



XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM

18 a 22 de outubro de 2004

Rio de Janeiro – RJ

Realização

Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM / CEU)

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)

Apoio

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Colégio Pedro II
Escola de Música Villa-Lobos / FUNARJ
Escolas Livres

Local

MEC – Salão Gustavo Capanema
CBM / CEU – Auditório Lorenzo Fernandez

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL ABEM

Diretorias e Conselho Editorial da ABEM Biênio 2003-2005

DIRETORIA NACIONAL

Presidente:	Dra. Jusamara Souza (UFRGS) jusa.ez@terra.com.br
Vice-Presidente:	Dra. Alda de Jesus Oliveira (UFBA) olival@ufba.br
Presidente de Honra:	Dra. Vanda Bellard Freire (UFRJ) jwfreire@connection.com.br
Secretária:	Dra. Beatriz Ilari (UFPR) secretaria_abem@yahoo.com.br
Tesoureira:	Dra. Teresa Mateiro (UDESC) tesouraria_abem@yahoo.com.br

DIRETORIA REGIONAL

Região Norte:	Ms. Celson Sousa Gomes (UFPA) celson@amazon.com.br
Região Nordeste:	Dra. Cristina Tourinho (UFBA) ana_tourinho@hotmail.com
Região Sudeste:	Dr. Sérgio Álvares (UFES) salvares@intervip.com.br
Região Sul:	Dra. Magali Kleber (UEL) makleber@sercomtel.com.br
Região Centro-Oeste:	Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza (UFMT) cvcoelhosouza@uol.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Presidente:	Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM) claubell@zaz.com.br
Editora:	Dra. Luciana Del Ben (UFRGS) lucianadelben@uol.com.br
	Dra. Cristina Grossi (UnB) c.grossi@terra.com.br
	Dra. Lia Braga Vieira (UEPA/UFPA) liab@amazon.com
	Dra. Maria Isabel Montandon (UnB) misabel@unb.br

Comissão Organizadora do XIII Encontro Anual da ABEM

COORDENAÇÃO GERAL

Profª. Cecília Conde (CBM-CEU)
Profª. Dra. Regina Marcia Simão Santos (UNIRIO)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof. Ms. Avelino Romero (UNIRIO)
Prof. Ms. Carlos Soares (EMVL/FUNARJ)
Profª. Denise Borborema (EMVL/FUNARJ)
Profª. Ms. Helena Rosa Trope (CBM-CEU)
Profª. Ms. Inês Rocha (Colégio Pedro II)
Prof. Ms. José Maria Braga (EMVL/FUNARJ)
Prof. Dr. José D'Assunção (CBM-CEU)
Profª. Ms. Luciana Requião (Escolas Livres)
Prof. Dr. Marco Antonio Carvalho Santos (CBM-CEU)
Prof. Dr. Marcos Vinício Nogueira (UFRJ)
Prof. Ms. Maria Cristina Nascimento (Colégio Pedro II)
Prof. Ms. Patrícia Peres (CBM-CEU/UNIMONTES)
Profª. Ms. Sarah Cohen (UFRJ)
Profª. Ms. Sonia Almeida (EMVL/FUNARJ)
Prof. Théógenes Eugênio Figueiredo (STBSB)
Profª. Dra. Vanda Freire (UFRJ)

SECRETARIA

Ana Paula Cabral (CBM-CEU)
Clara Leitão (CBM-CEU)

COORDENAÇÃO CIENTÍFICA

Prof. Ms. Inês Rocha (Colégio Pedro II)
Prof. Dr. Marco Antonio Carvalho Santos (CBM-CEU)

XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM

Apresentação

Os encontros anuais da ABEM têm-se constituído em espaços de divulgação e socialização de conhecimentos e partilha de experiências entre pesquisadores e professores da área de educação musical.

A cidade do Rio de Janeiro tem orgulho de sediar o XIII Encontro Anual da ABEM, no período de 18 a 22 de outubro de 2004, por ser uma cidade com significativo trabalho na área de educação musical e tradição na luta pela volta da música às escolas.

O XIII Encontro Anual da ABEM tem como tema “A realidade nas escolas e a formação do professor de música: políticas públicas, soluções construídas e em construção”. É uma realização do Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM / CEU), em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO) e com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), contando com o apoio da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), do Colégio Pedro II, da Escola de Música Villa-Lobos / FUNARJ e de Escolas Livres de Música.

AUTORES

Clique no sinal |+| no quadro à esquerda para ter acesso a todos os artigos.

Para consulta de palavras-chave, utilize a ferramenta “Editar/Localizar – (Ctrl+F)”

Para visualizar apenas o trabalho clique em “F5”.

Para retornar ao índice, pressione novamente “F5”.

TRABALHOS

Clique no sinal |+| no quadro à esquerda para ter acesso a todos os artigos.

Para consulta de palavras-chave, utilize a ferramenta “Editar/Localizar – (Ctrl+F)”

Para visualizar apenas o trabalho clique em “F5”.

Para retornar ao índice, pressione novamente “F5”.

ADOLESCENTES, O CANTO E AS MÍDIAS ELETRÔNICAS

Agnes Schmeling (UFRGS)
agnes2@via-rs.net

Resumo. A educação musical tem mostrado interesse em investigar práticas musicais nas diferentes faixas etárias e em diferentes espaços e contextos sociais. Nesta comunicação apresento um recorte da pesquisa em andamento intitulada *O canto intermediado pelas mídias eletrônicas: um estudo de caso com adolescentes*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, sob orientação da Profa. Dra. Jusamara Souza. Ela aborda o canto apoiado pelas mídias eletrônicas e os processos de aprendizagem musical provocado por estes meios. Neste relato trago as questões da pesquisa, a metodologia utilizada, os participantes da mesma e reflito, a partir da coleta de dados, sobre alguns resultados preliminares.

Introdução

As crianças e os jovens demonstram através de seu repertório, o qual cantam, percutem, dançam e discutem, um grande envolvimento com a música. Tagg (1990) comenta que as crianças de oito anos de idade, estão hoje mais envolvidas com a música do que seus bisavós em toda sua vida (Tagg apud Münch, 1990, p. 383).

A música em suas formas de distribuição, acesso, produção, na diversificação de estilos e tendências musicais está vinculada ao desenvolvimento tecnológico. Do manuseio do rádio aos processadores digitais de som, a tecnologia se desenvolve oferecendo acesso e possibilidade de manuseio da própria música. Este desenvolvimento proporciona novas formas de produção e divulgação musical, bem como diversifica os modos de entretenimento e apropriação da música na sociedade.

A presença da música pode ser observada através das seguintes mídias eletrônicas: do rádio, que preenche a maior parte da sua programação com canções; da televisão, que utiliza a música em trilhas sonoras de filmes, em temas de novelas, em videoclips e na programação musical específica; da internet, através de programas específicos de música que permitem gravar e reproduzir, cantar e mixar a voz, “baixar” letras, cifras e arranjos vocais. Os equipamentos musicais como *CD player* e *DVD* possibilitam a escolha do repertório a ser ouvido.

A relação dos adolescentes com a música através das mídias me motivou a esta pesquisa, na qual os jovens buscam sua forma de participação, execução e aprendizagem.

1.A pesquisa

A pesquisa, hora em andamento, intitulada *O canto intermediado pelas mídias eletrônicas: um estudo de caso com adolescentes*¹, tem como objetivo abordar o canto apoiado pelas mídias eletrônicas e os processos de aprendizagem musical envolvidos nesta prática. Investigar como as mídias eletrônicas têm provocado novas formas de um fazer músico-vocal e como adolescentes têm se apropriado da tecnologia para esta prática, tem sido o foco deste trabalho. As questões norteadoras da investigação são as seguintes: Quais são as mídias eletrônicas disponíveis para os adolescentes? Quais destas são utilizadas para o canto? Por que eles utilizam as mídias eletrônicas para cantar? De que maneira os adolescentes o fazem? Que funções pedagógico-musicais exercem as mídias sobre as práticas músico-vocais dos adolescentes?

Atualmente a educação musical tem discutido sobre diferentes modos de se fazer música, sobre processos de aprendizagem em espaços não escolares, sobre a auto-aprendizagem, sobre a aprendizagem da música através da televisão e do rádio, sobre padrões estéticos surgidos a partir dos recursos técnicos das novas mídias, entre outros aspectos. Os trabalhos de Araldi (2004), Schmitt (2004), Fialho (2003), Ramos (2002), Corrêa (2001), Fischer (2001), Bozetto (2000), Del Ben (2000), Krüger (2000), Santos (2000) e Souza (2000), por exemplo, embora não abordem especificamente o canto, discutem o emprego da tecnologia na educação musical. Entre os autores que abordem o canto, encontramos, por exemplo, os que se referem a “palavra cantada”².

2. Metodologia

Para participar desta pesquisa, procurei adolescentes envolvidos por um interesse comum, a prática vocal intermediada pelas mídias eletrônicas. Selecionei os participantes através de visitas a diferentes espaços nos quais eu supunha encontrar adolescentes envolvidos com o ato de cantar: uma escola particular de ensino regular e três espaços de ensino musical em diferentes contextos sociais. A partir deste contato inicial, acabei selecionando cinco adolescentes, entre 16 e 17 anos de idade. Os critérios de seleção basearam-se no hábito e interesse de cantar, na utilização de equipamentos eletrônicos em sua prática vocal e na disponibilidade em participar da pesquisa.

¹ Pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, sob orientação da Profa. Dra. Jusamara Souza.

² MATOS, Cláudia Neiva de; Travassos, Elizabeth; Medeiros, Fernanda Teixeira de (orgs.) *Ao encontro da palavra cantada – poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2001.

