação dos estudantes. Primeiro porque não leva em consideração a possibilidade de haver alunos no curso que não tiveram as mesmas oportunidades de se desenvolverem musicalmente: “O pensamento de Vygotsky nos remete imediatamente a uma discussão acerca dos aspectos sociopolíticos envolvidos na questão do saber: será que o conhecimento construído pelo grupo humano está sendo, de fato, socialmente distribuído?” (REGO, 1995, p.105). Segundo, porque, de certa forma, estão negando a sistematização desses conteúdos que os licenciandos em muitos momentos alegam sentirem necessidade: “[...] as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado” (REGO, 1995, p.104).

Considerações finais

Neste artigo, procuramos dar voz aos licenciandos em Música, expondo suas opiniões sobre a contribuição do curso de Licenciatura em Música em seus desenvolvimentos musicais. Vimos que no contexto pesquisado os licenciandos fazem críticas relacionadas à ausência de aulas de instrumentos e práticas coletivas como ferramentas para o desenvolvimento musical, e que essas fazem diferença nas suas práticas docentes.



Pudemos perceber também, através da fala de um dos alunos, que a experiência de estágio pedagógico contribuiu pra que se aproximassem da prática musical.

Nossa intenção com este trabalho não é tecer críticas em relação ao caráter formador das licenciaturas em Música – se formam músicos ou apenas preparam pedagogicamente – pois para isso precisaríamos nos aprofundar na proposta desses cursos, que, aliás, não são iguais em todas as universidades, mas expor que a falta de prática musical no contexto pesquisado é uma queixa dos estudantes que, a nosso ver, precisa ser pensada, para que possamos construir uma formação mais consistente para os educadores musicais.

Referências

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéa Machado. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, n. 20, p. 35-44, 2008.

CERESER, Cristia Mie Ito. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de Licenciatura**. Porto Alegre, 2003. 153f. Dissertação de mestrado em Música. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MOREIRA, Francieli Fernanda; NASSIF; Silvia Cordeiro. **A herança cultural e o desenvolvimento musical de alunos de graduação em Música: observações iniciais**. In: IX ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA/XII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP, 2019, Campinas. Anais.[no prelo]

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 21, 44-52, mar. 2009.



VIGOTSKI, Lev Semenovich. Internalização das funções psicológicas superiores. In: COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen (Org.). **A formação social da mente**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 51-58.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen (Org.). **A formação social da mente**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 87-105.



NATUREZA MUSICAL: A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

36

Gustavo Kubiak Gorla (UEL)

gkgorla15@gmail.com

Arthur Camargo Guimarães (UEL)

arthurzinhuguimaraes@gmail.com

Helena Ester Munari Nicolau Loureiro (UEL)

hloureiro@uel.br

Resumo

Este relato aborda a experiência vivenciada durante o estágio do curso de Música, integrado à Residência Pedagógica, no ano de 2018. Realizamos a prática de ensino na educação infantil, buscando proporcionar um ambiente de descobertas e conexões, no qual os alunos percebessem e sentissem a música na natureza e no dia a dia, atribuindo sentidos aos sons. Daí surgiu o tema “Elementos da Natureza - água, terra, fogo e ar”, que teve como objetivo oportunizar às crianças atendidas vivências musicais significativas, conectando-as à vida cotidiana e à natureza. Com base em metodologias ativas de educação musical – especialmente as de Koellreutter, Schafer e Dalcroze – e buscando estabelecer a relação entre som, movimento e corpo, foram desenvolvidas atividades envolvendo movimentação corporal, organizações espaciais, brincadeiras musicais, canções infantis e histórias de nossa autoria, concebidas para serem sonorizadas de múltiplas maneiras pelos alunos, utilizando o próprio corpo, instrumentos musicais e objetos diversos. Como resultado, observamos o alcance do objetivo relacionado à vivência musical significativa por parte dos alunos e, principalmente, a importância dessa experiência de estágio em nossa formação como educadores musicais.

Palavras-chave: Estágio; Educação musical; Educação infantil.

Abstract

This report is about the experience lived during the practicum of the Music graduation course, integrated with the Pedagogical Residence, in 2018. We carry out the teaching practice in early childhood education, seeking to provide an environment of discovery and connection, in which students perceive and feel the music in nature and in everyday life, attributing meanings to sounds. From this came the theme “Elements of Nature - water, earth, fire and air”, which aimed to provide children with meaningful musical experiences, connecting them to everyday life and nature. Based on



active methodologies of music education – especially those of Koellreutter, Schafer and Dalcroze – and seeking to establish the relationship between sound, movement and body, activities were developed involving body movement, space organizations, musical games, children's songs and stories of our own, designed to be sounded in multiple ways by students, using their own body, musical instruments and several objects. As a result, we observed the scope of the objective related to the significant musical experience on the part of the students and, especially, the importance of this practicum experience in our formation as musical educators.

Keywords: *Practicum; Music education; Early childhood education.*

Resumen

Este texto aborda la experiencia vivida durante prácticas de licenciatura en Educación Musical, integrada con la Residencia Pedagógica, en el 2018. Llevamos a cabo la práctica docente en la educación preescolar, buscando proporcionar un entorno de descubrimiento y conexión, en el que los estudiantes perciban y sientan la música en la naturaleza y en la vida cotidiana, atribuyendo significados a los sonidos. De aquí surgió el tema "Elementos de la naturaleza: agua, tierra, fuego y aire", que tenía como objetivo proporcionar a los niños experiencias musicales significativas, conectándolas con la vida cotidiana y la naturaleza. Basado en métodos activos de educación musical, especialmente los de Koellreutter, Schafer y Dalcroze, y buscando establecer la relación entre sonido, movimiento y cuerpo, se desarrollaron actividades que incluían movimiento corporal, organizaciones espaciales, juegos musicales, canciones infantiles e historias propias, diseñadas para que los estudiantes las hicieran sonar de múltiples maneras, utilizando su propio cuerpo, instrumentos musicales y objetos. Como resultado, observamos el alcance del objetivo relacionado con la experiencia musical significativa por parte de los estudiantes y, especialmente, la importancia de esta experiencia de práctica docente en nuestra formación como educadores musicales.

Palabras clave: *Práctica docente; Educación musical; Educación preescolar.*

Introdução

Este trabalho aborda o relato da prática de ensino realizada no estágio do terceiro ano do curso de Música da UEL, integrado ao Programa Institucional Residência Pedagógica e às ações do projeto integrado de ensino e extensão “Música Criança: produção musical para crianças”⁶, em 2018. O estágio ocorreu no Centro Estadual de Educação Infantil (CEEI), que pertence ao Colégio de Aplicação da UEL. Antes do início da prática, fizemos uma visita técnica para aproximação com o campo de estágio e optamos por ministrar aulas de música para a turma constituída por crianças de três a quatro anos de idade.

⁶ Projeto integrado de ensino e extensão vinculado ao Departamento de Música e Teatro da UEL, que tem como promover a inclusão cultural por meio do acesso das crianças a uma produção musical baseada em critérios artísticos que permitam sua fruição e desenvolvimento musical. É integrado em virtude das atividades de estágio do curso de música com as de extensão.



Na visita técnica, pudemos ter um panorama da proposta pedagógica da escola e sua dinâmica. Conforme consta no seu projeto pedagógico, a Música está presente no currículo como área de conhecimento, juntamente com as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Ciências e Corpo em Movimento, organizados para cada faixa etária, sendo que todas são desenvolvidas de forma interdisciplinar.

Em relação à infraestrutura do CEEI, pudemos entender a relação da arquitetura da edificação, concebida em “U” para que as salas pudessem se comunicar visualmente e os alunos tivessem uma ideia dos passos que já deram e dos que estão por vir. Passando pelas salas, pudemos identificar alguns elementos didáticos amplamente utilizados, como murais, mesas, exposições de trabalhos dos alunos. Observamos também o parque: seus brinquedos, tamanho, ideias pedagógicas envolvidas e diversas possibilidades que o ambiente sugeria.

É importante salientar que o CEEI localiza-se dentro do campus universitário, que é muito arborizado, constituído de bosques com presença de macacos, grandes gramados, enfim, um ambiente em que a natureza tem presença marcante. Refletimos sobre a importância do ambiente externo, de atividades lúdicas para a conexão dos assuntos abordados nas aulas e a assimilação dos conteúdos em atividades relacionadas com a natureza⁷, acima de tudo prezando pela conexão dos indivíduos com o mundo e a vida.

Justificativa e objetivos

De maneira geral, observamos que as crianças na faixa etária entre três e quatro anos são bastante receptivas e abertas a propostas de atividades lúdicas, o que torna o trabalho educativo especialmente importante na sua formação, enquanto indivíduos criativos e transformadores.

⁷ Por natureza não entendemos somente plantas e árvores, mas todos os elementos que envolvem o meio ambiente, como o ar, água, fogo, terra.



Partindo do princípio de que, num processo de musicalização, a musicalidade é desenvolvida a partir de vivências musicais significativas (PENNA, 2008), elaboramos um planejamento direcionado a estabelecer um elo entre as experiências vivenciadas nas aulas de música e a vida das crianças para além delas. Levamos em conta, também, as características de pensamento egocêntrico e intuitivo (PIAGET, 1989, p. 23-61), própria da faixa etária das crianças da turma atendida, para definir procedimentos metodológicos e recursos didáticos a serem empregados na prática de ensino.

Nesse contexto, o objetivo geral de nosso plano de ensino foi que as crianças vivenciassem conteúdos musicais por meio de experiências relacionadas aos elementos da natureza, tão presente no entorno de seu ambiente escolar. Devido ao reconhecimento da importância desse ambiente externo à sala de aula, bem como de atividades interativas e lúdicas para a conexão dos conteúdos musicais a serem abordados com a natureza⁸, elegemos o tema “Elementos da Natureza – água, terra, fogo e ar”, como articulador das atividades e procedimentos de ensino constituintes de nosso plano de estágio.

Concepções sobre a prática de ensino no estágio

O estágio aqui relatado ocorreu por meio da Metodologia de Grupos Multisseisriais de Estágio e Prática de Ensino (GMEPE) (LOUREIRO, 2013), adotada no curso de Licenciatura em Música da UEL. Consideramos que a dinâmica vivenciada por meio dessa metodologia tem contribuído de forma significativa para a construção de nossa competência profissional, enquanto acadêmicos – vale dizer, em processo de nos tornarmos músicos professores. O termo “músico professor” exprime muito bem o objetivo do curso em relação à formação dos estudantes, uma vez que o professor, para exercer sua função de docente da disciplina de música com êxito, deve ter domínio sobre o fazer musical para proporcionar uma experiência musical verdadeira. O estágio também contribui muito para

⁸ Consideramos como conexões as relações possíveis de serem realizadas, tanto sob o ponto de vista cognitivo quanto afetivo, geralmente de forma integrada.



a formação do professor na medida em que permite a prática pedagógica em sala de aula, desenvolvendo a sensibilidade, a resiliência e a criatividade no contexto escolar, desde o ingresso, já com a prática de ensino no primeiro ano do curso.

Pimenta e Lima (2004) afirmam que o estágio é um importante caminho para a formação de novos professores a partir de experiências como a observação e a regência, etapa em que se deve refletir sobre o que é relevante ou não em uma prática pedagógica. Também sustentam que nesse processo de formação do indivíduo é fundamental que a prática e a teoria andem juntas.

Com a experiência de atuar em situações reais em sala de aula desde o primeiro ano do curso, temos a oportunidade de refletir sobre aquilo que é eficaz, aquilo que “não funciona” na prática, de maneira crítica. Portanto, o “erro”, na prática pedagógica, é encarado como uma etapa importante da aprendizagem do aluno professor e decorre na possibilidade de um planejamento flexível, que comporte desvios e mudanças de rota, quando necessário.

Essa visão acerca de um plano ou currículo flexível, bem como de uma prática docente que favorece uma aprendizagem musical autogerida com ênfase na criatividade, também está presente nas ideias do compositor e educador musical H. J. Koellreutter e inspirou nossa ação pedagógica.

Koellreutter sempre propôs a superação do currículo fechado, que determina previamente os conteúdos a serem transmitidos, sem averiguar e avaliar criteriosamente o que realmente é importante ensinar a cada aluno, grupo, em cada contexto ou momento. [...] Desse modo, cabe ao educador facilitar situações para uma aprendizagem autogerida com ênfase na criatividade, em lugar da padronização, da planificação dos currículos rígidos presentes na educação tradicional. Mais do que programas que visam a resultados precisos e imediatos, é preciso contar com princípios metodológicos que favoreçam o relacionamento entre o conhecimento (em suas diversas áreas), a sociedade, o indivíduo, estimulando, e não tolhendo, o ser criativo que habita em cada um de nós (BRITO, 2001, p. 31).

Koellreutter influenciou nossa prática docente, especialmente por apontar para a arte como potência de transformação social, reforçando uma perspectiva crítica. Suas ideias são



inovadoras por terem como princípio a participação “cri(ativa)” do aluno através da composição e da improvisação.

Outro autor que inspirou a elaboração de nossa proposta de ensino foi M. Schafer, especialmente no que se refere à ideia de paisagem sonora, som, ruído, silêncio na natureza e suas concepções didáticas.

O trabalho em educação musical tem se concentrado principalmente em três campos: (1) Procurar descobrir todo o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas. (2) Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade. (3) Descobrir um nexos ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente (SCHAFFER, 1991, p. 284-285).