A coleta de dados tem se concentrado em entrevistas espontâneas e focais e em observação direta (Yin, 2003). Estas estão sendo registradas por meios de gravações em áudio e vídeo, fotografias e complementadas pelo diário de campo. As entrevistas são individuais e ocorrem nos locais escolhidos pelos participantes: em sua escola ou em sua casa.

Os participantes

Beatriz, é uma jovem que gosta de cantar em todos os momentos. Como comenta: “pedem para eu calar a boca”. Ela gosta de ouvir muito rádio. Nas estações de sua escolha ouve e acompanha cantando as músicas e presta atenção nos comentários dos locutores que definem para ela o que é ser jovem. Seus CDs são compostos por suas músicas prediletas, em formato MP3, confeccionados pelo seu amigo de escola. Gosta muito de teatro e dos videoclipes apresentados pela MTV.

Roberto conquistou-me quando chegou com o seu *discman* e me disse: “ó professora, esta aqui é a música que eu gosto de cantar”, pontuando na prática o que tentara me descrever momentos antes e apontando para o uso que faz da mídia eletrônica para cantar. Também ouve muito rádio e imita os cantores utilizando seu registro vocal de barítono e o falsete quando se trata de imitar as vozes femininas ou passagens muito agudas na voz masculina. Os CDs, troca ou pede emprestado aos amigos. Gosta de cantar e dançar com eles e o ato de cantar mostra-se como um elemento muito importante em sua vida.

Fernando toca e canta numa banda. Em diferentes momentos coloca que canta porque toca violão. Utiliza na maior parte o computador para “baixar” suas músicas, as cifras e as letras. Faz uso deste para cantar com o microfone acompanhando e aprendendo as suas canções escolhidas. Gosta de cantar no seu quarto e com os amigos. Mostra-se desenvolvido para modular as canções para seu conforto vocal. Relata que o rádio e a televisão lhe proporcionam as novidades musicais, enquanto que através do computador acessa o que lhe interessa.

Gabriela, uma jovem de voz mais grave, com uma rouquidão proveniente de fendas nas pregas vocais, não se inibe em cantar. Canta acompanhando seus múltiplos CDs através do PC. Vasculha na internet canções novas, em busca de vozes que já ouviu e gostou. Adora trilhas de filmes, não se inibe com o inglês e com passagens mais agudas, as quais acompanha assobiando.

Gosta de videoclipes e DVDs. Demonstra a interação com as diferentes mídias eletrônicas no manuseio dos equipamentos em seu quarto.

Luis dificilmente consegue falar sem estar acompanhado de seu violão, sem estar batucando ou acompanhando o ritmo da música com o corpo. Em seu quarto mergulha no alto volume de suas caixas de som. Pega com propriedade o microfone, canta junto com seus CDs, improvisa *backing vocals*, escreve poesias e toca com seus amigos. Fala com paixão sobre música e quando perguntado sobre se já fez alguma aula de música, responde que já tentou mas que não tem paciência de estudar “aquelas coisas”.

3. Alguns resultados preliminares

A música apresenta-se no dia-a-dia dos adolescentes como um elemento onipresente. Todos os entrevistados têm acesso ao rádio, à televisão e ao *CD player*. O DVD e o *discman* são aparelhos eletrônicos utilizados somente por alguns dos adolescentes entrevistados. Também nem todos entrevistados têm acesso direto ao computador, mas através de amigos ou do local de estudo eles têm como usufruir de seus recursos.

Quando perguntados sobre a motivação para cantar e sobre o seu repertório, estes estão, em muitos momentos, relacionado a possibilidade de contato que os adolescentes têm com as diferentes mídias eletrônicas e a questões familiares. Por exemplo, o primo que é vocalista de uma banda, o avô que canta em encontros de família e mostra sua coleção de LPs para a neta e as lembranças da mãe e dos primos que ouviam rádio, como descreve Roberto:

Na época em que a minha mãe era viva, ela sempre escutava bandinha [...], Terceira Dimensão, Os Atuais, Amado Batista, então eu, nessa época eu só escutava esse tipo de música, eu só gostava desse tipo de música, daí eu sabia tudo, qualquer música que desse no rádio desses grupos eu cantava, daí ela faleceu, daí eu fui me distraíndo ... Meus primos escutavam outros tipos de música daí eu comecei a viver mais com eles, escutava outros tipos de música, fui mudando, fui gostando de outro tipo de música [...] (Roberto, Entrevista 1, p.5).

Os adolescentes entrevistados relatam que gostam de cantar especialmente quando estão em seus quartos, no banho, realizando os afazeres da casa ou da escola, nos percursos para escola, no encontro com os amigos, nos intervalos das aulas e inclusive desafiam as regras da instituição na utilização de mídias eletrônicas durante o transcorrer das atividades escolares ou de sala de aula.

Luis afirma:

Eu durmo ouvindo música, eu tomo banho ouvindo música, eu acordo, a primeira coisa que eu faço é ligar o rádio, eu como ouvindo música... eu faço tudo ouvindo música! Tudo, tudo, assim ó...[...] Tudo! Eu vou pro banheiro eu vou com meu radinho eu vou ouvindo música. Se eu tô aqui no colégio, [...] ou sair, sempre com o radinho. Eu gosto de estudar [...] por exemplo, história, geografia, eu não consigo estudar [...] ouvindo música porque daí eu me desconcentro, mas ahm matemática, física, química isso aí tudo eu faço ouvindo música. Até a aula, por exemplo, que é uma coisa que eu brigo aqui no colégio a séculos, o fato de não poder ouvir *walkman* aqui na aula, que eu acho uma palhaçada porque se eu tô ouvindo música, eu tô no meu mundo [...] (Luis, entrevista 1, p. 4-5).

Quando descreve os meios utilizados, Fernando relata que o rádio e a televisão divulgam as novidades musicais enquanto que, através do computador e dos CDs, pode escolher seu repertório, detalhando-o, repetindo-o e acompanhando os cantores e instrumentistas, até aprendê-lo, a fim de cantar e acompanhar-se ao violão.

É, o que mais me incentiva assim a cantar é o, é a mp3 mesmo, porque eu passo bastante tempo no computador e nesse tempo, eu fico bastante, fico escutando bastante música e isso me empolga mais ou menos, me dá vontade de tocar, de cantar as músicas porque são músicas que eu gosto, né? [...] Tipo, na frente do computador comecei a cantar sozinho. (Fernando, entrevista 1, p.7)

O manuseio do computador, o acesso à internet, possibilita diferentes formas de estar em contato e aprender música. Este processo permite ao Fernando uma forma de aprendizagem onde ele não aprende totalmente sozinho, mas interagindo com as informações apresentadas pelos sites e programas.

Um outro aspecto observado na atuação dos adolescentes é a sua maneira de cantar. O padrão estético vocal é estabelecido através das músicas escolhidas e dos cantores que as interpretam. Estas músicas são o referencial vocal dos adolescentes pesquisados. Por elas são estabelecidos padrões de andamento, de dinâmica, de colocação vocal, de inflexões, de expressão musical, entre outros elementos. As mídias eletrônicas, neste contexto, servem como base para a aprendizagem músico-vocal. Roberto, por exemplo, relata que tenta “imitar o máximo a voz dos cantores” (Roberto, entrevista 1, p.5). Além de servir como elemento técnico e de apoio para essa aprendizagem, Roberto e os demais adolescentes entrevistados apontam para a necessidade de interação e de identificação com aquele cantor/cantora ou com aquela banda escolhida.

4.Considerações finais

O desenvolvimento da tecnologia estimula o jovem a incluir a música nas suas atividades cotidianas. Por exemplo, não é mais necessário sair de casa para se fazer música, não se precisa

mais de uma tecnologia especializada para produzir e vivenciar a música. Como comenta Gonh (2003), “a tecnologia desenvolveu-se a tal ponto, que além de participar na produção e disseminação da música, passou a fazer parte integrante do cotidiano musical dos indivíduos” (p. 63). Com a possibilidade do jovem poder participar da produção musical bem como da propagação da música, não apresentado-se como um participante passivo, um mero receptor, mas sim, como “[uma] pessoa usando e apropriando-se da música; [um] agente que tenta o melhor dele: trabalhar com os materiais disponíveis e engajado na interação humano-música” (DeNora, 2000, p. 95).

O uso das tecnologias na música é um fenômeno relevante na atualidade, o que leva Knolle (1996), a indagar se “podemos nos permitir ignorar uma evolução irreversível – a tecnização da atual cultura musical e a convivência com a mesma – como desafio à educação musical e à sua concepção pedagógica?” (Knolle apud Schläbitz, 1996, p. 8).

Dessa forma, as relações que os adolescentes estabelecem com as mídias eletrônicas, bem como com o espaço sociocultural onde a sua música se insere em seus cotidianos pode contribuir como fomento às reflexões sobre a educação musical ligada a seu tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARALDI, Juciane. Formação e prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. POA, 2004.
- BOZZETTO, A. A música do Bambi: da tela para a aula de piano. 2000. In: SOUZA, Jusamara (org.) Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, p.107-117, 2000.
- CORRÊA, Marcos Kroning. Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem musical com adolescentes. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- DEL BEN, Luciana. Ouvir-ver música: novos modos de vivenciar e falar sobre a música. In: SOUZA, Jusamara (org.). Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, p. 91-106, 2000.
- DeNORA, T. Music in everyday life. Cambridge: University Press, 2000.

FIALHO, Vania Malagutti. Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FISCHER, R. M. B. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. Revista Educação e Realidade. p. 59-80, 1997.

GOHN, Daniel Marcondes. Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

KRÜGER, S. E. Desenvolvimento, testagem e proposta de um roteiro para avaliação de software para educação musical. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

MATOS, Cláudia Neiva de; Travassos, Elizabeth; Medeiros, Fernanda Teixeira de (orgs.) Ao encontro da palavra cantada – poesia, música e voz. Rio de Janeiro: 7 letras, 2001.

MÜNCH, Thomas. Jugend, Musik und Medien. In: BAACKE, Dieter(orgs), Handbuch Jugend und Musik, Leske + Budrich, Ophalen, p.383 – 400, 1997.

RAMOS, Silvia Nunes. Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SANTOS, C. A. Influências da mídia na educação das crianças: a observação consciente do cotidiano. 2000. In: SOUZA, Jusamara (org.). Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, p. 121-131, 2000.

SCHMITT, Marta Adriana. Programa Clube do Guri: um espaço musical no rádio (1959-1960). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. POA, 2004.

SCHLÄBITZ, Norbet. Der diskrete Charme der Neuen Medien. Digitale Musik im medientheoretischen Context und deren musikpädagogisch Wertung. Augsburg, Bernd Wisner, 1996.

SOUZA, Jusamara. A experiência musical cotidiana e a pedagogia. In: SOUZA, Jusamara (org.). Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, p. 33–43, 2000a.

_____. Cotidiano e Mídia: desafios para uma educação musical contemporânea. In: SOUZA, Jusamara (org.). Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, p. 45–57, 2000b.

_____. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In: SOUZA, Jusamara (org.). Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, p. 173–185, 2000c.

YIN, R. Estudo de caso: Planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

VILLA-LOBOS E A IDEOLOGIA DO CANTO ORFEÔNICO: DO CONSCIENTE AO INCONSCIENTE

Alessandra Coutinho Lisboa
ale_lisboa@yahoo.com
Maria de Lourdes Sekeff Zampronha
mlsekeff@giro.com.br

Resumo. A pesquisa trata do projeto de Educação Musical através do Canto Orfeônico desenvolvido por Villa-Lobos no Brasil (décadas de 1930 / 1940) e suas relações com a política então vigente. O Canto Orfeônico, caracterizado então por sua grande abrangência, desenvolveu-se juntamente à implantação do regime totalitário do Estado Novo. A mobilização de massas e a associação entre música, disciplina e nacionalismo possibilitaram uma convergência de idéias e fizeram com que projeto se tornasse uma forma de instrumento propagador da ideologia do regime (também assentada em tais ideais). Tendo em vista esse fato, a pesquisa se propõe a trabalhar um *novo enfoque* a respeito das relações entre o movimento orfeônico e tal ideologia, que se baseia na investigação de estruturas míticas arquetípicas possivelmente influentes no repertório e nas concentrações orfeônicas, estruturas amplamente utilizadas por regimes totalitários e que teriam a função de preparar e promover "inconscientemente" a aceitação da ideologia imposta.

“O ensino do Canto Orfeônico no Brasil parte deste seguinte princípio filosófico: do consciente para o sub-consciente.” (in Villa-Lobos, 1951, pg. 6)

A afirmação acima consta no 2º volume do *Manual de Canto Orfeônico* organizado por Villa-Lobos, ao lado de outras declarações do compositor acerca dos objetivos desse ensino e dos decretos do Ministério da Educação referentes à sua obrigatoriedade como disciplina nas escolas públicas. Tal afirmação assume importância para a nossa pesquisa ao apontar a linha de investigação que nos propusemos encetar: o estudo do projeto de Villa-Lobos indo além do canto em conjunto, revelando-se como possível agente propagador (em âmbito consciente e também *inconsciente*) da ideologia política que vigia no momento histórico em que o projeto foi desenvolvido.

O Canto Orfeônico já vinha sendo praticado no Brasil desde fins do século XIX no estado de São Paulo, desenvolvido sobretudo por Carlos Gomes Cardim, João Gomes Júnior e Fabiano Lozano. Mas foi com Villa-Lobos, durante as décadas de 1930 e 1940, período que abrange o regime totalitário do Estado Novo (1937-1945)¹, que o movimento orfeônico tomou

1 O Estado Novo foi um regime ditatorial que se instaurou no Brasil em 1937 por meio de um golpe de estado

dimensões consideráveis, uma vez que, por meio da intervenção do governo federal - representado pelo então presidente Getúlio Vargas, o projeto foi implantado e regulamentado nacionalmente como disciplina obrigatória nas escolas públicas.

O movimento trazia em si a associação música-disciplina-civismo, revestindo-se de conotações nacionalistas. A ditadura implantada em 1937 esteve assentada em uma ideologia burguesa também voltada ao nacionalismo, promovendo à sociedade ampla divulgação do sentimento nacional e patriótico a fim de que fossem absorvidos pela massa, garantindo à elite a manutenção do poder.

O efeito de unificação psicológica, de disciplina e harmonia de ação, carregado de conotação cívico-patriótica induzida pelas melodias aprendidas e cantadas em grupo, acabou concorrendo para a emergência e desenvolvimento de um forte sentimento patriótico e nacionalista, que consciente e/ou inconscientemente, ia além da música pela música. Como enfoques musicológicos (Andrade, 1965) e psicológicos (Ribas, 1957) sustentam que a música, construída sob determinados princípios formais e vivenciada sob determinadas condições, contribui particularmente para unir os homens entre si, investigamos o projeto do Canto Orfeônico, que propunha como objetivo a disciplina, civismo e arte, no sentido de ter respondido aos interesses da ideologia então vigente, interessando à ditadura como instrumento de propagação ideológica.

Diretrizes cívico-patrióticas caracterizaram movimentos políticos de afirmação de identidade nacional também em outros países, circunstância comum em razão do contexto histórico, político e econômico mundial que favoreceu o nascimento de regimes totalitários em vários países da Europa e da América do Sul (contexto entre as duas guerras mundiais). Nessas circunstâncias a educação musical de países como Hungria e Alemanha também esteve impregnada de elementos nacionalistas, sobretudo em termos de repertório coral, com os corais alemães servindo de exemplo de perfeição técnica e disciplina para o movimento orfeônico no Brasil.

O repertório orfeônico villa-lobiano era todo baseado em canções folclóricas pré-existentes e também em melodias ambientadas com novos textos, além de canções compostas e/ou arranjadas pelo próprio compositor, sempre com letras impregnadas de patriotismo, exaltando as belezas da terra, a raça brasileira e a figura do presidente Vargas.

O uso do folclore e o incentivo à prática coral como fator de educação musical remontam à corrente modernista-nacionalista (liderada por Mário de Andrade), que pregava a música

promovido pelo então presidente Getúlio Vargas, que fechou o Congresso Nacional e passou a governar com a centralização máxima do poder em suas mãos.

folclórica nacional como fonte essencialmente brasileira de criação estético-musical, desprovida da contaminação dos gêneros musicais europeus. Além desses elementos a música coral viria carregada de valor social (ao contrário da música de elite, tida então como individualista e sem engajamento social), sendo considerada por Mário de Andrade como a “mais coletiva de todas as artes” (Andrade, 1965, p. 18). O canto em conjunto era o símbolo dessa coletividade.

Assim, considerando as bases em que estava assentado o repertório orfeônico e seu olhar voltado ao nacionalismo musical, num primeiro momento objetivamos investigar se as idéias contidas no projeto educacional de Villa-Lobos realmente legitimam a possível convergência com a ideologia política vigente, possibilitando que o movimento orfeônico pudesse ter sido utilizado pelo poder como modelo e prática de educação pela música e também como “difusão” da ideologia política reinante. Para o conceito de ideologia, num contexto ligado à existência de classes sociais, baseamo-nos na teoria do sociólogo Karl Mannheim (1968), que a conceitua dentro do mesmo referencial histórico mundial contemporâneo (século XX).

Levantamos diferentes trabalhos que registram a referida convergência de idéias entre o Canto Orfeônico de Villa-Lobos e a ideologia getulista, como os de Jusamara Souza (1991 / 1999), Arnaldo Contier (1998) e J. Miguel Wisnik (1983). Contudo acreditamos que nossa pesquisa avance um pouco mais, pois que se assenta em um novo enfoque: o mítico.

Nas expressivas mobilizações de massas que o movimento orfeônico promoveu através de concentrações orfeônicas realizadas em campos de futebol (em celebração de datas cívicas), o apelo emocional e o êxtase coletivo resultantes envolviam as massas de forma inquestionável, cabendo assim levantar o quê, nas concentrações e no movimento em geral produzia essa reação, esse estado psicológico que poderia estar servindo como um meio facilitador de uma impregnação mais eficiente da ideologia política nas massas: as melodias? O texto? O ritmo? A própria concentração? Lembremos o depoimento de Cacilda Guimarães Fróes a respeito de sua participação em uma das concentrações orfeônicas realizadas por Villa-Lobos:

(...) Os corações fremem de entusiasmo e vêm-se lágrimas até nos olhos de gente grande (...) Esse é o meu patriotismo. Patriotismo que vale por todos os outros que senti antes, porque brotou ali, espontâneo, daquela comunhão perfeita de vozes, de gestos, de almas, de pensamentos disciplinados, coesos, num esforço de todos para o êxito comum. (Fróes, 1972, p. 33)

Melodias e textos unidos a um ideal coletivo expresso nas concentrações orfeônicas, imergindo os indivíduos num estado psicológico coletivo próximo à hipnose, não poderiam ter colaborado para uma forma de “aceitação e interiorização inconsciente” da ideologia

política de então? O que estaria presente ali nos textos, melodias e concentrações orfeônicas e que provocaria tal êxtase? Para esse questionamento, levantamos a hipótese de que tal estado psicológico em que as massas eram envolvidas poderia encontrar sua explicação na vivência de um arquétipo mítico. Ao adentrarmos nessa questão, procuramos respaldo nas teorias do mito de Joseph Campbell (1904-1987) e na Psicologia Analítica de Carl Gustav Jung (1875-1961) e sua teoria a respeito da natureza inconsciente. Conceitos como *inconsciente coletivo*, *arquétipos* e *mitos* são necessários para levantarmos a hipótese de que estruturas míticas arquetípicas sustentavam as canções e concentrações orfeônicas.