41

O pensamento de Schafer sustenta nossa prática, especialmente por sua concepção pedagógica e musical ampla. Sua noção de relação aluno-professor (SCHAFFER, 1991, p. 293-306) aponta para uma aprendizagem e ensino horizontal, tanto o professor quanto o aluno aprendem um com o outro, fora da “couraça do rinoceronte”, ou seja, ambos sensíveis e abertos. Essa concepção foi, provavelmente, sua maior contribuição para o desenvolvimento da nossa metodologia de ensino. O princípio de escuta ativa e paisagem sonora elaborados pelo educador contribuem para gerar uma perspectiva atenta aos sons do mundo por meio de conexões musicais.

A realização do estágio nos fez perceber a importância de uma postura de liberdade perante a sala de aula para garantir a fluidez necessária para o fazer musical. Uma didática abrangente, que trabalha a autonomia por meio da liberdade, contribui para a organicidade da aula (em especial para a aula de música). Ao mesmo tempo, não deve ser tolerante perante atitudes inadequadas para o ambiente escolar e social. Percebemos a necessidade de construir, acima de tudo, dinâmicas em torno de valores (como respeito, amor, humildade, entre outros) e de se abordar essas questões em grupo. No desenvolvimento do trabalho, percebemos que mesmo com a pouca idade, as crianças conseguem dialogar entre si para chegar a um consenso a respeito de situações entre os



colegas e de como solucionar conflitos e questões. Com o perdão da licença poética, ousamos dizer: sem harmonia não existe música.

Além disso, percebemos a necessidade de adotar a música enquanto finalidade em si e também como meio para que as atividades pudessem conectar-se à aula como um todo. Para isso, recursos cênicos foram naturalmente incorporados, para possibilitar a condução da aula com o mínimo de comandos verbais possíveis. Tudo isso buscando tornar a aula mais fluida, mais divertida, buscando aproximar práticas musicais de situações cotidianas (através de paisagem sonora, expressão sonora e corporal, etc.).

Abordagens metodológicas

Durante todo o processo do estágio, aprofundamo-nos, escolhemos caminhos e elaboramos ideias com as quais nos identificamos para desenvolvermos nossa própria maneira de dar aulas. Nas disciplinas de Educação Musical, Psicologia da Educação Atividades de Prática de Ensino e de Atividades de Estágio (primeiro, segundo e terceiro anos), tivemos contato com literatura sobre cognitivismo e as ideias construtivistas de Jean Piaget (1989), a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (2014), suas contribuições para a educação e para a compreensão a respeito da aprendizagem musical e desenvolvimento musical.

O educador que influenciou de forma especial a nossa prática de ensino, juntamente com Koellreutter e Schafer, foi Dalcroze (apud FONTERRADA, 2008). Sua metodologia motivou-nos a ensinar música integrando o som e o corpo pelo movimento e pela expressão – o que foi essencial para a estruturação de nossa prática de ensino.

Todos os recursos que utilizamos em sala de aula foram criados, adaptados, arranjados e reinventados para o contexto específico da turma, levando em consideração as diferentes realidades e a cultura de cada um. Trabalhamos o improviso de muitas formas, mas principalmente na condução da aula, por meio de “contações” de histórias, de experimentação sonora com objetos diversos e também através de canções. As atividades



foram pensadas para que todos os alunos tivessem a chance de improvisar, seja durante as histórias interativas, que integram a participação das crianças no ato de contar, ou a partir da exploração sonora de objetos sobre uma base rítmica feita pelo grupo.

Portanto, buscamos por meio de nossa abordagem proporcionar um espaço de criação e expressão em que os alunos não precisassem ficar contidos, quietos e sentados. Um ambiente para aprenderem a expressar-se, respeitando o espaço físico e sonoro do outro através da música, improvisando, cantando, dançando, regendo, criando, explorando. Todas as músicas, com exceção de algumas canções populares, e sonorizações foram compostas e estruturadas por nós. Isso foi um ponto chave na construção da nossa metodologia que, em síntese, integrou: canto, movimentação corporal, histórias dramatizadas e sonorizadas, atividades de escuta musical e de paisagem sonora, exploração sonora e improvisação.

Como exemplo de canção composta pela dupla de estagiários, apresentamos a canção “Luz da manhã”, com letra e melodia de Arthur C. Guimarães e harmonização de Gustavo K. Gorla.

Figura 1: partitura da canção Luz da Manhã

The image shows a musical score for the song "Luz da manhã". It is written in 2/4 time and features a melody line with lyrics in Portuguese. The lyrics are: "A luz que i-lu mi na meu di-a Os ra ios de sol tra zem a har mo ni a O ga lo can tou a me lo di a Pra me des per tar no ri tmo da a le gri a bom di a , bom dia". The score includes chord symbols such as Fmaj7, B6, G7/B, Bm6, and F7. The authors are listed as Arthur C. Guimarães and Gustavo K. Gorla.

Fonte: acervo pessoal dos autores



Criando, aplicando e experimentando, percebemos como uma condução didática-musical pode ser o ponto de conexão para as atividades. Assim, as propostas foram permeadas pela musicalidade, gerando um fluxo natural para a aula e possibilitando a conexão dos indivíduos com vivências, o que atribuiu significado à música.

De acordo com o tema escolhido - “Elementos na Natureza - água, terra, fogo e ar”, as aulas estariam estruturadas e conectadas, mas não enrijecidas por uma ordem estabelecida a priori. Confirmamos, com a prática, o que estudamos na literatura e em sala de aula: a importância do planejamento, da avaliação e da consciência crítica na conexão da metodologia com os conteúdos e os alunos, bem como de realizar isso com flexibilidade (HENTSCHEKE; DEL BEN, 2003; LIBÂNEO, 1992; ROMANELLI, 2014; WEICHSELBAUM; WEILAND, 2017). Assim, elegemos duas categorias de conteúdos abordados direta e indiretamente em todas as aulas:

Quadro 1: Conteúdos abordados na prática de ensino

Conteúdos musicais	Conteúdos extramusicais
Noções de andamento	Consciência coletiva
Dinâmica	Respeito
Pulsação	Consciência ecológica
Movimentos sonoros	Cidadania
Composição/improvisação	Foco

Para tal, abordamos conteúdos relacionados com paisagem sonora, som, ruído e silêncio na natureza associados a expressão músico-corporal e organização espacial em grupo. Além disso, abordamos um repertório de canções infantis populares brasileiras, com arranjos instrumentais e vocais, em conjunto com canções e histórias criadas por nós e concebidas para serem sonorizadas de múltiplas maneiras pelos alunos, com o corpo e com instrumentos musicais.



Relato da prática

A turma era bastante heterogênea, em termos comportamentais. Percebemos a necessidade de a música ocupar não somente o espaço de conteúdo da aula, mas também de meio para estabelecer a integração dos alunos, a dinâmica e a fluidez para a aula. No desenvolvimento da linguagem verbal nessa idade, o gesto corporal é um grande determinante para a atribuição de sentido ao som e à palavra (assimilação), portanto o elemento cênico foi adotado durante nossa prática para manter o foco nas atividades de maneira não impositiva, mas lúdica e respeitosa. Percebemos um grande crescimento individual e coletivo, em relação ao início das nossas atividades com os alunos. Um processo baseado no exercício da sensibilidade, da criatividade, da escuta, que contribuiu para o desenvolvimento da percepção de si mesmo, dos alunos.

A título de ilustração, transcrevemos a história “As Abelhas e o Vento” (Arthur Guimarães e Gustavo Gorla), que criamos para uma de nossas aulas:

Quadro 2: Plano da atividade “As Abelhas e o Vento”

Faixa etária	entre 3 e 7 anos
Duração	Aproximadamente 25 minutos
Organização do espaço	Sala de aula com espaço para movimentação corporal
Organização dos alunos	Sentados, posicionados em círculo em volta do estagiário que dirige a atividade; conforme a dramatização da história, os alunos movimentam-se pelo espaço.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Explorar timbres vocais.• Expressar corporalmente variações de intensidade e de altura.• Entoar canções em modo maior, valorizando o fraseado melódico e variações de dinâmica, conforme a expressividade da história.• Conectar música ao contexto da natureza e da vida.
Conteúdos musicais abordados	<ul style="list-style-type: none">• Propriedades do som (timbre, intensidade, duração e altura) e suas variações.• Melodia: modo Maior, extensão até 6ª menor, intervalos até 4ª Justa
Outros conteúdos relacionados	Ciências da natureza, ecologia, biologia, música, literatura e teatro
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none">• Dramatização e sonorização de história contada pelos estagiários.• Expressão e movimentação corporal, conforme o desenvolvimento e a sonorização da história.• Canto acompanhado ao violão.
Recursos necessários	Violão, “ajudantes” para serem os personagens da história – as abelhas (no nosso caso, os colegas do 1º e 2º anos de Música, participantes do GMEPE ⁹), expressão

⁹ Para efeito de praticidade, todos os participantes do GMEPE são aqui tratados por “estagiários”. Nesta atividade, são



	corporal e cênica.
Avaliação	Observação do envolvimento e do desempenho dos alunos durante a atividade proposta.

Quadro 3: Desenvolvimento da atividade “As Abelhas e o Vento” (primeira parte)

1. Inicia-se contando a primeira parte da história, de maneira dramatizada:
A Abelha Mensageira chega de fora da colmeia (sala) zumbindo alto, batendo suas asas (gesticulando braços e mãos) e ofegante, trazendo a notícia de que a sua colmeia havia sido levada pelo vento, pois estava em uma árvore desprotegida, e várias abelhas tinham se perdido.
[Abelha Mensageira] – *Vim pedir abrigo e oferecer a nossa humilde ajuda para fazer mel em troca.*
[Abelha Zeca] – *Com certeza! Precisamos fazer mais mel do que nunca agora que outras abelhas precisam de nossa ajuda. E não se preocupe, abelha sapateiro, pois nossa colmeia é protegida pelos fortes galhos e as grandes folhas da Figueira, que é uma das maiores árvores do mundo!*
[Abelha Tina] – *É tão legal poder ajudar os nossos amigos! Mãos à obra! E para isso, cantamos assim...*
Todos cantam a Canção do Mel.
[Abelha Gabi] – *Se bem que nós, abelhas, usamos mel para tudo! Inclusive construir nossa própria casa, nossa colmeia!*
Cantar várias vezes variando andamento primeiro sem, depois com acompanhamento do violão.

Figura 2: Partitura da “Canção do Mel” (Arthur Guimarães e Gustavo Gorla)



Fonte: acervo pessoal dos autores

Quadro 4: Desenvolvimento da atividade “As Abelhas e o Vento” (segunda parte)

2. Segue-se a segunda parte da história:
Então o vento foi chegando e balançou a colmeia fazendo com que as abelhas fossem de um lado para o outro. Nesse momento todos os estagiários simulam o som do vento numa como um chiado que vai e volta, do mais fraco para o mais forte e vice-versa. Junto ao sopro do vento dos estagiários, incentivamos os alunos a movimentarem-se de um lado para o outro, podendo também emitir sons, de acordo com o sopro do vento, começando por nós mesmos.

mencionados quatro estagiários, já que foi possível contar com o GMEPE. Entretanto, a atividade pode ser conduzida por somente uma ou duas pessoas, adaptando-se conforme a disponibilidade.



Com isso, surge um clima de tensão entre as abelhas, porque o vento está muito forte e abala as estruturas da colmeia.

[Abelha Toni] – Nossa, mas que vendaval!

[Abelha Zeca] – Verdade, foi um vento muito forte! Vocês sentiram? Mas ainda bem que passou!

[Abelha Tina] – Agora que o vento passou, podemos ir lá fora para colhermos mais pólen das lindas flores.

Passado o vento forte, as abelhas decidem sair da colmeia para colherem mais pólen e percebem que o vento que outrora fora assustador, na verdade tinha ajudado a polinizar várias flores.

[Abelha Gabi] – Uau, aquele mesmo vento que assustou a gente também ajudou a polinizar várias flores!

[Abelha Toni] – Nossa, é verdade. No final das contas, ele acabou nos ajudando! E, melhor ainda! Podemos sentir a sua brisa suave batendo em nossos rostos. Sintam... Ouçam...

Aqui, as crianças são incentivadas a soprar como a brisa suave e, em seguida, a cantar bem lentamente a Canção da Colheita.

Figura 3: Partitura da “Canção da Colheita” (Arthur Guimarães e Gustavo Gorla)

The image shows a musical score for the song "Canção da Colheita". It consists of two staves. The top staff is in treble clef, key of D major (two sharps), and 4/4 time. It starts with a whole note chord of E, followed by a half note chord of Fm7. The melody consists of quarter notes: D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4. The lyrics under the first staff are: "So-mos a - be - li - nhas, va-mos co-lher pó - len. O". The bottom staff is in bass clef, key of D major, and 4/4 time. It starts with a triplet of three eighth notes: B3, A3, G3, with a B7 chord above. This is followed by a quarter note F#4 with an Fm7 chord above, a quarter note B4 with a B7 chord above, and a quarter note D5 with an E chord above. The lyrics under the second staff are: "nos - so som é bzz, bzz, bzz...".

Fonte: acervo pessoal dos autores

Quadro 5: Desenvolvimento da atividade “As Abelhas e o Vento” (terceira parte)

3. Por fim, a terceira parte da história:

Agora, mais ameno e mais suave, o vento bate nas abelhas e elas param para apreciar o seu som..