Experiências míticas são vivenciadas na emoção coletiva e também fundamentam regimes totalitários, como afirma Patai (1974, p. 285):

Os mitos do totalitarismo são estruturas imensas, esmagadoras, que exercem influência quase mágica sobre as pessoas e tendem a ignorar os interesses individuais. Incutem no indivíduo a sensação de fazer parte de uma grande aventura, um sentimento que é psicologicamente muitíssimo satisfatório e que, sejam quais forem os seus inconvenientes, concorre para a unidade nacional.

Para a pesquisa baseamo-nos na metodologia da pesquisa qualitativa (interpretativa). Em termos de pesquisa qualitativa ou interpretativa considera-se aqui, privilegiadamente, o seu caráter baseado na investigação de fenômenos em que não são utilizadas mensurações de variáveis (como na pesquisa quantitativa). Nesse modelo de investigação o pesquisador observa tais fenômenos, interpreta-os e estabelece relações entre os mesmos.

Assim, num primeiro momento, analisamos como se desenvolveu a ideologia política do Estado Novo e de que forma o movimento do Canto Orfeônico de Villa-Lobos possa ter entrado em convergência com tal ideologia. Para tanto foram analisadas algumas das canções que integram os dois volumes do Manual de Canto Orfeônico organizado pelo compositor, observando-se sobretudo o teor ideológico de seus textos. Essa análise foi feita posteriormente a uma explanação do contexto histórico em que se deu a proclamação do Estado Novo e da definição do conceito de ideologia (como dissemos, com referencial nas teorias do sociólogo Karl Mannheim (1968)), além da identificação dos pilares ideológicos que guiaram política totalitária.

Adentramos em seguida nos conceitos de Joseph Campbell (1991 / 1995) a respeito do mito e sobretudo na Psicologia Analítica de Carl Gustav Jung (1993) e sua teoria a respeito da natureza inconsciente. Levantamos conceitos teóricos necessários ao objetivo desta pesquisa, não adentrando em questões relacionadas a procedimentos terapêuticos da Psicologia Analítica, o que fugiria ao escopo do trabalho e certamente necessitaria uma formação

específica nessa área. Baseamo-nos, sobretudo, na teoria do inconsciente de Jung, haja vista que ela suporta o mito, legitimando nossos caminhos².

A principal obra de Jung em que nos baseamos é o volume X de suas Obras Completas (1993), uma coleção de textos que envolvem análise e interpretação do papel do que ele chama de inconsciente coletivo e sua ação em termos de massa na realidade do século XX (contexto entre guerras), demonstrando sua força perante o indivíduo massificado. A partir desses textos e da compreensão de inconsciente individual e coletivo, procuramos levantar a possível relação "inconsciente" do movimento orfeônico com o regime totalitário, com o referido projeto educacional acabando por funcionar como veículo de propaganda do regime varguista.

Para o levantamento de elementos que podem ser considerados míticos e arquetípicos dentro do repertório orfeônico utilizamos também os dois volumes do Manual de Canto Orfeônico organizado pelo próprio Villa-Lobos (1940 e 1957), além da programação de uma de suas principais concentrações orfeônicas realizadas (1940).

Tendo em vista a importância do projeto educacional de Villa-Lobos, expressa sobretudo nas dimensões que adquiriu ao ser regulamentado nas escolas públicas em âmbito nacional e também por estar vinculado a um contexto histórico relevante no Brasil, torna-se pertinente a realização desta pesquisa também pelo estabelecimento desse enfoque, ainda não encontrado em pesquisas sobre a mesma temática. É através da interdisciplinaridade (com apoio sobretudo em teorias sociológicas e psicológicas) que esta pesquisa poderá contribuir para novas dimensões dessa temática. Para isso temos como referencial teórico textos que, advindos da sociologia, antropologia e psicologia, ligam-se à geração do mesmo contexto histórico, da realidade circundante ao desenvolvimento do movimento orfeônico.

O movimento orfeônico de Villa-Lobos, núcleo desta pesquisa, tem a vivência coletiva como o fio condutor para a nossa proposta nesse trabalho, ligada ao conceito de ideologia e à interpretação junguiana do papel do inconsciente coletivo em movimentos de massa na referida conjuntura histórica. Esse aparato teórico pelo qual objetivaremos desvendar mais uma faceta do movimento orfeônico, englobar seu repertório e suas concentrações orfeônicas, procurando-se desvelar de que forma esse movimento pode ter (ou não) agido como catalisador de uma interiorização inconsciente da ideologia estado-novista, ou seja,

2 Conforme nos lembra Cacilda Guimarães Cuba, a psicologia junguiana se divide em dois campos: o clínico propriamente dito e o campo de estudos e pesquisas, que também recebe a denominação de "Psicologia Complexa" (1976, p. 137)

contribuído para um fim extra-musical em que as concentrações orfeônicas constituiriam expressão dessa interiorização ideológica inconsciente.

Em relação aos resultados, no que se refere à confirmação ou não das hipóteses levantadas, até o presente momento pudemos constatar em diversas canções dos Manuais de Canto Orfeônico a presença de textos que fazem apologia à figura do herói, seja ele representado em figuras históricas nacionais como Tiradentes, Duque de Caxias, Marechal Deodoro, entre outros, como também representado em figuras anônimas da sociedade (trabalhadores em geral), realizando uma forma de elevação dessas figuras também à condição de heróis. O herói, segundo a teoria junguiana, constitui-se uma importante imagem mítica arquetípica presente no inconsciente coletivo, imagem explorada em demais regimes totalitários com a função de levar os indivíduos a ações coletivas, arrebatando a massa para a causa ideológica do regime. O culto do herói implica numa projeção, por parte do indivíduo massificado, de conteúdos inconscientes, num desejo de identificação com o herói cultuado:

(...) elemento capaz de satisfazer a uma necessidade profundamente enraizada, que continua a sobreviver na psique de muitos membros da nossa imensa sociedade de massa: a necessidade de imaginar-nos no papel do herói magnífico (...) protagonista de causas vitalmente propostas. (Patai, 1974, pg. 194)

As implicações dessa constatação no repertório orfeônico podem ser de vital importância para o que se objetiva buscar nesta pesquisa: a confirmação de que a presença dessas estruturas arquetípicas no repertório e concentrações orfeônicas, além de ser responsável pelo citado êxtase psicológico coletivo, estaria colaborando para uma forma de “aceitação inconsciente” da ideologia política por parte da massa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário de. *Aspectos da Música Brasileira*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1965.

CAMPBELL, Joseph. *O Poder do Mito*. São Paulo: Palas Athena, 1991.

_____. *O Herói de Mil Faces*. São Paulo: Cultrix / Pensamento, 1995.

CONTIER, Arnaldo Daraya. *Passarinhada do Brasil – canto orfeônico, educação e getulismo*. São Paulo: Edusc, 1998.

FRÓES, Cacilda Guimarães. In: *Presença de Villa-Lobos*. MEC/Museu Villa-Lobos, Rio de Janeiro, 7º volume, 1972.

- JUNG, Carl Gustav. *Psicologia em transição*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- PATAI, Raphael. *O Mito e o Homem Moderno*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- PAZ, Ermelinda A. *As concentrações orfeônicas e a presença de músicos populares*. In: Revista Brasileira. Rio de Janeiro: ABM, setembro de 1999.
- RIBAS, Carvalhal J. *Musica e Medicina*. São Paulo: Edigraf, 1957.
- SANTOS, Cacilda Cuba dos. *Individuação Junguiana*. São Paulo: Sarvier, 1976.
- SOUZA, Jusamara. *A concepção de Villa-Lobos sobre educação musical*. In: Revista Brasileira. Rio de Janeiro: ABM, setembro de 1999.
- VILLA-LOBOS, Heitor. *Canto Orfeônico 1º volume: Marchas, Canções e Cantos Marciais*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1940.
- _____. *Canto Orfeônico 2º volume: Marchas, Canções, Cantos: cívicos, marciais, folclóricos e artísticos*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1951.
- WISNIK, José Miguel. *Getúlio da Paixão Cearense*. In: O Nacional e o Popular na Cultura Brasileira – Música. São Paulo: Brasiliense, 1983.

**QUEM CANTA UM CANTO AVANÇA UM PONTO: O ENSINO DA MÚSICA
COMO MEDIADOR DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE
CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA MENTAL**

Alessandra Mara Gazel dos Reis (UEPA)
amgazel@bol.com.br

Antônio Pádua Sales Costa (UEPA)
paduasan@zipmail.com.br

Thaynah Patrícia Borges Conceição (UEPA)
thaynahpat@zipmail.com.br

Resumo. Este trabalho está sendo realizado desde de o ano de 2002 na APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Belém-PA, desenvolvendo atividades musicais com crianças de 07 a 11 anos portadoras de deficiência mental. Tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem, bem como o aprimoramento da audição, dicção, coordenação motora e percepção, além de fortalecer o desenvolvimento sociocultural, psicomotor, afetivo e o processo de integração global; levando em consideração suas singularidades: problemas físicos, afetivos, mentais e de integração social. Aderindo a concepção construtivista, o referencial adotado para o planejamento das atividades é o material sonoro-musical que os alunos adquirem no seu cotidiano, sempre elaborados de acordo com particularidades de cada criança. Sumariamente, este trabalho tem apresentado resultados relevantes no âmbito da educação musical especial e já se estende a outra escola, confirmando assim a importância da música e contribuindo com a real democratização desta arte.

Hoje, na maioria dos meios de comunicação, a música está presente, nos proporcionando sentimentos de relaxamento e prazer. Quem executa ou absorve tais sensações, torna-se uma pessoa sensível às artes e com maior capacidade de lidar com situações de aprendizagem, visto que a música estimula o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

“A educação musical é importante no processo de aquisição de habilidades básicas para o aprendizado de toda e qualquer criança destacando, sobretudo, as portadoras de deficiência mental” (URICOECHEA, 1993, pág.28), pois favorece a percepção, a sensibilidade, organização motora, o desenvolvimento das funções intelectuais e a socialização. Olhando por este prisma percebe-se que a educação musical pode ser uma ferramenta no processo de inclusão e no desenvolvimento das potencialidades dessas crianças. Muitas delas apresentam ótimo senso-rítmico, assim é possível fazer trabalhos

musicais com resultados satisfatórios, é através da música que temos procurado contribuir com seu desenvolvimento e suas relações sociais confirmando que a música é capaz de produzir modificações no indivíduo.

“Crianças portadoras de deficiência mental possuem um ritmo próprio no processo de aprendizagem visto que diante de uma tarefa apresentam dificuldades de concentração e dispersam facilmente” (MARTINS, 2002, pág. 27). A educação musical, por sua vez, norteia o aprimoramento da audição, dicção, coordenação motora e percepção, o que termina por contribuir com a concentração e, portanto, favorecendo grandes avanços, não só no aspecto intelectual, mas também nas áreas sociais e afetivas.

Pensando na falta de oportunidade dada aos portadores de deficiência mental, na desvalorização que a sociedade apresenta em relação a estes e no grande valor da educação musical para o desenvolvimento ; procuramos promover um espaço em que estes tivessem oportunidade de ter contato com a arte musical, de forma ativa e prazerosa e que não representasse um passa-tempo ou um momento de recreação, mas que fosse um meio para contribuir com seu desenvolvimento e aprendizagem, pois a educação musical pode ser um coadjuvante no processo de inclusão e no desenvolvimento das potencialidades de toda criança, por ela qualquer pessoa desenvolve componentes intuitivos, sensoriais e percepção auditiva e espacial.

As aulas do projeto acontecem desde o ano de 2002 na APAE-Associação de pais e amigos dos excepcionais de Belém, duas vezes na semana totalizando 3 horas semanais. As crianças atendidas são portadoras de deficiência mental na faixa etária de 07 a 11 anos. Nas aulas são utilizados métodos ativos como Orff e Dalcroze e as principais atividades que vem sendo desenvolvidas são: Exercícios de ostinato, acompanhamento de melodias (ambas utilizando instrumentos de percussão), exercícios de reconhecimento de timbres e intensidade.

O Trabalho tem como objetivo promover o desenvolvimento e aprendizagem de crianças portadoras de deficiência mental, no sentido de melhorar de alguma forma sua coordenação motora, sua percepção auditiva, a relação social, o desenvolvimento psicomotor e afetivo, enfim, o processo de integração global; tudo isso por meio de atividades musicais.

O objetivo principal não é formar músicos, as atividades têm demonstrado que é

possível se fazer música em todo lugar, além de dar oportunidade a essas crianças de criar, tocar, fazer música de forma prazerosa e ao mesmo tempo desenvolver as habilidades citadas acima.

Aderindo a concepção construtivista, o referencial adotado para o planejamento de cada aula é o material sonoro-musical que os alunos adquirem no seu cotidiano, elaborados de acordo com as características particulares de cada criança.

Temos notado no decorrer das aulas o aprimoramento da percepção auditiva, coordenação motora e nas relações sociais, além de obediência a comandos estabelecidos pelo professor em algumas atividades e o desenvolvimento na área rítmica. Por exemplo: uma aluna de 8 anos que no início do projeto não participava de nenhuma atividade e ficava um pouco afastada do grupo na hora da aula, não participando nem com a intervenção do professor; depois de alguns meses se mostrou mais participativa e hoje já esta participando intensamente das atividades, mostrando muita habilidade rítmica que chegou até a nos impressionar.

A cada aula, nós aprendemos que eles são capazes de realizar tarefas que antes eram tidas como adequadas somente a crianças em situação normal de ensino, percebemos na pratica que eles possuem habilidades como qualquer criança, apesar das singularidades de cada deficiência

São utilizadas fichas individuais de avaliação contendo um relato completo de como o aluno desenvolveu cada atividade e se os objetivos propostos foram alcançados, assim analisamos o que precisa ser acrescentado nas aulas para que o aluno possa ter melhor desempenho.

Sendo a arte eficiente e democrática, qualquer pessoa pode desenvolver componentes intuitivos, sensoriais, perceptivo-auditivos e espaciais. Acreditamos, no entanto, que apesar das vastas possibilidades que a música traz aos seus ouvintes e do seu caráter democrático quando se trata de fazer um aprofundamento no estudo da música são poucos os espaços encontrados para este fim, ficando estes restritos a escolas especializadas o que termina por limitar o público atendido. Apesar destes limites, o interesse e a utilidade da educação musical persiste, o que abre espaço para produção de projetos que pretendam contribuir com a real democratização desta arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOMFIM, R. V. Educação física adaptada: a educação física e a criança portadora de Síndrome de Down. In: Revista Integração. Brasília-DF. n. 1, p.60-65, 2002.

BRANDALISE, André. Approach de musicoterapia. In: Revista brasileira de musicoterapia. Rio de Janeiro. n.4, p. 02-20, 1998.

DANIELSKI, Vanderlei. Síndrome de Down. São Paulo: Ave Maria, 2001.

MANNONI, M. A criança retardada e a mãe. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MARTINS, L. de A. R. Educação integrada do portador de deficiência mental: alguns pontos para reflexão. In: Revista Integração. Brasília-DF, n. 1, p.27-34, 2002.

URICOECHEA, Ana Sheila M. de. Musicoterapia e deficiência mental: teorias e técnicas. In: Revista Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil. São Paulo - SP. n. 59/60. p.20-28, 1993.

A FORMAÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO DE CIDADÃOS POR MEIO DO ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS ATRAVÉS DA INICIAÇÃO INSTRUMENTAL DE CORDAS

Alexander Ciarlo (UFSCar)
alexander.ciarlo@itelefonica.com.br

Resumo. O presente artigo é o relato de parte da pesquisa que está em fase final de coleta de dados, e faz parte de uma dissertação de Mestrado em Educação, que visa comprovar a eficiência da metodologia de Ensino Coletivo de Cordas, em particular, o aprendizado do violino na iniciação musical e a sua influência no comportamento e desenvolvimento dos alunos. A premissa é de que o investimento na formação desses alunos resulta em um melhor aproveitamento da aula, crescimento diferenciado mas levando em consideração o coletivo, estimulando a capacidade de alunos e estagiários a aprenderem por imitação e por troca de experiências. Discute-se a importância da educação na sociedade como instrumento de transformação social, as relações existentes entre educação, cultura, música e sociedade; a Educação Musical no contexto social contemporâneo e o Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais. A democratização do ensino musical através da metodologia que propõe a transformação da sociedade, está sendo discutida e analisada, chegando-se a algumas conclusões.

A necessidade de criar cursos para o ensino coletivo de instrumentos tem levado professores a repensar os modelos de ensino unicamente tutorial que vinham praticando até então. A partir da década de 90, muitas pesquisas e artigos sobre o ensino coletivo em instrumentos musicais vêm ganhando espaço nos encontros e seminários pelo país. Através de experiências cotidianas, da observação de resultados positivos, da organização e sistematização de metodologias, aos poucos vem se comprovando que é possível ensinar, com muita eficiência, instrumentos musicais em grupo.

Agrupar alunos para ministrar aulas voltadas para a performance não é uma atividade recente, embora tenha se mantido restrita a algumas iniciativas isoladas no Brasil até a década de 50. Na segunda metade do século XX, as metodologias de ensino em grupo ganharam mais espaço nas escolas especializadas de música. É cada vez maior o número de pessoas interessadas em trabalhar dessa maneira, registrando-se cada vez mais um número maior de iniciativas desta espécie, apesar de prevalecer o ensino tutorial de instrumento. (Oliveira e Costa Filho, 1999; Freire, 2001; Ray, 2001)

Repertórios e metodologias de ensino em grupo ainda esbarram no pressuposto de que o aprendizado instrumental é altamente individualizado. O individual no ensino em

grupo também é preservado, mas o aluno tem outros referenciais que não o modelo do seu professor, e aprende a aprender vendo e ouvindo os colegas.

O ensino da música no país ainda não consegue alcançar um grande número de pessoas, embora haja um número significativo de projetos e programas de iniciativas públicas e privadas que incluem ensino coletivo de instrumentos musicais (como o Projeto Guri, Escolas Municipais de Música, Cursos de Musicalização Infantil oferecidos pelas Universidades e por Escolas de Músicas Especializadas no assunto). Podemos dizer que os problemas que enfrentamos na área de educação musical vão desde a falta de institucionalização e reconhecimento do valor da educação musical como disciplina integrante do currículo escolar até a falta de sistematização do ensino de música, seja este como parte do ensino formal, bem como em muitas escolas de músicas.

Por isso, o educador musical deve ter em mente questões como: qual deve ser o papel do educador musical na sociedade? Quais são os espaços de atuação do educador musical na atualidade? Qual ser humano pretende-se formar através da música? De que maneira? A partir de quais metodologias? Dentro deste contexto ainda se discute: qual é o papel do educador musical na sociedade contemporânea?

Segundo Hentschke (1991) todo profissional que trabalha com educação musical seja ele especialista ou não-especialista, deve ter se defrontado ao menos uma vez com a seguinte questão: “Qual o valor do ensino de música nas escolas? E qual o seu papel na educação formal do indivíduo?” Não é difícil imaginar que numa concepção de cultura em que valores intrínsecos e subjetivos não exercem papel determinante na educação formal do indivíduo, a atividade musical, frequentemente seja assumida como puramente lúdica, sem consequência “educativa”.

Segundo Libâneo (1991) “a educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades” (p. 16 e 17). Complementando esse pensamento com o fator político, Saviani (2001) acredita que “a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento” (p.88).