[Abelha Zeca] – Agora que escutamos e sentimos, vamos chamar o vento para que ele possa sempre estar nos ajudando a cultivar a vida!

Juntamente a essa atividade, começamos a cantar somente o refrão da canção “O Vento”, de Dorival Caymmi, com pausas intermitentes para a escuta do vento

[Todos] – Vamos chamar o vento... Vamos chamar o vento...

Conforme foi relatado, buscamos proporcionar um ambiente de descobertas e de conexões, onde os alunos pudessem perceber e sentir a música na natureza e no cotidiano, atribuindo sentidos aos sons e relacionando-os com elementos essenciais para vida, desenvolvendo a relação entre som, movimento e corpo. Trabalhamos sensações/noções de andamento, dinâmica, pulsação, movimentos sonoros melódicos, relacionando sempre



com movimento corporal e organização espacial, por meio de atividades/brincadeiras musicais e de canções.

Considerações finais

Como estagiários, tivemos oportunidade de elaborar uma proposta didática própria, explorando diferentes abordagens metodológicas que julgamos apropriadas para o contexto. Esse conjunto de experiências não só enriqueceu a nossa vivência enquanto professores em formação, mas também possibilitou reconhecer na prática a necessidade de uma educação musical concebida de maneira artística e lúdica, em especial no contexto da educação infantil. Pudemos compreender o poder transformador da educação artística e musical, em que a música é abordada tanto como fim, quanto como meio para a construção de uma proposta de ensino.

48

Referências

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

FONTEERRADA, Marisa T. Tramando os fios da educação musical: os métodos ativos.

In: _____. **De tramas e fios**. São Paulo: UNESP, 2008. p. 119-165.

LIBÂNIO, José C. Os objetivos e conteúdos de ensino. In: _____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992. p.119-147.

LOUREIRO, Helena E. M. N. O estágio em grupos multisseriais: proposta metodológica para a formação do professor ao longo da licenciatura. In: CARVALHO, Ana M. T. et all (Orgs.). **Os estágios nas licenciaturas da UEL**. Londrina: UEL, 2013.



HENTSCHKE, Liane, DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: _____ (orgs). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala.** São Paulo: Melhoramentos, 2003. p. 176-189.

PENNA, Maura. Musicalização: tema e reavaliações. In: _____. **Música(s) e seu ensino.** Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 27-47.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** 16. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ROMANELLI, G. G. B. Planejamento de aulas de estágio, In: Mateiro, Teresa; Souza, Jusamara (Orgs.). **Práticas de ensinar música.** Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 130-142.

SCHAFFER, Murray. **O ouvido pensante.** São Paulo: Unesp, 1991.

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

WEICHSELBAUM, A. S. e WEILAND, R. L. (Orgs. .) **Educação Musical Coletiva fundamentos e propostas de uma disciplina da Embap.** Curitiba: CRV, 2017.



A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS TORTUOSOS, REFLEXÕES E RESISTÊNCIAS (EXISTÊNCIAS)

Patricia Kawaguchi Cesar (Unicamp)

patricia@nocmoon.com

Resumo

Este artigo buscou fazer a partir de pesquisa bibliográfica um levantamento histórico do ensino de música no Brasil, desde o período de colonização, passando pela criação do primeiro conservatório, chegando até o ensino nas escolas, específico ou polivalente. Depois da apresentação histórica, faz reflexões sobre o panorama político-educacional atual e a importância de persistir e resistir na arte-educação dentro de uma concepção de educação libertadora.

Palavras-chave: Educação básica; História do ensino de música; Políticas educacionais.

Abstract

This paper sought to survey the history of the teaching of music in Brazil, using bibliographic research, since the colonial period, going through the creation of the first conservatory, reaching the teaching in schools, be it specific or along with visual arts, theater and dance classes. After the historical presentation, this paper reflects on the current political-educational panorama and the importance of persisting and resisting in art education within a concept of a liberating education.

Keywords: Basic education; History of music teaching; Educational policies.

Resumen

Este artículo buscó hacer, con base en una investigación bibliográfica, un levantamiento histórico de la enseñanza de música en Brasil, desde el período de la colonización, pasando por la creación del primer conservatorio, hasta la enseñanza en las escuelas, específica o polivalente. Pasada la presentación histórica, se reflexiona sobre el panorama político-educativo actual y la importancia de persistir y resistir en la educación artística dentro de una concepción de educación libertadora.

Palabras clave: Educación básica; Historia de la educación musical; Políticas educativas.



Breve história do ensino de música: sobre colonização, polivalência e desvalorização

Após a chegada dos portugueses ao Brasil, os primeiros “educadores” foram os jesuítas, que usavam a música primordialmente como instrumento para a catequização de indígenas. Durante séculos o ensino de música ficou vinculado à Igreja, situação que mudou apenas com a chegada da família real de Portugal, em 1808, a partir de quando musicistas da Europa passaram a vir se apresentar no país. Nessa mesma época começou a haver a prática informal de música popular, mas nenhuma das práticas tinha ainda uma forma de ensino sistematizada (FONTERRADA, 2008).

O pesquisador Queiroz aponta também que durante muito tempo as nuances da vida musical nesse período foram negligenciadas por livros e outros materiais, mas que os avanços da musicologia vêm revelando detalhes da música produzida pelo Brasil colônia, uma música

marcada pelo conflito da herança portuguesa com traços da realidade cultural de uma nação que, sob a égide do poder da Europa, começava a definir as bases de sua identidade nacional, já plantadas na fusão das muitas etnias que constituíam a realidade brasileira (QUEIROZ, 2017, p. 138).

Em 1845 foi criado no Rio de Janeiro o Conservatório Brasileiro de Música, cujos cursos privilegiavam o ensino de instrumento - nos moldes da música europeia - pois na época considerava-se que ensino de música e de instrumento eram sinônimos – visão que muitas pessoas têm até hoje. O próprio nome conservatório “evidencia o estabelecimento de uma instituição modelada a partir dos já constituídos e consolidados conservatórios europeus, com destaque para os modelos do Conservatório de Paris e do Conservatório de Viena” (QUEIROZ, 2017, p. 139).

Em 1854 o ensino de música foi oficialmente instituído nas escolas públicas brasileiras por meio de um decreto que definia que deveria haver ensino de “noções de música” e “exercícios de canto”. No século XX a filosofia da Escola Nova, tendo como principais nomes John Dewey e Anísio Teixeira, trouxe a ideia de que “o ensino de música não deveria



restringir-se a alguns talentosos, mas ser acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano” (DEWEY, 1976, 1978; BARBOSA, 1982 apud FONTERRADA, 2008, p. 210). Apesar da arte não ser a principal preocupação dos educadores da Escola Nova, nessa época as discussões sobre a arte-educação conquistaram o mesmo espaço ocupado pelas discussões de outras disciplinas (BARBOSA, 1984).

Apenas em 1920, com o surgimento do movimento modernista, Mário de Andrade passou a defender a importância da função social da música e o valor do folclore brasileiro (FONTERRADA, 2008). O autor criticava os compositores brasileiros que sucumbiram a uma “internacionalização” ou a um colonialismo musical. Queiroz também ressalta que “músicos em geral e professores de música no período colonial e imperial brasileiro faziam a música e o ensino de música que faziam porque passaram (...) já institucionalmente, por um processo profundo de colonialidade em seu processo de formação” (QUEIROZ, 2017, p. 140).

Dentro das escolas de educação básica, o método de ensino mais conhecido e que foi utilizado em maior escala a partir da década de 30 foi o Canto Orfeônico, do compositor Heitor Villa-Lobos, que se inspirava nas ideias modernistas de nacionalismo e valorização do folclore. Esse método teve muita aceitação e apoio por parte do governo e por sua vez também apoiava os princípios do governo – o conteúdo das aulas tinha um foco considerável em civismo e disciplina. Villa-Lobos é uma figura controversa na educação musical, pois muitas(os) autoras(es) exaltam seus esforços para implementar o ensino de música em todo o território nacional, deixando de lado o contexto político e histórico, como se o compositor fosse ingênuo e se preocupasse apenas com as questões estéticas. Cherñavsky, que pesquisou justamente esse contexto em sua dissertação, traz como contraponto a análise de Wisnik, para quem

no momento em que a música de Villa-Lobos transforma-se em instrumento de uma estetização da política, convertendo o micropoético do campo de energias caótico-domadas em um fator legitimizador do Estado, passa a assumir características fascizantes (WISNIK, 1983 apud CHERÑAVSKY, 2003, p. 54).



Sobre a questão do nacionalismo, Barbosa lembra ainda que o mesmo pode ser uma força para desconstruir o passado colonizador apenas se tal força “aflorar de uma consciência social baseada numa análise diacrônica e sincrônica da ‘realidade’ brasileira” (BARBOSA, 1984, p. 36). Ela critica o nacionalismo superficial, que se prende a slogans vazios como o citado pela autora, “Brasil grande”; poderíamos traçar um paralelo com nossa época atual e citar o “Brasil acima de todos”, pois de nada adianta um slogan sem ações sociais concretas e inclusivas.

Apesar de várias fontes, incluindo os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, apontarem que a LDB de 1961 foi responsável pela substituição do Canto Orfeônico por uma educação musical de caráter mais prático, Queiroz aponta que isso é um equívoco, pois o texto da lei não cita a educação musical. Ele aponta como possível justificativa dessa confusão um decreto do mesmo ano, de publicação anterior à LDB, que estabeleceu normas para a educação musical (QUEIROZ, 2012). De fato, observando o texto do decreto, o mesmo cita atividades lúdicas como cantigas de roda, danças folclóricas nacionais e estrangeiras, cirandas dramatizadas, trazendo esse enfoque mais prático. (BRASIL, 1961)

No que se refere à LDB, apenas em 1971 a arte foi incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas considerada como "atividade educativa" e não disciplina, o que gerou uma confusão com relação a quais conteúdos seriam ensinados e de que maneira. A Educação Artística englobava Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas; surgiu aí a figura do professor polivalente em Arte. As(os) professoras(es) não estavam preparadas(os) para o domínio de todas as linguagens, dependendo de guias curriculares e livros didáticos em geral para conseguir propostas de atividades, o que causava uma confusão, como mostrado pela pesquisa com docentes de educação artística nas escolas públicas de São Paulo feita por alunas(os) do curso de Artes Plásticas da USP em 1977-78 e posteriormente divulgada pela arte-educadora Barbosa em seu livro:

Preocupados em obedecer à legislação, ensinavam – sem saber como – música, teatro e artes plásticas, ao mesmo tempo. Na melhor das



hipóteses, o resultado das aulas era um show de variedades onde se ouvia disco, gesticulava e desenhava o que se queria. O professor cumpria sua tarefa de animador de auditório, mas continuava ignorando a finalidade da animação. Detectamos também uma atitude inversa de submissão absoluta aos livros didáticos seguidos preguiçosamente do começo ao fim do ano. (BARBOSA, 1984, p. 24)

Duas décadas mais tarde, com a lei 9.394/96, a Arte torna-se disciplina obrigatória na educação básica, deixando de ser mera atividade educativa e acabando com a falta de definição que havia até então: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados para definir com maior detalhamento os conteúdos de cada disciplina curricular. O conteúdo musical, colocado na disciplina de Arte, teve um enfoque bastante prático: “a música pode ser sentida, tocada, dançada, além de cantada. Utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras, buscava-se um desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças” (BRASIL, 1997, p. 27).

Na década seguinte, já em 2008, a aprovação da lei 11.769 foi comemorada por educadoras e educadores musicais, pois destacava que a música deveria ser obrigatoriamente ensinada na escola com o acréscimo do artigo 6º à LDB: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2- deste artigo” (BRASIL, 2008). O conteúdo de música já estava implícito na disciplina de Artes, então a música não tornou-se uma disciplina, apenas foi colocada uma garantia a mais de que seria um conteúdo a ser trabalhado. A educadora Luciana Del-Ben avaliou que ter o termo “música” explicitado na lei foi uma mudança mais simbólica ou política: “Mesmo que de forma sutil, ou pouco definida, essa alteração poderá fortalecer, em longo prazo, a área de música como parte da formação básica dos alunos” (DEL-BEN, 2009, p. 12). Vale destacar que a autora apontava quatro problemas da educação musical nas escolas de educação básica na época:

- a) o reduzido número de professores licenciados em música atuando em escolas públicas;
- b) o também reduzido número de escolas públicas que oferecem aulas de música como componente curricular;
- c) o caráter



esporádico das atividades musicais; ou d), a manutenção do ensino de música vinculado à ideia de educação artística (DEL-BEN, 2009, p. 8).

Apesar das esperanças de que a lei 11.769 trouxesse novas possibilidades e uma valorização da educação musical na escola em todo o território nacional, na prática, pouca coisa mudou. Os problemas apontados por Del Ben infelizmente permanecem atuais em muitos municípios uma década mais tarde.

Chegamos então em 2016, quando foi promulgada a lei 13.278, que modifica o artigo 6º: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo” (BRASIL, 2016). Ou seja, perdemos aquela garantia simbólica do ensino do conteúdo musical. Essa não foi a única mudança educacional que aconteceu naquele ano. No cenário pós-golpe institucional, tivemos a ascensão do movimento Escola Sem Partido, da perseguição a professoras e professores, a Reforma do Ensino Médio e uma mudança no rumo da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que havia começado a ser discutida em 2015.