Transpondo para o campo musical, Schafer (1991) afirma que “a aula de música é sempre uma sociedade em microcosmo, e cada tipo de organização social deve equilibrar as outras” (p. 279). O autor compara uma aula de canto coral a um sistema político, onde o canto coral cria o mais perfeito exemplo de comunismo, jamais conquistado pelo homem.

No contexto atual, que prima pela diversidade e ao mesmo tempo pela tentativa de unificação (globalização) cultural, cada vez mais, se torna necessário que os professores de música compreendam as realidades sócio-culturais dos alunos, para que se proponha metodologias e estratégias de ensino adequadas. Souza (2000) afirma que os educadores musicais têm buscado associar as experiências musicais dos alunos às experiências sociais do mundo. Sem a compreensão das realidades sócio-culturais por parte dos alunos não há como propor uma pedagogia musical adequada.

A partir deste quadro, o Ensino Coletivo se torna uma importante ferramenta no processo de democratização do ensino musical. A Musicalização/Iniciação Instrumental através do ensino coletivo, pode dar acesso a um maior número de pessoas à Educação Musical. A partir de uma conduta democrática, cria-se um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem, buscando a participação efetiva dos alunos e a troca de experiências, contribuindo para a motivação e o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico. Alguns projetos ligados a essa filosofia vêm surgindo no país, alcançando êxito, tanto na área pedagógica quanto na área social. Com isso, pode-se afirmar que o estudo da música, através do ensino coletivo, veio democratizar o acesso do cidadão à formação musical.

Moraes (1995) acredita que “de todas as vantagens que o ensino em grupo pode trazer, a motivação é, provavelmente, a mais importante. Também a competição, em sua expressão mais natural e saudável, pode trazer estímulo extra para um aprendizado mais rápido e de melhor qualidade” (p. 35).

No contexto contemporâneo, acredita-se que através do ensino coletivo, os alunos poderão ter uma Educação Musical transformadora, onde poderão vivenciar novas experiências tanto no âmbito individual quanto no coletivo. A partir da experiência em grupo, os alunos poderão vivenciar situações e dinâmicas, interagindo e socializando com os demais colegas, contribuindo para que sua formação musical e instrumental seja mais lúdica. Da mesma forma, o educador musical deve conduzir a aula, trabalhando não só novos conhecimentos da área musical, mas também, das áreas interdisciplinares, proporcionando uma formação musical mais crítica.

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como objetivo geral, analisar e investigar as fundamentações teóricas e metodologias de ensino coletivo de instrumentos musicais, a partir de uma experiência com a iniciação instrumental de cordas, em particular, a

iniciação instrumental no Violino a partir da metodologia ou filosofia de ensino criada pelo **Professor Shinichi Suzuki**. A pesquisa teve como ponto de partida duas turmas de musicalização/iniciação instrumental que foram criadas dentro do programa de Musicalização do Departamento de Artes da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), sendo a primeira turma criada no IIº Semestre de 2003 e a segunda turma criada no Iº Semestre de 2004.

A partir do momento em que as turmas foram criadas, a pesquisa procurou definir pontos importantes a serem estudados e analisados, sendo assim, partiu-se de dois pontos importantes:

1. Descrever e analisar o **processo de aprendizagem** de cada turma envolvida na pesquisa, considerando os aspectos do Ensino Coletivo de Cordas;
2. Descrever e analisar o ensino coletivo de música como um meio de **transformação social** dos indivíduos envolvidos.

Tendo como ponto de partida da pesquisa esses dois pontos importantes foi preciso sugerir ou criar hipótese para a pesquisa em questão. Devido a isso se partiu das seguintes hipóteses:

- a) O Ensino Coletivo de Cordas, de maneira geral, cria oportunidades de iniciação ao instrumento e aprendizagem musical.
- b) O Ensino Coletivo de Cordas amplia o número de oportunidades de aprendizagem musical dentro da comunidade.

A revisão bibliográfica procura corresponder à necessidade da formação de um referencial teórico que auxiliasse a presente pesquisa, incluindo as áreas de conhecimentos afins à Educação Musical, tais como Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Sociologia, entre outros.

A abordagem metodológica esta sendo fundamentada na **Pesquisa-Ação**, que indica que o pesquisador não é neutro no processo de pesquisa, mas está inserido no mesmo. Através da ação e reflexão, o pesquisador está atuando como um interventor objetivando a mudança social. Por isso, a pesquisa-ação é a ciência da *práxis* e o seu objeto de pesquisa está relacionado à elaboração da dialética da ação em um processo pessoal e único. Barbier (1997) acredita que este processo de pesquisa é “relativamente

libertador quando às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática” (p. 34).

A pesquisa está contando com a participação de 21 sujeitos, com faixa etária de 09 a 40 anos (crianças, pré-adolescentes, adolescentes, estudantes universitários e adultos). A pesquisa já se encaminha para seu terceiro semestre letivo, tendo se iniciado no IIº semestre letivo de 2003 e indo para IIº semestre letivo de 2004. O experimento de estudo é realizado com uma carga horária de duas intervenções/aulas semanais, sendo que cada turma possui 01 hora e meia de intervenção/aula por semana. Esse experimento de estudo foi elaborado para grupos de pessoas da comunidade com perfis diferentes.

O experimento de estudo conta com a ajuda de monitores orientados pelo pesquisador de maneira que a captação dos dados possa favorecer o intuito do interventor e, conseqüentemente, da pesquisa em questão. A coleta de dados tem como instrumentos de pesquisa:

- Planejamento das aulas;
- Diário de Classe;
- Fichas de questionário dos sujeitos;
- Filmagens através de câmera de vídeo 8mm de cada intervenção/aula;
- Fotos através de câmera digital de cada sujeito da pesquisa em cada momento diferente;
- Programas de Recitais (verificação do ensino-aprendizagem);
- Elaboração de um CD contendo a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

ALGUNS RESULTADOS/CONCLUSÕES

Após algumas descrições e análise dos dados coletados até agora via metodologia adotada (descrevendo e analisando as filmagens de cada intervenção/aula filmadas até o presente momento), percebeu-se alguns resultados (em fase de comprovação e constatação) como:

- o aprendizado em grupo privilegia o desenvolvimento da percepção e dos elementos técnico-musicais para a iniciação instrumental;
- a teoria musical aplicada é associada à prática instrumental facilitando o entendimento dos alunos;

- o resultado musical acontece de maneira rápida, motivando os alunos a dar continuidade ao estudo do instrumento;
- o desenvolvimento musical dos sujeitos e uma maior concentração, disciplina, autoconfiança e independência por parte dos sujeitos;
- o ensino coletivo de cordas promove um processo de interação entre os alunos, sociabilizando-os e desenvolvendo o senso crítico;
- as relações interpessoais entre os sujeitos do grupo contribuem de maneira significativa no processo de desenvolvimento de aprendizagem de cada sujeito.

A eficácia do ensino coletivo de instrumentos de corda vem se comprovando através das análises das filmagens de cada intervenção/aula que identifica todo o desenvolvimento da aprendizagem, bem como, dos resultados comprovados via recital. Os sujeitos pesquisados iniciaram no experimento que se segue como leigos em música (no âmbito do instrumento) e estão conseguindo se alfabetizar musicalmente através da iniciação instrumental coletiva. Todos os sujeitos participaram de duas apresentações públicas (Musical da Água), demonstrando a excelência da metodologia no processo de ensino-aprendizagem através do ensino coletivo de cordas.

A pesquisa vem demonstrando através das análises dos grupos experimentais com perfis diferenciados que a metodologia aplicada vem tendo que ser adequada para cada grupo, a partir da realidade dos mesmos. O conteúdo programático e as estratégias de ensino estão sendo utilizados de acordo com a necessidade de cada grupo, a partir de cada fato novo surgido em sala de aula. Devido a isso, as estratégias e a dinâmica em grupo contribuem para a consolidação da socialização, da autoconfiança, do respeito aos colegas, do senso crítico e da independência dos sujeitos. A motivação dos sujeitos vem sendo provocada pela eficiência da metodologia e pelas relações interpessoais no grupo – contribuindo no processo de aprendizagem – vem sendo responsável pelo baixo índice de desistência dos sujeitos analisados nesta pesquisa.

Por outro lado, o papel da Educação Musical na contemporaneidade está sendo discutido, chegando-se à conclusão de que a mesma deve ser voltada para a transformação dos educandos, levando em conta a sua realidade, comprometida com a mudança social. Com isso, o educador musical deve preocupar-se com o desenvolvimento musical e humano dos seus alunos, mas também, com o desenvolvimento social dos mesmos. Deve-se ter o compromisso com a formação

crítica através da utilização da metodologia coletiva de instrumentos musicais, que poderá ser usada como um dos meios de democratização do ensino musical no país. Do estudo e criação de metodologias eficientes do ensino coletivo instrumental, a sociedade teria maior acesso ao aprendizado musical, uma vez fortalecida a construção da cidadania e reconhecido a disciplina como agente de transformação dos alunos e, conseqüentemente, da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIER, René. A Pesquisa-ação. Brasília-DF; Consórcio Interuniversitário de educação continuada e a Distância. BRASILEAD, Universidade de Brasília, 1997.
- FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.
- _____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.
- _____. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. Pedagogia do Oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Vanda Lima Bellard. Educação Musical e espaços atuais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. Anais do X Encontro Nacional da ABEM (outubro). Uberlândia: ABEM, 2001, p.11-18.
- _____. Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada no ensino de música. Rio de Janeiro: ABEM. Série Teses 1, Tese de Doutorado, UFRJ, 1992.
- GALINDO, João Maurício. Instrumentos de arco e o ensino coletivo: a construção de um método. São Paulo: Dissertação de Mestrado - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2000.
- GIROUX, Henry A. Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional: Novas Políticas de Educação. Porto Alegre: Artmed, 1990.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. Movimentos Sociais e Educação. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

HENTSCHKE, Liane. Relações da prática com a teoria na Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2, 1993. Anais do II Encontro Anual da ABEM. ABEM, 1993, p.49-67.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

_____. Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MARCUSE, Herbert. Comentários para uma redefinição de cultura. In: Cultura e Sociedade, v.2. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1998.