Com a Reforma, supostamente estudantes terão autonomia para escolher itinerários formativos, sendo estes: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica Profissional. São obrigatórios apenas os conteúdos de Linguagens e Matemática. É importante destacar que não há nenhuma garantia de que as escolas oferecerão todos os itinerários; pelo contrário, o artigo 36 diz que serão oferecidos “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. (Presidência da República, 2017 apud SANTOS, 2019)

Na proposta inicial da Reforma do Ensino Médio, o conteúdo de Arte estava totalmente ausente do texto e somente foi recolocado após manifestações e pressões populares. Santos aponta que a última versão da BNCC do Ensino Médio é amplamente baseada nessa Reforma, que “há a invisibilidade das questões de gênero e diversidade sexual e ênfase no ensino religioso (frutos de pressões das bancadas parlamentares conservadoras e fundamentalistas)” (SANTOS, 2019, p. 60). No texto da BNCC em si, a música é citada poucas vezes, de uma forma considerada incoerente pela Abem (Associação Brasileira de



Educação Musical), por considerar que a música é um mero subcomponente do componente curricular Arte e por focar unicamente nos aspectos estéticos, deixando de lado as dimensões sociais, culturais e políticas do fazer musical (ABEM, 2018 apud SANTOS, 2019).

Nos outros níveis de ensino, a BNCC também deixa a desejar. Na educação infantil a música é citada poucas vezes, de maneira breve e superficial, o que não condiz com todas as potencialidades da educação musical para o desenvolvimento da criança, como tem sido apontado por estudos nos campos da musicalização para bebês e música na educação infantil. No ensino fundamental, a Música, dentro da área de linguagens, divide espaço com as artes visuais, dança e teatro, mas apesar disso conta com um detalhamento maior de objetos de conhecimento e competências a serem adquiridas. (BRASIL, 2017)

Por fim, é importante frisar a importância de prestar atenção à BNCC e de se discutir o currículo, como lembra Santos:

A construção curricular não pode se preocupar apenas com o “quê?”, mas o “por quê?” e o “para quê?” também devem ser questionamentos quando se trata de construção de saberes. Tomando as palavras de Tomaz Tadeu da Silva (1999), currículo é lugar, é espaço, território, relação de poder, trajetórias e discurso. Currículo é documento de identidade! (SANTOS, 2019, p. 67)

Reflexões

Assim, como apresentado, o ensino de música nas escolas passou por várias mudanças ao longo das décadas, nunca conseguindo superar a desvalorização que todas as artes sofrem dentro de um modelo de ensino tecnicista que prioriza as habilidades necessárias para formar profissionais para o mercado de trabalho. Dessa forma, é comum que familiares, estudantes e muitas vezes até mesmo a direção das escolas vejam a disciplina de música como um luxo ou lazer, não como uma área do conhecimento necessária para a formação completa de cidadãos conscientes.

Del-Ben aponta em sua pesquisa que uma minoria das escolas públicas têm a disciplina específica de Música em sua grade curricular, prevalecendo o ensino polivalente das quatro linguagens. Além disso, dentro dessas escolas, são poucas(os) as(os) professoras(es) com



formação específica em música. Algumas das hipóteses elencadas pela pesquisadora para isso é que muitas(os) estudantes de licenciatura optam pela atuação em escolas específicas de música, por se reconhecerem fazendo e ensinando música nesses casos, além de trazerem ideias negativas da escola de educação básica, por exemplo, de que não há recursos e de que nelas acontecem aulas de música em que não se faz música (DEL-BEN, 2009, p. 17).

Além dessas possibilidades, acrescento por experiência pessoal o fato de que as provas de concurso para professoras(es) de Arte em muitas regiões privilegiam os conhecimentos da área de artes plásticas, o que implica em um maior número de professores com essa formação específica. É evidente, no entanto, que não se pode generalizar para o país inteiro, o que mostra a possibilidade e mesmo necessidade de uma pesquisa mais aprofundada para levantar esses dados. De todo modo, é possível também que muitas(os) licenciadas(os) em música – e também em teatro ou dança - não se sintam aptas(os) a ministrar essa disciplina, pelo destaque que historicamente se dá para as artes plásticas dentro dela.

Já nas escolas da rede particular, é bastante comum que as aulas de música sejam oferecidas como um atrativo ou diferencial para conquistar as matrículas; no entanto, o que acontece em consequência disso é uma cobrança exacerbada de resultados – apresentações – sem levar tanto em consideração o caminho para chegar até eles. Em muitos casos a aula de música acaba se tornando apenas um ensaio para apresentação de dia das mães, festa junina, festa de fim de ano...

Nos últimos anos surgiu um novo problema: a ascensão dos movimentos conservadores, que se manifestam na área da educação principalmente com o movimento Escola Sem Partido, centrado no combate à “doutrinação” de estudantes e à “ideologia de gênero”. Ele, junto com outros movimentos conservadores, têm um “discurso centrado na tradição, família e na proteção da propriedade. Condenam práticas que valorizam a diversidade sociocultural, identidades e relações de gênero. Exaltam a meritocracia e o indivíduo descolado de sua classe.” (SILVA; SOUZA, 2018, p. 8)



Além de propor projetos de lei com o objetivo de controlar o que professoras/es falam e discussões propostas, o movimento Escola Sem Partido também incentiva estudantes a filmarem e denunciarem professoras/es para deixá-las/os sob constante receio de estarem sendo vigiadas/os, possivelmente levando a uma auto-censura por medo das perseguições, de sofrer exposição online ou até mesmo de uma possível demissão. Freitas aponta também a possibilidade de estudantes fazerem denúncias baseadas apenas por não gostarem de determinada/o docente e compara inclusive com as práticas nazistas: “O perigo de delação se fazia tão presente, que os professores viviam em constante estado de vigilância, e não apenas em relação a saudação nazista, mas também, em suas falas durante as aulas.” (BRANDT; MIALHE, 2013 *apud* FREITAS, 2018, p. 217)

Assim, em um cenário onde temos que lidar não apenas com a desvalorização das artes que já existia, mas com novos ataques e perseguições a professoras(es) e mais especificamente às artes, persistir na arte-educação é em si uma forma de resistência. Porém, mais do que apenas resistir, faz-se necessário pensar mais ativamente em uma alternativa à concepção tecnicista de educação. Temos a pedagogia progressista, que Libâneo separa em três tendências: “a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a libertária, que reúne defensores da autogestão pedagógica; a crítico-social dos conteúdos, que acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais” (LIBÂNEO, 1985, p. 32). As três têm em comum um papel mais ativo e autônomo das(os) estudantes e a visão de que a escola serve para transformar a sociedade, ao contrário de formar cidadãos e cidadãs que se encaixem nela.

Precisamos tomar nas mãos essa responsabilidade de transformar a sociedade, pois o caminho para um futuro menos obscuro deve passar necessariamente pela escola. Não basta nos preocuparmos apenas com o conteúdo ensinado, deixando de lado todo o contexto social das(os) estudantes. Devemos nos preocupar também com o chamado “currículo oculto”, que tentam ocultar cada vez mais: questões de gênero e sexualidade, combate ao racismo, machismo, LGBTfobia e todas as formas de opressão, para que seja



possível compreender e aceitar a diversidade de modo geral, em oposição ao discurso de ódio que se faz presente nas mídias e redes sociais.

Isso tudo passa por uma análise crítica de nossa história, por entender como se deu a colonização e a dominação musical e quais eram as ideologias por trás de projetos tidos como exemplos. Retomando o Canto Orfeônico, até hoje mencionado como um dos projetos de educação musical nas escolas mais expressivos no Brasil, cabe também a crítica de que, por ser repleto da ideologia do Estado Novo, a música tinha nele uma função de mero instrumento da educação para o trabalho, da educação cívica e da educação da disciplina. “Ocupando cargos burocráticos no governo Vargas, [Villa-Lobos] acabou adotando seus pressupostos político-ideológicos, transformando-se em um agente disciplinador das massas” (CONTIER, 1988, *apud* CHERÑAVSKY, 2003, p. 57). Ou seja, no fundo o objetivo era disciplinar para formar trabalhadores que amassem acriticamente a pátria e a servissem. Um dos artigos do Estatuto do Orfeão evidenciava isso: “Os professores que ingressarem no Orfeão ficam imediatamente considerados orfeonistas profissionais, tendo de fazer o seguinte compromisso: Prometo de coração servir à arte, para que o Brasil possa, na disciplina, trabalhar cantando” (VILLA-LOBOS *apud* CHERÑAVSKY, 2003, p. 82).

Então, além de ter uma versão simplista do nacionalismo, de acordo com crítica de Barbosa (1984), esse projeto servia aos interesses ideológicos do Estado e se baseava totalmente no modelo de ensino tecnicista, privilegiando também aspectos técnicos e formais do ensino de música. De fato é um projeto importante pois fez parte de nossa história e foi planejado para ser aplicado em escala nacional; entretanto, a que custo?

É fundamental resgatar a análise histórica, pois de acordo com Silva e Souza estamos vivendo em uma época de elaboração de políticas “que negam a historicidade da sociedade brasileira e, negam, em particular as desigualdades sociais advindas da concentração da renda e das determinações do capital internacional no Brasil” (SILVA; SOUZA, 2018, p. 21). Os movimentos conservadores não apenas negam a história, mas



tentam ativamente alterar fatos a partir da disseminação de fake news – ou, melhor dizendo, mentiras – e informações enganosas. Precisamos ser o contraponto disso.

Considerações finais: resistir para existir

A partir do levantamento sobre a história do ensino de música no Brasil e reflexões sobre o cenário político atual, chegamos à conclusão de que persistir no caminho da arte-educação em um clima tão adverso já é uma forma de resistência. A escola de educação básica, especialmente na rede pública, é um espaço de suma importância para a transformação da sociedade, partindo dos princípios de uma concepção de educação libertadora, buscando sempre democratizar o acesso ao ensino crítico das artes e da música. Este trabalho é um primeiro passo com possibilidades de pesquisas mais aprofundadas para levantar dados sobre a educação musical nas escolas da rede pública no Brasil pós-golpe institucional de 2016.

A resistência é necessária para a própria existência da arte-educação nas escolas, pois a Reforma do Ensino Médio de 2016 a princípio retirava as Artes do currículo do ensino médio; apenas depois de muitas manifestações foi possível garantir a continuidade das Artes como disciplina curricular. Nesse mesmo ano, uma alteração na LDB tirou a simbólica garantia do ensino de conteúdo musical, que fora comemorada por educadoras e educadores musicais anos antes na esperança de que a música começasse a ser mais valorizada dentro das escolas. Ou seja, estamos em um momento de retrocessos educacionais e ao mesmo tempo em que devemos lutar contra esses retrocessos, precisamos fazer o que for possível dentro dos espaços que temos hoje.

A análise histórica é de suma importância para compreendermos a realidade e termos uma postura crítica diante de dominações e opressões culturais, de modo que consigamos romper com o ciclo de perpetuação das desigualdades sociais e culturais. O caminho é longo e cheio de percalços, porém não estamos sozinhas(os); muitas pessoas antes de nós se dedicaram a estudar meios de diminuir as desigualdades e muitas ainda virão, quem



sabe diretamente influenciadas por nossas práticas. Educar é como plantar sementes para um futuro melhor.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília,

MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#apresentacao>>. Acesso em: 23 ago. 2019.

_____. **Decreto nº. 51.215, de 21 de agosto de 1961**. Brasília, DF: 21 de agosto de 1961.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Brasília, DF: 18 de agosto de 2008.

_____. **Lei nº. 13.278, de 02 de maio de 2016**. Brasília, DF: 02 de maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: arte (1o e 2o ciclos)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHERÑAVSKY, Analía. **Um maestro no gabinete: música e política no tempo de Villa-Lobos**. 2003. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DEL-BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008. **Música em Perspectiva**, v. 2, n. 1, março 2009, p. 110-134.

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



FREITAS, Eduardo Pacheco. O movimento Escola sem Partido e a “escola com religião”: aproximações a partir da série Star Trek: Deep Space Nine. **Crítica Educativa (Sorocaba/SP)**, v. 4, n. 2, p. 215-231, jul./dez.2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 23 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da lei 11.769/2008. **Revista da Abem**, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul./dez. 2012.

____. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da Abem**, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017.

SANTOS, Micael Carvalho dos. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio: Teias da política educacional pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.

SILVA, André Luiz Batista; SOUZA, Maria Antônia de. Movimentos conservadores no âmbito da educação no Brasil: disputas que marcaram a conjuntura 2014 a 2018. **Crítica Educativa (Sorocaba/SP)**, v. 4, n. 2, p. 7-23, jul./dez. 2018.



Minicursos



DO FAZER À LEITURA MUSICAL: UMA PROPOSTA DE MUSICALIZAÇÃO PARA ADULTOS

Harue Tanaka (UFPB)

hau-tanaka@hotmail.com

Resumo

Trata-se de uma proposta de curso para musicalização de adultos que pode ser adaptada a alunxs da Educação Básica. A princípio, a referida proposta foi pensada para um público específico – o feminino. Por muito tempo, os espaços para mulheres foi restringido até mesmo por familiares que entendiam que Música não era para elas, no máximo, o canto era incentivado; mas em se tratando de performance musical (execução musical), não se instigava a participação de mulheres. Inclusive, numa ideia sexista, haveria instrumentos para mulheres e homens. Instrumentos considerados “leves” seriam para mulheres. Em alguns contextos, como escolas de samba, os instrumentos “adequados” às mulheres seriam o ganzá, o tamborim, etc. Enquanto aos homens eram direcionados os surdos e os repiques. Nesse sentido, foi-se criando no imaginário das pessoas de modo geral que Música seria para algumas pessoas “iluminadas” e dependente de “dom”. O grupo de pesquisa em estudos interdisciplinares em Música, Corpo, Gênero, Educação e Saúde (MUCGES) promove a iniciação científica em diversos seguimentos acadêmicos. As ações propostas pelo grupo culminou com um curso de música para mulheres, em nível de extensão, no sentido de um musicar local. A adequação teórica se deu após a criação do MUCGES, bem como o contato com o princípio flademiano denominado pedagogia aberta. De fato, tal suporte teórico vem a embasar a presente proposta como uma possibilidade a ser seguida nas práticas musicais pensadas para a Educação Básica.

Palavras-chave: Musicalização para adultos; Musicking; Pedagogias abertas.

Abstract

This is a workshop proposal for adult music that can be adapted to students of Basic Education. At first, this proposal was designed for a specific audience - the female. For a long time, spaces for women were restricted even by family members who understood that Music was not for them, at most singing was encouraged; but when it came to musical performance (musical performance), women were not encouraged to participate. Even in a sexist idea, there would be instruments for women and men. Instruments considered “light” would be for women. In some contexts, such as samba schools, the instruments “suitable” for women would be ganzá, tambourine, etc. While men were directed to the deaf and the peal. In this sense, it was created in the general imagination that Music would be for some people “enlightened” and dependent on “gift”. The research group on interdisciplinary studies in Music, Body, Gender, Education and Health (MUCGES) promotes scientific initiation in various



academic fields. The actions proposed by the group culminated in an extension music course for women towards local music. The theoretical adequacy occurred after the creation of MUCGES, as well as the contact with the Flademian principle called open pedagogy. In fact, such theoretical support comes to support the present proposal as a possibility to be followed in musical practices designed for Basic Education.

Keywords: Adult music education; Musicking; Open pedagogies.

Resumen

Esta es una propuesta de taller para música para adultos que se puede adaptar a estudiantes de Educación Básica. Al principio, esta propuesta fue diseñada para un público específico: la mujer. Durante mucho tiempo, los espacios para mujeres fueron restringidos incluso por miembros de la familia, quienes entendieron que la música no era para ellas, a lo mucho se las estimulaba a cantar; pero cuando se trataba de la actuación musical, no se estimulaban las mujeres a participar. Incluso en una idea sexista, habría instrumentos para mujeres y hombres. Los instrumentos considerados "ligeros" serían para mujeres. En algunos contextos, como las escuelas de samba, los instrumentos "adecuados" para las mujeres serían el ganzá, la pandereita, etc. Mientras que los hombres fueron dirigidos a los sordos y al repique. En este sentido, se creó en la imaginación general que la música sería para algunas personas "iluminadas" y dependientes del "regalo del cielo". El grupo de investigación sobre estudios interdisciplinarios en Música, Cuerpo, Género, Educación y Salud (MUCGES) promueve la iniciación científica en diversos campos académicos. Las acciones propuestas por el grupo culminaron en un curso de educación musical para mujeres hacia la música local. La adecuación teórica se produjo después de la creación de MUCGES, así como el contacto con el principio flademiano de las pedagogías abiertas. De hecho, dicho apoyo teórico viene a sustentar la presente propuesta como una posibilidad a seguir en las prácticas musicales diseñadas para la Educación Básica.

Palabras clave: Musicalización de adultos; Musicking; Pedagogías abiertas.

Introdução

A presente proposta surgiu como uma culminância das ações do grupo de pesquisa interdisciplinar em Música, Corpo, Gênero, Educação e Saúde (MUCGES) (TANAKA; BARBOSA; OLIVEIRA, 2016), tendo como duas de suas linhas de pesquisa: a) Metodologias/epistemologias não convencionais nos contextos não escolares de ensino e aprendizagem musical e b) Estudos em etnomusicologia e em educação musical: gênero e música. Destarte, propusemos um curso de extensão (UFPB) cuja ação voltou-se inicialmente para a musicalização de mulheres, dos 15 anos de idade sem limite máximo de idade, sem conhecimento formal/ escolar musical. Todavia, a proposta ora apresentada se estende a todos, inclusive, aos educadores musicais da Educação Básica.



Seguindo as linhas de pesquisa do MUCGES, acompanhamos a ideia de uma pedagogia aberta, o que poderíamos chamar de uma pedagogia alternativa em relação à tradicional.

[...] Acredito que os fundadores do FLADEM souberam convocar pessoas que, ao invés de apontar um caminho, convidavam os outros para buscá-lo, dialogicamente, compartilhando experiências e refletindo a partir da ação. E assim seguimos, pensando e perguntando-nos: Que modelos educativos estamos utilizando? Como ensinamos? Como organizamos nossas aulas? Planejamos a partir do conhecimento de nossas realidades reproduzimos modelos que se adequam satisfatoriamente aos desenhos curriculares vigentes? [...] **Por que há tantos músicos excelentes que nunca passaram por uma academia? Não é hora de reconhecermos que é preciso aprender com eles?** (BAS, 2009 *apud* BRITO, 2012, p. 108, grifos nossos, tradução da autora).

A partir de anos participando em grupos de pessoas que aprendiam música sem o “aval” acadêmico, observamos e passamos a pensar/ planejar um curso em que se pudesse utilizar dois tipos de metodologia – a tradicional e a aberta ou não-tradicional. Em que consiste uma pedagogia aberta ou não-tradicional?

Parte dessa metodologia aberta se faz presente nos modos como os músicos populares aprendem, por imitação, pelo fazer, pelo tocar “de ouvido”, sem o auxílio de partitura; além do próprio repertório que não corresponde ao tradicional utilizado pela academia. Metodologias que foram forjadas pelas experiências musicais diversas como batuqueira/ maracatuzeira/ forrozeira (sanfoneira)/ pianista, etc. (TANAKA, 2018b). Principalmente, que se conectam às práticas em outros contextos musicais além dos institucionais. Tais vivências têm sido também laboratório de pesquisa para as propostas pedagógico-musicais que subjazem às práticas das pesquisadoras do MUCGES.

Por outro lado, utilizamos O Passo que foi um método pensado em seu nascedouro como auxiliar na aprendizagem musical, principalmente, de crianças e até mesmo como conhecimento que consolidou uma melhor compreensão musical do próprio autor (CIAVATTA, 2011, DVD)¹⁰, que passou incorporar academicamente o rol de métodos

¹⁰ V. no canal YouTube, O Passo: música e educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H1nVzbHtRAw>. Acesso em: 18 ago. 2019.



brasileiros mais utilizados. Trabalhando uma clara noção de ritmo, através do aprendizado de claves – fazer ritmo, tocar, aprender repertório. Salientando que, na carência de instrumentos musicais, o método pode ser adotado na substituição do tocar instrumentos em um fazer musical (voz e palmas) com aporte inicial na percussão corporal sob a ideia central d’O Passo – a regência a partir do passo (do andar). O autor também pontua que tal método pode ser utilizado de modo adaptável sem que haja necessidade de romper com os materiais didáticos de que já se disponha. O que acreditamos ser o caminho mais profícuo, visto que concordamos que o ideal não é seguir um método à risca. Devemos, de fato, ter nosso próprio método (palavra de origem grega – *methodos* –, que se refere a “um determinado caminho que permite chegar a um fim”). O intuito maior é a de poder propiciar descobertas sobre o próprio potencial artístico-musical dos participantes, bem como a ideia de formação do indivíduo em amplo sentido, entendendo que a música é um instrumento de transformação social; de desmitificar pensamentos que criaram entraves em relação ao fazer musical ou que causaram um distanciamento de sua aprendizagem, por conseguinte. Sugerimos um máximo de 30 pessoas. Caso haja espaço físico, esse número poderá ser elevado.

A proposta segue, conforme Brito, a definição dada por Gainza sobre a amplitude do termo musicalização.

Convém lembrar que o termo ‘musicalização’, no sentido proposto, não se restringe à iniciação musical infantil, como tende a ser entendido aqui no Brasil, **mas ao processo de formação musical de um modo mais abrangente, podendo envolver crianças, jovens e adultos, em diferentes estágios de experiência e conhecimento** (BRITO, 2012, p. 113, grifos nossos).

Objetivos

Dentre os objetivos propugnados para esse minicurso está a ideia de musicalizar adultos a partir do parâmetro do ritmo, bem como dar acesso a uma ferramenta de musicalização para todos; de diversas idades, em diversos níveis de experiência e conhecimento musical;



iniciando a vivência rítmica corporal, introduzindo a notação musical não tradicional (utilizada pelo método d'O Passo); perpassando práticas próprias de contextos de ensino e aprendizagem musical não escolar (aprender música, “tirar de ouvido”, tocar instrumentos e ritmos próprios da cultura popular local, rodas de conversa sobre música e questões que envolvam o aprendizado musical, etc.).

Por desdobramento, seriam os objetivos específicos: a) Exercitar os fundamentos dos parâmetros musicais de modo sucessivo (ritmo, melodia, etc.); b) Aprender a manusear instrumentos de percussão como ferramentas acessórias de musicalização, tendo antes exercitado a voz e as palmas; aprendendo a tocar um instrumento; c) Utilizar a música popular (cultura popular) nas atividades propostas e c) Conscientizar sobre o fazer musical e, paulatinamente, introduzir atividades como composição (sem escrita) e leitura de partitura, ambos com base na metodologia não ortodoxas.

Pedagogia aberta: uma proposta metodológica

O conteúdo a ser trabalhado tem sido pensado no intuito de vivenciar a música, primeiramente, através da percussão corporal e voz (palmas, canto e fala) com base no método O Passo de Lucas Ciavatta (2011) cuja proposta prescinde de instrumentos musicais, ao utilizar o próprio corpo. Ao falarmos de metodologias pretendemos utilizar tanto O Passo (que parte de uma notação não tradicional) quanto a música popular como base para o aprendizado. Seguimos paralelamente à metodologia adotada as orientações d'O Passo no sentido de trabalhar as células rítmicas (claves). Como afirmou o autor “expressa graficamente sensações corporais associadas a ideias musicais através de símbolos que uma criança de sete anos normalmente já domina (números e vogais)” (CIAVATTA, 2011, p. 79).

Todavia, cogitamos evidenciar a metodologia que engloba as atividades não abarcadas por métodos tradicionais. A partir de sessões de demonstração, embasamos o processo de ensino e aprendizagem musical também nos moldes como costuma ocorrer nos meios da



cultura popular (maracatus, forrós, batuques, cocos, cirandas, samba, etc.) ou como os músicos populares aprendem e tocam (TANAKA, 2005); além de usarmos as músicas desse universo como parte de uma pedagogia aberta (TANAKA, 2018a).

A metodologia em questão utiliza o princípio da chamada pedagogia aberta que corresponde ao entendimento sobre práticas alternativas e flexíveis de educação musical e que se conectam ao que denominei de educação musical popular (TANAKA, 2009a, p. 90).¹¹ Consoante Brito (2012, p. 109), durante o VIII Seminário Latino-Americano de Educação Musical, realizado na Cidade do México (México): “Uma educação musical flexível e aberta tende a romper estereótipos e a instaurar novos paradigmas de comportamento e aprendizagem no contexto escolar e social.”. A exemplo das rodas de conversas; da dialogicidade (primeira condição para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem) e do repertório (um dos pontos fundamentais a ser trabalhado no currículo da aula de música –TANAKA, 2009b; 2010; 2014), para citarmos os eixos dessa pedagogia que vem sendo construída ao longo dos anos. Aliada à ideia de se utilizar o amplo repertório de músicas da cultura popular local (na origem dessa proposta tomamos como referencial as mulheres que performatizavam e compunham nos espaços locais da cidade). Dentro dos contextos escolares comumente, tratava-se de quebra de paradigma utilizar a música popular, principalmente, a depender do modo como se utilizava, nas escolas a música tinha um cunho cívico e de festejo nas datas comemorativas. Atestados pelos inúmeros relatos de experiência e pesquisas brasileiros nos últimos 30 anos, bem como da aplicabilidade desse tipo de repertório em outros países¹². “Durante os anos 70, um pequeno número de

¹¹ Trata-se de uma expressão não encontrada nos escritos sobre educação popular nem de educação musical que define um tipo de aprendizagem informal, comumente encontrado nas práticas pedagógicas, nas manifestações populares, próprios da educação não-formal musical [educação não institucional], analisadas a partir de um contexto de inserção de educação popular, então, uma educação musical popular. (TANAKA, 2009, p. 90).