MORAES, Abel. O ensino do Violoncelo em grupo: Uma proposta para pré-adolescentes e adolescentes. Belo Horizonte: Monografia de especialização em Educação Musical. Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

OLIVEIRA, Alda e COSTA FILHO, Moacyr. Educação e Trabalho em Música: Formação, Produção e Administração de Grupos Musicais. In: ICTUS, 01 (dezembro). Salvador, UFBA, 1999, p.125-150.

OLIVEIRA, Enaldo Antônio J. O ensino coletivo dos Instrumentos de Corda: Reflexão e Prática. São Paulo: Dissertação de Mestrado – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 1998.

ORTIZ, Renato. Cultura e Sociedade Global. In: Mundialização e Cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

RAY, Sonia. Grupo de Trabalho – Performance e Pedagogia do Instrumento. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, (outubro) 2001, Uberlândia. Anais do Encontro Nacional da ABEM. Uberlândia: ABEM, 2001, p.121-126.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 34. ed. Campinas: Editora 34. ed/ Autores Associados, 2001.

SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SOUZA, Jussamara. Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

THOMPSON, John B. Ideologia e Cultura Moderna. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1995.

**APORTES PARA O ESTUDO DE MÚSICA POPULAR A PARTIR DO RELATO
DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE CONTRABAIXO EM UM CURSO DE
EXTENSÃO DA UNIRIO**

Alexandre Brasil de Matos Guedes (UNI-RIO)
alexbrasa@alternex.com.br

Resumo. Em minha dissertação de mestrado, intitulada Introdução à uma poética do contrabaixo no choro: o fazer do músico popular entre o querer e o dever, procurei construir os alicerces necessários para um discurso investigativo da linguagem do choro, a partir de práticas interpretativas que, como contrabaixista, me eram familiares. O trabalho contou com o referencial teórico da semiologia (as teorias de Algirdás Greimas e Eero Tarasti) e levou a conclusões interessantes, particularmente no que diz respeito ao uso de modalidades discursivas próprias da música popular. A presente comunicação investiga as tentativas de aproveitamento de tais conclusões no contexto mais propriamente prático de um curso de extensão em contrabaixo popular, em andamento na UNIRIO, no qual procuro estabelecer procedimentos didáticos a partir da música popular, com enfoque especial à música brasileira, questionando inclusive as implicações políticas, pragmáticas e éticas de tais procedimentos.

Entre os anos de 2001 e 2003, estive envolvido, em meu mestrado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, com uma pesquisa acerca do contrabaixo no choro. Tendo estudado o instrumento academicamente (concluía o bacharelado em 1995, pela UFRJ) e, desde muito cedo, tocado música popular, o retorno à academia tinha como objetivo realizar uma pesquisa voltada para aqueles que eram os gêneros musicais que mais despertavam meu interesse naquele momento, ou seja, o choro e o samba. Dizer que estudei contrabaixo academicamente no início da década de noventa significa que tive uma formação técnica baseada na tradição da música erudita europeia e que todo aprendizado de música popular fora realizado fora da universidade. Embora as universidades tenham, de lá pra cá, depositado cada vez maior ênfase na música popular, no caso do contrabaixo e do estado do Rio de Janeiro, pelo menos, este viés erudito ainda hoje é uma realidade.

Meu trabalho final contou com um anexo de três entrevistas feitas com contrabaixistas ligados ao choro: Dalton Vogeler, o mais antigo, que pertencera ao conjunto de Valdir Azevedo; Carlos Silva e Souza, o Caçula, que tocou no regional de Arlindo Rodrigues e na

Rádio Tupi; e Orondino da Silva Filho, Dininho, filho de Dino Sete cordas e baixista que toca com Paulinho da Viola. Meus objetivos, com as entrevistas, eram: a) comprovar a presença do contrabaixo na prática do choro, uma vez que muitos estudiosos e especialistas no gênero não fazem menção a ela; b) levantar e confirmar o máximo de dados sobre contrabaixistas envolvidos com o choro: com quem tocavam, como tocavam, seus nomes, se ainda viviam, etc; c) validar ou não meu próprio discurso sobre música como contrabaixista de choro, por comparação ao discurso deles, determinando pontos em comum e pontos divergentes; d) averiguar as estratégias de desempenho musical utilizadas por eles.

A principal conclusão a que as entrevistas me levaram foi a de que, realmente, a presença histórica do contrabaixo no choro é muito mais comum do que se costuma supor. Como afirmam Dalton Vogeler:

A maioria dos contrabaixistas de choro eram muito antigos, gente de uma época anterior aos anos cinqüenta, do tempo da música de salão, onde o contrabaixo era obrigatório. Do tempo de Nazareth, Chiquinha Gonzaga, meu tio Henrique Vogeler, onde tinha que ter um contrabaixo que tocasse¹.

E também Caçula: Olha, em todas as gravações tinha contrabaixo. Podia não ter no conjunto, mas na hora de gravar ia um contrabaixista fazer. O Bill, o Taranto, Tião Marinho, Luís Marinho, Dalton Vogeler. O Arlindo [Rodrigues] é que gostava de contrabaixo fixo no regional²

Em face de declarações como estas, eu podia reivindicar, para a prática de tocar contrabaixo no choro, uma certa tradição, pelo menos histórica. O uso do contrabaixo em conjuntos de choro não é, como costuma classificá-lo o senso comum, uma inovação.

Uma vez observada esta questão, minha pesquisa se voltou para o estudo (ou introdução ao estudo) das maneiras como se deve realizar uma linha de baixo segundo os modelos e padrões canônicos do gênero. Para isto me baseei na prática musical (que eu aprendera empiricamente, e na qual procurei delimitar aspectos relevantes do desempenho), nas citadas entrevistas, em bibliografia sobre o assunto (métodos brasileiros de contrabaixo e métodos e dissertações acadêmicas sobre as baixarias dos violões de choro) e em gravações consideradas importantes no contexto do gênero.

A linha de baixo costuma ser referida como aquela que dá sustentação a toda a estrutura discursiva da obra. De fato, é assim que os contrabaixistas a concebem e é assim que os outros músicos esperam que ela seja realizada. Dar sustentação, neste caso, significa marcar os padrões rítmicos típicos do gênero ou estilo e realizar as tônicas ou inversões de baixo dos acordes que caracterizam a progressão harmônica da obra.

Não obstante, para além deste aspecto em que a articulação do discurso musical impõe ao contrabaixista modelos de execução estilisticamente pertinentes, podemos identificar instâncias de realização que extrapolam o âmbito da prescrição e da obrigação. São “bossas”, dispositivos especiais, reputados como aqueles que dão o balanço, o suingue, o “molho” da linha de baixo. Para enfatizar este aspecto, trabalhei com o conceito de modalidades, segundo as teorias de Algirdas Greimas (1979), da maneira como tal conceito foi aplicado por Eero Tarasti (1984) em análises semio-musicológicas.

As modalidades são instâncias muito gerais, presentes nas linguagens e determinantes de cargas significantes muito importantes na construção do sentido do discurso. Na linguagem verbal, por exemplo, o enunciado “vai chover” pode assumir cargas modais distintas se pronunciado de maneira interrogativa, afirmativa, com um viés de pesar ou de temor, etc. Identifiquei o tal molho da linha de baixo com a modalidade greimasiana /querer/, por razões que seria muito extenso justificar aqui; identifiquei também as instâncias prescritivas à modalidade /dever/, e trabalhei com a dicotomia /querer/ versus /dever/. Meu trabalho dissertativo final foi, de fato, apenas uma introdução ao problema da produção da linha de baixo no choro, de maneira a levar em conta as normas estilísticas e genéricas que permeiam tal produção e as variações, impostas pelos intérpretes, a que os enunciados estão sujeitos durante o desempenho musical, tão características do choro e de outros gêneros aonde se improvisa.

Após a conclusão do mestrado, aprovei junto ao departamento de educação musical da UNIRIO um projeto de curso de extensão voltado para o ensino do contrabaixo através de seu uso em práticas musicais populares. O objetivo do curso seria desenvolver, ao longo do semestre e de acordo com os interesses e demandas de cada aluno, projetos de trabalhos sobre gêneros, estilos, técnicas e problemas específicos. O curso conta com sete alunos e está em seu segundo semestre. Embora seja cedo para apontar conclusões geradas por esta

experiência, podemos sugerir alguns aportes para a educação musical baseada na música popular e de caráter profissionalizante.

O primeiro aporte diz respeito à caracterização estilística e genérica³. A imensa maioria dos trabalhos didáticos voltados para a prática musical popular apresenta modelos e padrões de realização para cada estilo ou gênero. Este procedimento, ainda que válido, nos parece insuficiente e preferimos adotar um método baseado na transcrição e identificação de estruturas paradigmáticas. Desta maneira, o trabalho consiste, primeiramente em identificar gravações de obras que sejam pertinentes e revestidas de um conceito de autoridade, quer pela importância atribuída pelo senso comum, quer pelo alcance e popularidade desta gravação, quer por aspectos de competência ou domínio da linguagem identificados nos intérpretes. Assim, ao estudar o gênero choro, poderíamos começar pelas gravações de Jacob do Bandolim ou Pixinguinha, ao estudar o gênero Reggae, pelas gravações de Bob Marley, e assim por diante. O prosseguimento do trabalho seria de transcrição e análise, com o intuito de identificar usos e procedimentos recorrentes. O próximo passo consistiria em elaborar enunciados baseados nestas estruturas, ou em dispositivos encontrados nelas, visando por em prática o conhecimento adquirido. Fica claro que tal linha de trabalho visa à formação de um conhecimento, digamos, gramatical, do gênero estudado.