¹² A exemplo do: a) Grupo de Pesquisa sobre o Ensino e Aprendizagem da Música Popular, criado em 2006, na UnB. b) Comunicação oral (TANAKA, 2005, p. 439, 445). c) Comunicação oral Pensando “todas as músicas” em percepção musical” (parte 1) (2009); Pensando “todas as músicas” em percepção musical (parte 2) (2010) e “Todas as músicas” em debate: Uma experiência brasileira (parte 3) (2014) e d) Simpósio promovido pela



educadores musicais, principalmente na Grã-Bretanha, Escandinávia e algumas regiões da América do Norte, começaram a argumentar que a música popular deveria ser incluída no currículo escolar” (GREEN, 2003, p. 265). O pensamento é aproveitar os ritmos populares como ferramenta musicalizadora, introduzindo instrumentos musicais após uma vivência corpórea, de percussividade e de movimento, ou seja, em simbiótica relação entre corpo, ritmo e movimento. Na primeira etapa, apresentamos o parâmetro de duração do som, introduzindo o que Ciavatta nomeou de “quinto” parâmetro – conceito de posição –, ao lado do ritmo, melodia, duração e altura. Tal conceito “se utiliza de ferramentas diferentes daquelas utilizadas pelo conceito de duração. Ele se constrói a partir de outros conceitos, tais como espaço musical e movimento musical, e assim tem sido extremamente útil [...]”. (CIAVATTA, 2011, p. 44). Após as ditas vivências, passamos a utilizar o repertório da cultura popular local e a fazer a ponte entre o que representa tocar e ler um dado ritmo (a exemplo do maracatu). Tocar de ouvido, paralelamente, ao ato de saber “ler” o que tocamos; entrando em contato, inclusive, com variantes do ritmo escolhido, até que consigamos escrever o que representam as variantes (Luanda ou marcação, arrasto, malê, martelo e baque de parada). E, posteriormente, compor a partir dos ritmos aprendidos não necessariamente de forma escrita.

Ainda, como parte do pensamento que propicia um substrato à referida prática, abraçamos a assertiva de uma proposta pedagógico-musical no sentido de um “musicar local” (“local musicking”). Termo criado por Christopher Small e adotado pelo grupo de pesquisa, liderado por Suzel Reily (Unicamp) – Projeto Musicar Local. A partir do entendimento do termo, percebemos que o que propúnhamos no grupo de pesquisa se tratava, por semelhanças e aproximações, de uma metodologia que vislumbra a possibilidade de cuidarmos do nosso musicar local (TANAKA; ROCHA; BARBOSA, 2019). Uma vez que o curso proposto anteriormente se coadunou com a tentativa de atentarmos para as práticas

31th ISME World Conference on Music Education. *The Effect of Institutions of Higher Learning in Protecting and Promoting Music Diversification – Report From Five Continents*. 2014. (Simpósio).



musicais que ocorriam nos meios musicais onde há um contingente de mulheres performers, compositoras, cantoras, etc., sob aspectos abrangentes de sua cultura musical e da realidade que as cercavam. Musicar “é um contexto rico para a investigação de conexões e encontros com agentes internos e externos de uma localidade (ver, por exemplo, AGNEW 2013, FELD 1994, STOKES 1997, dentre muitos outros).” (PROJETO MUSICAR LOCAL, 2016, p. 16).

Pode-se afirmar que o musicar é sempre um ato situado (PROJETO MUSICAR LOCAL, 2016, p. 18). Assim para nosso contexto inicial de estudo/ pesquisa o foco consistiu nos trabalhos com mulheres nos supracitados meios musicais:

[...] Tiveram por fulcro observar aspectos relevantes para problematizar questões como a autoestima das mulheres no fazer musical, sobre como se congregam e como constroem a conscientização de modo crítico sobre o pensamento político de empoderamento social, musical, inclusive de aprendizagem e consciência cidadã, fomentando, até mesmo, a economia criativa local. (TANAKA, 2019).

O termo ato situado nos remete à noção de “aprendizado situado” de Lave e Wenger, que na tentativa de aclarar a concepção do termo, afirmam que a visão sobre aprendizagem “é um integral e inseparável aspecto da prática social” (LAVE; WENGER, 1991, p. 31). Os autores afirmam que o primeiro a ser considerado deve ser:

[O aprendizagem situado] sendo assim chamado de conhecimento geral somente tem poder em circunstâncias específicas. [...] A generalidade sob qualquer forma de conhecimento sempre conta com o poder de renegociar o significado do passado e do futuro, construindo o significado das circunstâncias presentes (LAVE; WENGER, 1991, p. 33-34, comentário nosso) .

Recursos metodológicos

Os recursos didáticos e materiais necessários serão: projetor; caixa de som; instrumentos musicais (percussivos); notebook; sala com espaço para a prática musical corporal (espaço



sem cadeiras fixas). Pelo menos um tambor poderá ser utilizado para demonstração de alguns ritmos apresentados pela facilitadora.

Considerações finais

Podemos reafirmar a partir de citação anterior que a proposta do presente minicurso enfatiza aspectos que foram discutidos no livro *Diário de uma ritmista aprendiz* (TANAKA, 2009a) de modo sintético:

A Educação Musical vem se preocupando com as formas de aprendizado musical – ou mesmo com os processos de musicalização [sentido lato] (GAINZA, 1988, p. 101) –, tomar como ponto inicial desse processo a própria vivência do aluno. Pois é na bagagem cultural, dentro da vivência e experiência que o aluno traz, que o educador deverá buscar as pontes para o seu desenvolvimento musical [formação continuada do educador]. No entanto, como diz Santos (1990, p. 42), numa mesma localidade [musicar local], coexistem culturas e mundos distintos, gostos e estilos variados de música, da mesma forma relação social, econômica, simbólica e ideológica. Sendo assim, é difícil encontrar um grupo homogêneo, que parta dos mesmos interesses musicais e modos de vida semelhantes [aplicação da abordagem PONTES]. (TANAKA, 2009a, p. 90, comentários nossos).

Musicalização para todos em idades variadas, pensada de modo amplo e não apenas para as crianças, como se costuma ser denominada no Brasil; onde os educadores deverão buscar metodologias que atendam à trajetória musical dxs alunxs, procurando ampliar as ferramentas e modos de ensino musical; observando, principalmente, o musicar local para servir, inclusive, como referenciais sobre as práticas musicais que ocorrem no entorno (por exemplo, da cultura popular de uma localidade); no intuito, também, de valorizar a cultura local, o que inclui a música, a dança, a manifestação como um todo. Lembrando que os grupos serão, na maioria dos casos, heterogêneos em termos de perfil, o que nos sugere conhecer e utilizar a abordagem PONTES (OLIVEIRA, 2015), suporte teórico principal da tese de doutorado denominada “Articulações pedagógicas no coro da Ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico” (TANAKA, 2013).



Assim, a proposta pedagógico-musical ora apresentada trouxe em seu arcabouço a ideia do desfazimento de alguns mitos sobre a aprendizagem musical e a Música, a de que só algumas pessoas conseguem aprender, a noção de dom que separa os “iluminados” dos “não iluminados” musicalmente. Principalmente, em relação a invisibilidade das compositoras em todo mundo. Pois se a composição é um campo ainda pouco explorado no ensino e aprendizagem musical, mesmo porque é notória a não valorização das mulheres que compõem e suas obras. Além disso, a iniciativa de aproveitar a diversidade sonora local, como elemento de aprendizagem na formação continuada do educador musical, de forma a expandir as possíveis práticas pedagógicas, através da vivência/experiência e reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem, num plano pedagógico de ensino “costumizado” ao aluno. Assim, paralelamente a tal proposta pedagógico-musical, existe a orientação sob os diversos aspectos que envolvem processos de ensino e aprendizagem musical notadamente quando esses seguem o princípio flademiano da pedagogia aberta.

Referências

- BRITO, Teca. FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical: Por uma Educação Musical Latinoamericana. **Revista da Abem**, v. 20, n. 28, 2012. Disponível em: <www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/.../89>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- ClAVATTA, Lucas. **O Passo: música e educação**. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2011.
- GREEN, Lucy. Music education, cultural capital and social group identity. In: CLAYTON, M.; HERBERT, T.; MIDDELTON, R. **The cultural study of music: a critical introduction**. Routledge: New York; London. 2003, p. 263-273.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.



PROJETO MUSICAR LOCAL. Coordenação de Suzel Reily. Projeto de pesquisa. Unicamp, SP. 2016. Disponível em: <http://antropologia.fflch.usp.br/sites/antropologia.fflch.usp.br/files/upload/paginas/O%20MUSICAR%20LOCAL%20projeto.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

TANAKA, Harue. **Reflexões acerca do modo de ouvir e fazer música a partir de uma pesquisa participante em uma escola de samba.** In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. 15., 2005, Rio de Janeiro. Anais... [...] Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. Disponível em: https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/comunicacoes.htm. Acesso em: 18 ago. 2019.

TANAKA, Harue. **Diário de uma ritmista aprendiz.** João Pessoa: Editora Universitária, 2009a.

TANAKA, Harue. **Pensando “todas as músicas” em percepção musical.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009b, Londrina. Anais... [...] Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009b, p. 999-1007.

TANAKA, Harue. **Pensando “todas as músicas” em percepção musical (parte 2).** In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL NORDESTE, 9., 2010, Natal. Anais... [...] Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

TANAKA, Harue. **“Todas as músicas” em debate: uma experiência brasileira (parte 3).** In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL NORDESTE, 12., 2014, São Luís. Anais... [...] São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2014.

TANAKA, Harue. **Práticas pedagógico-musicais de mulheres performers e suas pedagogias abertas (parte 1).** In: SEMINÁRIO NACIONAL DO FLADEM BRASIL. 2., Vitória. Anais... [...]. Vitória: Fames/ Fladem Brasil, 2018a. [Não publicado].

TANAKA, Harue. Mulheres na música: uma trajetória de luta e invisibilidade através da lente de uma pesquisadora. **Revista Claves**, João Pessoa, v. 1, p. 1-25, 2018b.



TANAKA, Harue. **Mulheres em performance musical: nosso musicar local**. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 29., 2019, Pelotas. Anais... [...], Pelotas:UFPel, 2019. [A ser publicado]

TANAKA SORRENTINO, Harue. **Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico**. 2013. 550f. 2 v. Tese (Doutorado em Música)– Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Acompanha 1 CD e 1 DVD. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12585>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

TANAKA, Harue; BARBOSA, Katiusca L. dos S.; OLIVEIRA, Luíza Iolanda P. C. de. Música, corpo, gênero, educação e saúde (MUCGES): experiência de ensino e aprendizagem em uma comunidade feminina batuqueira. In: MOLINARI, Paula (org.). **Música, educação e cultura: tecituras e tessituras no Nordeste brasileiro**. Campo Limpo Paulista: FACCAMP, 2016. p. 121-139. Disponível em: http://www.faccamp.br/new/arq/pdf/institucional/editora_faccamp/musica_educacao_cultura.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

TANAKA, Harue; ROCHA, Rosenilha Fajardo; BARBOSA, Katiusca L. dos Santos. **Mulheres no mundo da música: musicando localmente**. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA. 9.; ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP. 12., 2019, Campinas. Cadernos de Resumo... [...]. Campinas: Unicamp/ Abet, 2019. Disponível em: https://musicarlocal.files.wordpress.com/2019/04/caderno_de_resumos.pdf. Acesso em: 18 ago. 2019.



VIOLÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO INSTRUMENTO MELÓDICO, HARMÔNICO E PERCUSSIVO

Jorge Augusto Peculas Modesto (Unirio)

jorgepeculas@gmail.com

Resumo

O curso *Iniciação ao Violão como Instrumento Melódico, Harmônico e Percussivo*, propõe atividades teóricas e práticas, para professores que pretendem usar o violão como instrumento para musicalização, principalmente na educação básica. Veremos que uma simples grafia e execução do som podem fazer uma diferença significativa, numa iniciação instrumental. Em diálogo com Comenza (2011), vamos ver aspectos importantes da neurociência: como o cérebro aprende e a relação desta área científica com os princípios didáticos propostos. Os procedimentos pedagógicos são pensados para melhor assimilação musical/instrumental do aluno da educação básica. Onde será feito um caminho progressivamente do melódico ao acorde e a da tablatura rítmica a partitura, com repertório diversificado, prática coletiva e áudio significativo. Acreditamos que fazendo essa metodologia, o aluno estará apto para um ingresso na escola técnica de música, tanto no violão erudito como no popular. Nosso método de pesquisa é a bibliográfica e aplicada, que busca produzir um conhecimento de pesquisa, que se aplique na vida real.

Palavras-chave: Violão; Metodologia; Neurociência.

Abstract

The course method *Initiation to the Guitar as a Melodic, Harmonic and Percussive Instrument*, proposes theoretical and practical activities, for teachers who intend to use the guitar as an instrument for musicalization, mainly in basic education. We will see that a simple spelling and execution of the sound can make a significant difference in an instrumental initiation. In dialogue with Comenza (2011) we will see important aspects of neuroscience: how the brain learns and the relationship of this scientific area with the proposed teaching principles. Pedagogical procedures are designed for better musical/instrumental assimilation of the student of basic education. Where will be made a path progressively from melodic to chord and score, with diversified repertoire, collective practice and significant audio. We believe that making this methodology, the student will be able to enter in the technical school of music, as much in the classical guitar as in the popular one. Our research method is bibliographic and applied, which seeks to produce a research knowledge, which is applied in real life.

Keywords: Guitar; Methodology; Neuroscience.



Resumen

El taller Iniciación a la Guitarra como Instrumento Melódico, Armónico y Percusivo propone actividades teóricas y prácticas para profesores que buscan utilizar la guitarra como instrumento de iniciación musical, principalmente en la educación básica. Veremos que una simple ortografía y ejecución del sonido puede hacer una diferencia significativa en una iniciación instrumental. En diálogo con Comenza (2011), veremos aspectos importantes de la neurociencia: cómo aprende el cerebro y la relación de esta área científica con los principios de enseñanza propuestos. Los procedimientos pedagógicos están diseñados para una mejor asimilación musical/instrumental del alumno de educación básica, para el cual se hará un recorrido progresivo desde lo melódico hasta el acorde y la partitura, con repertorio diversificado, práctica colectiva y audio significativo. Creemos que, haciendo esta metodología, el alumno podrá entrar en la escuela técnica de música, tanto en la guitarra clásica como en la popular. Nuestro método de investigación es el bibliográfico y aplicado, que busca producir un conocimiento de investigación, que se aplica a la vida real.

Palabras clave: Guitarra; Metodología; Neurociencia.

Introdução

Nas metodologias tradicionais do violão erudito e popular, os objetivos principais são a técnica instrumental, a teoria musical e repertório instrumentais. Segundo Pereira (2010, p. 23), os métodos tradicionais estariam “voltados a uma educação musical tradicional, onde são abordadas: transmissão das grandes obras e técnicas musicais do passado para as novas gerações; imposição de padrões de gosto e estilo musical vindo de cima para baixo e desconectadas com a vida dos alunos”. Todos esses critérios podem ser importantes e significativos, para alunos que procuram nas escolas especializadas de música, o sonho de ser um instrumentista. Porém esses objetivos estariam desconectados da realidade do nosso principal público alvo, os alunos da escola básica. Vejamos algumas diferenças entre essas duas categorias de escola.

A aplicação das metodologias tradicionais em escolas especializadas de música, tende a funcionar como manual, para desenvolver habilidade instrumental, conhecimento musical e repertório específico com aulas individuais de instrumento. Tanto o desejo para aprender um instrumento, como a aula tutorial, são realidades que não se aplicam no ensino regular, onde as aulas são obrigatórias e coletivas. Segundo Tourinho (2015, p. 9), “embora o modelo de aula tutorial se mantenha em muitas instituições, em outras, as classes coletivas



se tornaram uma necessidade premente”. Para a educação regular, onde a música é obrigatória e coletiva, acreditamos que adequações metodológicas sejam necessárias e poderão contribuir de igual modo para educação musical

É educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles. (ARROYO, 2002, p. 18).

Percebemos nas metodologias tradicionais erudita e popular de iniciação ao violão, que a facilidade e dificuldade na execução e notação do som, estão em uma relação invertida. O que é fácil em uma, é difícil em outra e vice-versa. Começar tocando um som (iniciação do violão erudito) pode ser mais fácil que os acordes (iniciação do violão popular). Por outro lado, fazer leitura em notação convencional, com códigos abstratos (iniciação do violão erudito), pode ser mais difícil que sinais comuns: como as letras do alfabeto e o número arábico da cifra (iniciação do violão popular).

GRÁFICO 1

METODOLOGIA ERUDITA	METODOLOGIA POPULAR	METODOLOGIA PROPOSTA
Apenas um som Execução inicial mais fácil	Notação- sinais comuns	Apenas um som Execução inicial mais fácil
Notação-Sinais abstratos	Execução simultanea do som	Notação- sinais comuns

Fonte: Autor

Para que uma leitura básica da partitura seja feita, são necessários pelo menos três conhecimentos simultâneos: o aprendizado das notas na pauta, o ritmo das figuras e a localização das notas no instrumento. Buhlal (2002, p. 14) diz que, “o sistema de escrita convencional é completo, porém mais complexo para se aprender, já que a representação é abstrata”. Essa abstração, do sistema convencional de notação musical, acontece por não ter uma função representativa para nenhum instrumento.

Na monografia *Ensino coletivo de violão: diferentes escritas no aprendizado de iniciantes*, Teixeira (2008, p. 15), comenta sobre a tentativa de Vieira, em contribuir com um material voltado à prática coletiva de violão, porém critica a leitura proposta neste material, de





notação tradicional, que se for priorizada, pode inibir o aprendizado das crianças. Silva complementa essa ideia, quando fala do aprendizado do violão na escola básica

Para a realidade das escolas básicas, a abordagem da leitura pode ser diferenciada. Isso se deve pelo fato de o violão ter outras formas de leitura como a cifra e a tablatura, que são, muitas vezes, consideradas mais fáceis que a leitura na partitura tradicional, sendo bastante popularizadas atualmente. (SILVA, 2013, p.36).

O sistema de notação da tablatura é o que usaremos no início do método. Este foi largamente utilizado na escrita para violão, por aproximadamente 400 anos. Foi somente em 1799, que o primeiro método para cordofone dedilhado (guitarra) usou notação musical convencional: Fernando Ferandière, Arte de tocar guitarra espanhola por música, Dudeque, (1994, p. 53). Nossa proposta metodológica segue o mesmo raciocínio e evolução histórica, começar pela tablatura para chegar à partitura.

Encontramos base, para o uso de um sistema de notação mais simples, em importantes educadores musicais. Segundo Goulart, “Kodály utiliza também o sistema de leitura/escrita de John Curwen (1816-1880), que dispensa o pentagrama e usa as letras iniciais (d, r, m etc) combinadas com o valor rítmico das notas” (2000, p. 26). Segundo Schaffer (2011, p. 23), “o ideal, o que precisamos, é de uma notação que pudesse ser aprendida em dez minutos, após os quais a música voltasse a seu estado original – como som”.

Emílio Pujol, um dos maiores pedagogos de violão do século XX, fala sobre a facilidade do sistema de tablatura: “O sistema de notação musical através da tablatura foi a mais engenhosa, fácil e cômoda representação gráfica da música instrumental do século XVI” (PUJOL *apud* DUDEQUE, 1994, p. 54).

Daremos três motivos, que podem definir a tablatura como um sistema de notação musical de fácil assimilação. Primeiro, facilita o sentido visual pela representação virtual do braço do violão. Segundo, usa um único sinal para representar a corda (linha horizontal) e um único sinal para representar a casa (número arábico). Terceiro, por esses dois sinais serem comuns, dispensam explicação e memorização. Dificilmente alguém não saberia o que é um número e uma linha.



Entretanto, a tablatura usada no século XVI para violão, era eficaz, não apenas para estabelecer a localização dos dedos. Diferente de muitas tablaturas atuais, também representava com figuras o ritmo, tão importante para uma prática musical coletiva. Faremos o uso deste tipo de tablatura e chamaremos de “tablatura rítmica”.

Referencial teórico-metodológico

81

O livro de neurociência que dialogamos, para maior suporte de nossa proposta pedagógica foi: Neurociência e Educação: como o cérebro aprende de Ramon Consenza. O autor criou esse livro, quando percebeu a falta que faz para educadores, um dos agentes principais em contribuir para a organização do sistema nervoso de educandos. “A importância de estabelecer um diálogo entre a neurociência e a educação, tornando conhecidos dos educadores os fundamentos neurocientíficos do processo ensino- aprendizagem, que podem contribuir para o sucesso ou o insucesso de algumas estratégias pedagógicas correntes” Consenza (2011, p.13). Em se tratando da educação musical, vamos ver como alguns princípios neurológicos podem contribuir para melhor aprendizado da mecânica instrumental e a leitura musical.

“A energia mecânica aplicada à pele de um dedo impressiona receptores táteis, que desencadeiam impulsos nervosos que viajam por fibras nervosas presentes em nervos” Consenza (2011, p. 13). No prolongamento desses nervos estão os neurônios que se ligam ao sistema nervoso central e depois ao córtex cerebral. É nessa região que será feito o processamento das informações táteis, que nos faz identificar a estimulação e sua localização. (CONSENZA, 2011). Nesta conceitualização, podemos entender que o cérebro, é o agente responsável por processar os movimentos feitos do corpo. Por isso, entender melhor os mecanismos cerebrais, pode facilitar o ensino musical ou qualquer tipo de aprendizagem.



O foco e a memória operacional

A neurociência prova que focar em uma atividade de cada vez, é melhor para assimilação e aprendizagem do cérebro

Contudo, é bom lembrar que duas informações que viajem por um mesmo canal não serão processadas ao mesmo tempo, pois o cérebro será obrigado a alternar a atenção entre as informações concorrentes. Mesmo quando estamos dividindo a atenção pela utilização de canais sensoriais diferentes, o desempenho não é o mesmo, e aspectos importantes da informação podem ser perdidos. Ao tentar dividir a atenção, o cérebro sempre processará melhor uma informação de cada vez. (CONSENZA, 2011, p. 47).

82

Como falamos, preferimos que nos primeiros contatos do aluno com o violão, aconteçam de forma melódica e não harmônica. O procedimento do foco é como uma “lanterna” que se ascende em cima da ação, propiciando um melhor desempenho. (CONSENZA, 2011). A proposta melódica favorece um foco visual, auditivo e tátil, no único som e dedo envolvidos naquele momento, para uma sonoridade definida. Outra questão, dentro desse contexto que falamos anteriormente se refere aos três itens necessários, para leitura básica da partitura. Ao invés de começar a aprender as notas na pauta, as notas no instrumento e o ritmo das figuras juntas, dividimos os três itens em três etapas distintas, possibilitando ao cérebro focar em cada uma separadamente. Nessa ordem: 1) o ritmo das figuras. 2) aprendizado das notas no instrumento. 3) as alturas no pentagrama.

Ainda tem mais um princípio neurológico, que está presente nessa distribuição em três etapas do aprendizado da partitura: ajudar o cérebro a reagir positivamente através da memória operacional, com ativação de registros armazenados. Como o aprendizado das figuras será revisto dentro de outro conhecimento específico, (notas do braço e cabeças das figuras na pauta) a memória que registrou o aprendizado das figuras rítmicas será ativada. "Se uma informação for reativada um número suficiente de vezes, ou se puder ser associada a sinais e pistas que levam a registros já disponíveis, a memória operacional poderá conservá-la" (CONSENZA, 2011, p. 54).



Elaboração e a Motivação

De acordo com Consenza (2011, p. 63), “além da repetição temos também a elaboração, que significa fazer uma mesma atividade usando outros canais sensoriais de acesso ao cérebro. Auditivo, tátil, visual”. Esses eventos cerebrais acontecerão na metodologia que propomos através da prática coletiva, áudios com roupagem instrumental/rítmica, que adolescentes e crianças estão habituados e a da leitura inicial mais simples da tablatura. Tudo isso, além de trabalhar canais sensoriais diversos do cérebro, ainda proporcionam a motivação: “O cérebro tem uma motivação intrínseca para aprender, mas só está disposto a fazê-lo para aquilo que reconheça como significativo” (2011, p. 48).

Quando o aluno começar a praticar com o áudio falado acima, que servirão tanto para prática coletiva ou individual, acreditamos que será interessante, principalmente por muitas músicas terem bateria e serem com ritmos diversificados.

A associação

Outro conceito da neurociência, que está apoiada nossa metodologia é a associação. Como afirma (CONSENZA, 2011) quando aprendemos novos conceitos a partir de conhecimentos já existentes. Vamos comparar o aprendizado da tablatura no nosso método, com um exemplo apresentado por Consenza.

Tente memorizar essa sequência de letras: CDIPTUCPFDNAIBM - Achou difícil? Veja agora a próxima sequência de letras. Elas se encontram separadas e cada sigla tem um significado. CD IPTU CPF DNA IBM. Tente memorizá-las novamente e verá que o resultado é diferente, pois, foi possível mobilizar informações já disponíveis no cérebro. (CONSENZA, 2011, p. 56).

A iniciação com uma notação simples como a tablatura, segue esse princípio, pois traz um conhecimento empírico da linha e do número associado ao violão. Com esses únicos sinais já disponíveis na memória, a tarefa para o cérebro será apenas entendimento da representação com as cordas e casas na localização no braço do violão. Desta forma será



dispensada, mesmo começando com melodias a memorização de notas musicais. Podendo ter o cérebro um foco no ritmo, o primeiro item da notação convencional que trabalharemos.

Conclusões

Concluimos que através das ideias metodológicas do violão popular e erudito, pode-se criar uma terceira via de iniciação ao violão. Essa iniciação pode ser mais acessível ao aluno da educação regular principalmente pela proposta de aula coletiva, iniciação de forma melódica e notação simples, com base na neurociência.

GRÁFICO 2

METODOLOGIA PROPOSTA		PREPARAÇÃO PARA
1) Iniciação com Melódica para os	ACORDES	Metodologia Popular
2) Notação da tablatura caminha para	PARITURA	Metodologia Erudita

Fonte: Autor

Objetivos

Oferecer ferramentas pedagógicas, teóricas e práticas, para professores de violão, que pretendem ensinar na educação regular.

Divulgar a metodologia proposta dentro do meio acadêmico.

Fazer com que alunos que encontram dificuldades em iniciar pela proposta de acordes (violão popular), ou leitura da partitura (violão erudito), outra maneira iniciação ao violão.



Recursos Materiais: Os materiais necessários para esse minicurso são: um computador com caixas de som, um projetor e no mínimo um violão. Porém todos que desejam participar poderão levar seu violão.

Recursos Didáticos: Em todas as atividades práticas, todos que tiverem violão poderão participar tocando. Se não houver violão, será feito com o playback, para demonstração da metodologia

Apresentação e justificativa da metodologia: Análise da proposta pedagógica de alguns métodos tradicionais;

Primeira etapa da leitura. A tablatura rítmica e o violão como instrumento percussivo: Representação das cordas soltas; O pulso e o dobro do pulso; A semínima e a mínima;

Mão direita - forma melódica: Representação, postura e ação; exercícios em cordas soltas; primeiras músicas em cordas soltas com áudio.

Mão esquerda - forma melódica: Representação, postura e ação; exercícios de coordenação 1,2,3; apenas uma música com áudio.

Início da prática Coletiva a duas Vozes: Apresentação da tablatura a duas vozes; Exercícios da segunda voz, com duas músicas já tocadas; divisão em dois grupos, para execução das duas vozes.

O triplo do pulso, ponto de aumento e a ligadura: Prática e apresentação e dos sinais; música a uma voz com áudio.

Mão direita e esquerda – Forma harmônica: Acordes com um dedo: Bicordes e acordes com cordas soltas e pressas. Uma música

Acordes com dois e três dedos em 3 cordas: Apresentação; exercícios e prática coletiva usando os acordes aprendidos em duas músicas já tocadas com o áudio



Conhecimento do Braço do Violão - forma melódica: As notas musicais; tons e semitons naturais; tablatura escrita com notas musicais; equíssonos; uma música já tocada

Conhecimento do Braço do Violão - forma harmônica: A pestana; acordes primitivos e derivados; um acorde igual a dezesseis

Introdução à partitura: Apresentação da pauta e clave de sol; escrevendo a mesma música tocada na tablatura com notas musicais na pauta. Lendo uma música na pauta.

Avaliação: O principal instrumento de avaliação utilizado será o mapa das etapas feitas no curso, pelos próprios participantes, além do registro áudio/audiovisual (conforme exista permissão para tal). Os critérios considerados serão a participação ativa, a demonstração de habilidade técnica e expressão musical.

Referências

ARROYO, Margarete. Educação Musical na Contemporaneidade. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2002, Goiânia. **Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG**, 2002. p. 18-29.

BUHLAL, José Antonio Clemente. El Contenido Melódico em la enseñanza de laguitarra. 2002. 1014 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica, Universidad de Murcia, Murcia, 2012.

CONSENZA, Ramon M. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artemed, 2011.

DUDEQUE, Norton. **História do Violão**. Curitiba: UFPR, 1994.

GOULART, Diana. **Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály Semelhanças, diferenças, especificidades**. 2000. Disponível em: <https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2019/03/dalcroze-orff-susuki-kodaly.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.



SCHAFFER, Murray. **Ouvindo pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascal, 2ed. São Paulo: UNESP 2011.

SILVA, Priscila Hygino Rodrigues. **Os métodos brasileiros de violão para público infanto-juvenil e o ensino coletivo de violão na infância**. 2013. 42 f. Monografia (Especialização) - Curso de Licenciatura em Música, Centro de Letras e Artes, Unirio, Rio de Janeiro, 2013.

TEXEIRA, Maurício Sá Barreto. **Ensino coletivo de violão: diferentes escritas no aprendizado de iniciantes**. 2008. 38 f. Monografia (Especialização) - Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, Centro de Letras e Artes, Unirio, Rio de Janeiro, 2008.

TOURINHO, Cristina. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. **Abem**, Porto Alegre, v. 15, p. 7-10, set. 2006.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Música, experiência e educação: do pensamento deweyano às propostas novas de educação musical. **Sempem**, Gioânia, n. 10, p. 23-29, out. 2010.



COMPOSIÇÃO MUSICAL NA ESTÉTICA DO RAP PARA PROPOR DIÁLOGOS, REFLETIR SOBRE O COTIDIANO E AS PRÁTICAS MUSICAIS

Sérgio Henrique Lacerda Cintra (SESC Escola, Cuiabá/MT)

scintra@sescmt.com.br e serjlacerda@gmail.com

88

Objetivo

Compor e gravar em áudio uma música na estética do RAP, onde sua poesia (rimas) tragam reflexões sobre os diálogos propostos com base no cotidiano da sociedade e da educação musical.

Referencial teórico-metodológico

Rap é a abreviação de *rhythm and poetry* (ritmo e poesia). É formado pela união de dois elementos artísticos do hip hop, o MC – mestre de cerimônia e o DJ – disc-jockey.

Traduzindo, o rap é uma poesia cantada com um contorno melódico típico, que lembra mais a fala que o canto tradicional e com apoios rítmicos marcados (FIALHO; ARALDI, 2009). Existem diferentes tipos de rap, caracterizados especialmente pelo conteúdo da letra como por exemplo: rap gospel, romântico, político, underground, entre outros.

Abordar o hip hop traz o vínculo a sua origem afro-americana. O contexto da época da sua criação era de reivindicação em prol dos direitos civis aos afro-americanos, pode-se falar que a característica parte do perfil de resistência da música negra norte-americana. Alguns gêneros musicais como o blues, jazz, soul e o funk influenciaram, direta ou indiretamente, na sua formação e sobretudo em seu movimento, seja no ritmo, no jeito de cantar, na performance ou nos temas das canções (MACEDO, 2010).



Há quatro elementos da cultura hip-hop estabelecidos que são: 1) a música do DJ; 2) o canto do MC; 3) a break dance e 4) o grafite (street art). Em 1977, o DJ Afrika Bambaataa, da Zulu Nation, cria o quinto elemento da cultura: o conhecimento, com o intuito de potencializar sua função de transformação e preservar seu discurso por meio das letras e das falas de seus artistas, abordando temas como “preconceito, violência, segregação racial e seus efeitos devastadores na sociedade, como a violência urbana”(TEPERMAN, 2015, p.136). Nas composições de artísticas nacionais como: Ao cubo, Racionais, Emicida, Marcelo D2, Gabriel o Pensador, Criolo, Sabotagem, entre outros, trazem em suas canções poemas que referenciam as temáticas que caracterizam esse movimento, muitas delas trata-se de história de vida dos próprios artistas, de familiares, amigos ou conhecidos.

“É proibido chorar – Ao cubo”:

Já viram de tudo, menos amor e sossego.

No berço da violência, crescem sem fé e sem medo.

Entre armas e fardas, raiva, causa e desespero;

Não sei o que eu seria sendo assim desde cedo.

Fecharam todas as portas e depois deram as costas;

Já desacreditei de endireitar pessoas tortas.

Mas, quem sou eu pra duvidar?

Já vi muitos milagres.

Vi tanto bandidão transformado de verdade.

Eu sei, tem uns covardes que se esconde atrás da bíblia.

O quê? Ódio é doença e tem cura, é só querer.

Vários manos querem ter referência, estão confusos;

Vendo pai em combate, fuzilado, de bruços.

Criado pela rua, pela pedra, é o motivo;



Alguma coisa não tá bem.

São apenas meninos pedindo socorro,

Esperando alguém ajudar.

É proibido chorar.

À composição do Rap atualmente é considerado um gênero musical altamente lucrativo para a indústria fonográfica. Entretanto, inicialmente e por muito tempo foi considerado música inferior, pois

a estrutura poética do rap não requer uma padronização no que se refere a rimas, números de versos e estrofes. É comum a letra ser longa, nem sempre respeitar os acentos métricos das palavras. A mensagem é o principal elemento, sendo que o acompanhamento rítmico precisa estar coerente com o conteúdo da letra (FIALHO; ARALDI, 2009, p.78).

O DJ tinha como função combinar fragmentos de canções já gravadas, para produzir uma nova música a partir de aparelhos eletrônicos. Com o passar do tempo foram gradualmente se aperfeiçoando tanto na musicalidade quanto as letras foram se modificando.

Instrumentos ao vivo foram incorporados, como também a mistura com outros estilos, no caso do Brasil com a MPB, o Samba, o Funk Carioca, etc.

O microfone na mão é uma arma, cada palavra que tu pensa tu engatilha, e quando tu saltas pra ela, tu tá disparando. Pra mim a música, o rap, tem que ter uma boa base, uma boa instrumental e principalmente um bom conteúdo. “DJ Jota Pê” (SOUZA, 2008).

“Não existem regras para a composição do rap”, comumente muitos rappers começam pela letra enquanto outros seguem pela base instrumental. Alguns passos seguidos são: criação em conjunto, definição prévia de uma temática, pesquisas sobre o assunto, consulta ao dicionário sobre as palavras, ouvir outros músicos como referência, ensaios frequentes, gravações em estúdio e apresentações nos palcos. (FIALHO; ARALDI; 2009). Entretanto em batalhas de rap o comum é que o MC desenvolva sua ideia em uma métrica musical de 16 tempos que é acompanhada de base instrumental. Há composições que



mesclam com gravações de músicas já consagradas como no caso do Gabriel o pensador que na sua música “Palavras Repetidas” coloca o refrão da canção do Legião Urbana “Pais e filhos”. Algumas músicas não têm refrão e contam sua história seguindo quadraturas, sextilhas ou estrofes com mais frases, após, há um momento instrumental e em seguida continua a canção. São muitas as possibilidades para uma composição seguindo a estética do Rap, porém o principal trata-se da mensagem da sua letra, pois é através dela que o elemento instrumental é orquestrado, e também é por ela que o MC expõe ao ouvinte sua realidade, aspirações, sonhos, desejos e críticas.

Metodologia

Inicialmente será demonstrado brevemente aos participantes o processo composicional e as músicas elaboradas pelos alunos do 9º ano matutino e vespertino do SESC Escola Cuiabá/MT (2019). Em seguida através de uma conversa conheceremos os participantes com o objetivo de saber informações como: instrumentos que tocam, se cantam, se já comporão alguma música e se trabalham com áudio e audiovisual, para que assim possamos montar uma equipe que auxilie durante todo o processo do minicurso.

Com a equipe montada daremos início ao processo composicional que seguirá as etapas: 1- Dialogaremos para escolher qual será a temática abordada na letra e estética musical da canção; 2- Após a escolha do tema comporemos o arranjo instrumental conforme a estética escolhida, sendo executadas pelos participantes com os instrumentos e equipamentos que estiverem disponíveis, esse arranjo poderá seguir uma estrutura de Estrofe e Refrão onde cada parte poderá ter de 16 a 32 tempos, podendo ser aumentada conforme as ideias composicionais e a letra da canção; 3- Em seguida, com a temática escolhida e o arranjo instrumental pronto escreveremos a letra da canção que seguirá a estrutura de tempos do instrumental, sua poética podendo seguir a estrutura de uma quadra enquanto suas rimas podem seguir o esquema rimático: ABAB – rimas alternadas ou cruzadas; 4- Com a letra e o arranjo musical pronto, realizaremos um breve ensaio onde



os participantes serão divididos entre a parte vocal e instrumental para esse momento; 5- Após esse ensaio, serão posicionados dois microfones condensadores com a polaridade em omni direcional para captação do áudio, um deles ficará na parte instrumental e outro na parte vocal para uma captação simultânea das vozes e dos instrumentos musicais, os microfones serão plugados em um interface de áudio que estará conectada a um smartphone e com isso será produzido um clipe musical ao estilo “filmagem de banda completa”, após, esse material será enviado para um notebook para realizar os ajustes finais no software iMovie e podendo ser exportado para os participantes e também como material para exibição da prática no Fórum deste ano. Após a finalização do processo anterior, será realizada uma roda de conversa para dialogar sobre o processo composicional, a letra da canção, a estrutura instrumental, a gravação do áudio e produção do vídeo utilizando materiais tecnológicos: microfones, cabos, interface de áudio e smartphone, também sobre o software utilizado para edição básica.

A duração prevista para essa prática será de 1h e 30min, podendo se estender até 2h. Caso não haja instrumentos suficientes ou nenhum, estarei levando alguns arranjos instrumentais criados pelos alunos do SESC Escola Cuiabá/MT para servir como base para a letra da canção.

Recursos Materiais e Didáticos

Instrumentos musicais: Cajon, Violão, Piano (arranjador), etc;

2 Microfones dinâmicos ou condensadores;

2 Pedestais para microfone;

2 cabos para microfone XLR;

Interface de áudio;

Tripé de filmagem com suporte para smartphone.



Avaliação

A avaliação ocorrerá em três etapas: a primeira se dará durante o processo de composição musical, a segunda será uma análise musical do resultado obtido, e a terceira ocorrerá durante o diálogo final.

Referências

CASTRO, Marcos de Câmara de. A composição musical e o rap nacional. **Debates**, n. 15, p. 135-141, nov. 2015.

FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. Fazendo rap na escola. **Música na educação básica**, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

MACEDO, Iolanda. A linguagem musical Rap: expressões local de um fenômeno mundial. **Tempos Históricos**, v. 15, p. 261-288, 2011.

SESC, Departamento Nacional. **Proposta pedagógica [do] Ensino Fundamental: Anos iniciais**. Sesc, Departamento Nacional: Rio de Janeiro, 2015.

SIQUEIRA, Everton Antonio Marcelino de; ROCHA, Willian Fernando Porto da; FORNO, Letícia Fleig Dal; MACHUCH, Regiane da Silva. RAP: Caminhos de expressão do conhecimento pela mediação artística. **Revista Administração Educacional**, v.9, n.1. Recife. p.126-146, jan/jun. 2018.

SOUZA, Juzamara; FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. **Hip hop: da rua para a escola**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

TEPERMAN, Ricardo. **Se liga no som**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.