O segundo aporte se refere ao estudo das estratégias de desempenho. Boa parte da produção de música popular se dá a partir de princípios de enunciação que permitem ao intérprete um tratamento bastante elástico do enunciado. O estudo de procedimentos de variação e improvisação faz-se, portanto, necessário. Neste sentido, é preciso construir uma metodologia que dê conta de processos de ensino e aprendizagem típicos da educação informal, dentro das grades do conhecimento acadêmico. A prática da música popular requer um estudo diferente dos usos e práticas comuns ao estudo de música erudita. Por exemplo, em ambas as práticas deve existir uma ênfase na formação de um repertório. Na tradição erudita a execução das obras deste repertório deverá ser aprimorada diligentemente. Na tradição da música popular a execução não pode partir de um texto estabelecido definitivamente e o executante deve aprimorar sua capacidade de enunciação variada das obras. Em comparação, na tradição popular o limite entre as atribuições do intérprete e do compositor mostra-se muito menos claro que na tradição erudita. O músico

popular precisa de uma formação que atenda suas demandas de executante/criador. Os modelos mais tradicionais do ensino conservatorial⁴ não são suficientes, com suas práticas didáticas tão segmentadas onde, por exemplo, as cadeiras de composição e de interpretação requerem currículos totalmente distintos. Sob este aspecto, inclusive, nos parece que a música erudita perpetuou um modelo distorcido de ensino e aprendizagem musical, formando intérpretes que, com poucas exceções, não possuem competências equivalentes no âmbito da composição e da execução.

Um terceiro aporte pode ser mencionado, centrado em questões de viés mais político. Embora minha atividade como contrabaixista esteja atualmente voltada em parte para o choro e eu tenha conseguido demonstrar que o uso do instrumento no gênero foi comum, não pude basear o curso que ofereço na UNIRIO nesta prática. Parece-me que é necessário primeiro proporcionar ao aluno um conhecimento de gêneros que sejam de uso mais amplamente difundido entre contrabaixistas, como o samba, o funk, o jazz, o reggae, o rock ou mesmo a música erudita⁵ pois isso aumenta suas chances diante do mercado de trabalho. A realidade é que o choro, nos moldes em que é atualmente praticado, apresenta poucas oportunidades para contrabaixistas, estando estas oportunidades restritas a iniciativas individuais. Pode-se, no entanto, utilizar as melodias de choro como suporte ao desenvolvimento do aparato técnico do aluno⁶. Pode-se também pensar no choro como uma opção válida ao estudo do jazz, gênero comumente abordado em escolas de música para desenvolver a capacidade de improvisar dos alunos. A opção pelo choro, que não deveria de modo algum descartar um estudo do jazz, teria um caráter político – na medida em que se ligaria a uma concepção artística comprometida com ideais “nacionalistas”; e um caráter pragmático – na medida em que seria muito mais fácil encontrar bons intérpretes de choro no Brasil, do que intérpretes de jazz.

Por fim, gostaria de mencionar a importância da semiologia como ferramenta analítica. Me parece que ela se adequa perfeitamente bem às especificidades da análise dos paradigmas genéricos em música popular, e é capaz de lidar com a linguagem musical não como um conjunto de normas e preceitos, mas como um todo significativo inserido na rede de comunicação que chamamos cultura. Além do trabalho de Tarasti (op. Cit.), gostaria de citar os de Philip Tagg (2003) e de Jean-Jacques Nattiez (1990) como de suma importância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- GUEDES, Alexandre Brasil de Matos. Introdução à poética do contrabaixo no choro: o fazer do músico popular entre o querer e o dever. Dissertação (Mestrado em Música) – PPGM-UNIRIO, Rio de Janeiro. 2003.
- GREIMAS, A. J. & COURTES, Joseph. Sémiotique : Dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Paris: Hachette, 1979.
- MOURA, Roberto. Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Funarte, 1983.
- NATTIEZ, Jean Jacques. Music and discourse: toward a semiology of music. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1990.
- SANDRONI, Carlos. Feitiço Decente: transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917-1933. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Ed. UFRJ, 2001.
- TAGG, Philip & CLARIDA, Bob. Ten Little Title Tunes (Towards a musicology of the mass media). New York & Montreal: Mass Media Music Scholars' Press. 2003.
- _____. <http://www.mediamusicstudies.net/tagg/ptbib.html>
- TARASTI, Eero. A Theory of Musical Semiotics. Bloomington: Indiana University Press, 1994.
- VIANNA, Hermano. O Mistério do Samba.. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/Editora Ufrj, 1995.

NOTAS

- 1 Comunicação pessoal ao autor.
- 2 Idem.
- 3 Para caracterizar gênero e estilo, sem contudo nos estendermos demasiadamente, digamos que estas são categorias, classes ou tipos definidos por convenções contingenciais (e como tal sujeitas a mudanças) codificadas a partir de repetições de paradigmas no passado e que também induzem as formas das manifestações futuras, sendo portanto sancionadas pela prática. Para caracterizar a diferença entre os dois termos, no âmbito deste artigo, digamos

que os gêneros são, por um lado mais abrangentes que os estilos, e que, por outro, possuem contornos mais claramente definidos, como a existência de repertórios canônicos e padrões de organização estabelecidos. Poderíamos falar assim, no choro como um gênero e na maneira de tocar de um intérprete ou de vários intérpretes de um período histórico ou lugar, como um estilo.

4 Criticar os modelos conservatoriais é um lugar comum das pesquisas do campo didático. Tal prática, contudo, equivale a discutir com um sonâmbulo, uma vez que tais modelos, comuns nos conservatórios de música, se por um lado são marcantes das estruturas de ensino musical, por outro são os próprios fantasmas da prática didática formal. O sucesso dos processos de ensino e aprendizagem reside na capacidade de produzir experiências humanas consistentes, capazes de produzir impacto na vivência musical do indivíduo, e independe dos modelos adotados.

5 A música erudita, apesar de estar cada vez mais restrita a um nicho do mercado musical é, muito provavelmente, a mais bem aparelhada, com seus grandes corpos orquestrais de organização secular, um caráter que extrapola fronteiras nacionais e instituições de ensino e pesquisa de longa tradição.

6 Cabe aqui mencionar, que neste caso, o uso do choro se aproxima da prática de música erudita. É interessante notar como o gênero parece possuir uma vocação para a intermediação cultural, nas instituições de ensino de hoje, como ponte entre o erudito e o popular. Da mesma maneira, o choro foi reputado como mediador entre a sociedade branca e a sociedade negra, no Rio de Janeiro do séc. XIX, quando era executado nas salas de visitas das festas da praça onze. Cf. Moura, 1983; Vianna, 1995 e Sandroni, 2001.

ASPECTOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL PARA ADULTOS NO ENSINO NOTURNO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO

*Alexandre Hudson Gois Nogueira (UNI-RIO)
alehud@yahoo.com.br*

Resumo. Este trabalho visa discutir as atividades musicais que vêm sendo praticadas nas aulas noturnas do PEJ¹ uma vez que, ao contrário das outras disciplinas, existe pouco material adequado à faixa etária dos alunos que sirva de subsídio ao trabalho do professor. Para a realização deste trabalho está sendo necessário desenvolver pesquisas de campo (englobando: visitar escolas, entrevistar professores de educação musical e aplicar questionários aos alunos) e bibliográfica, se valendo da legislação internacional², federal e municipal concernente à Educação de Jovens e Adultos (EJA); das discussões bibliográficas de Medeiros³ e Coffman⁴ e sobre Andragogia⁵, que se refere ao processo de educação de adultos. Através dessa pesquisa, pretendemos reconhecer tanto as dificuldades dos professores em ensinar como dos alunos adultos em aprender música e estabelecer estratégias que possam ajudar a saná-las.

Este texto apresenta projeto de pesquisa a ser desenvolvida para a realização da dissertação de mestrado em música e educação na Universidade do Rio sob a orientação do Professor Dr José Nunes Fernandes.

Nos últimos anos venho percebendo uma grande procura de alunos com faixa etária superior aos 35 anos de idade por aulas de teclado. Muitos dos quais se recusavam a ler partitura convencional. O que me fez deparar com a seguinte realidade: nada do que aprendi na universidade foi adequado para lidar com adultos. A primeira exigência deste aluno é aprender a tocar alguma música conhecida o mais rápido possível.

Outra questão que instigava reflexões em minha prática educativa ao ensinar teclado com acompanhamento automático, era a sensação de estar 'ludibriando' os alunos, já que

¹ Projeto de Educação Juvenil do Município do Rio de Janeiro

² DECLARAÇÃO de Hamburgo: Agenda Para o Futuro. Conferência Internacional Sobre a Educação de Adultos (realizada em 1997) – Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

³ MEDEIROS, Flávio Gomes Tenório de. O Adulto Fazendo Música: Em Busca de Uma Nova Abordagem na Educação Musical de Adulto. Dissertação de Mestrado. CBM, 1998.

⁴ COFFMAN, Don D. Adult Education. In COLWELL, Richard, RICHARDSON, Carol. The New Handbook of Research on Music Teaching And Learning. New York: Oxford University Press, 2002.

⁵ MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. Para Falar Em Andragogia. Série Educação do Trabalhador, volume 2. Brasília: SESI, {s.d.}

tocavam melodias na mão direita e acordes em blocos na mão esquerda (enquanto o teclado fazia todo o acompanhamento sozinho) sem lerem uma nota musical sequer.

Aos poucos fui percebendo que estava enganado. Que na verdade estava lhes proporcionando a oportunidade de realizarem-se ao tocar as músicas que eles gostavam de ouvir e que atualmente nem são mais tocadas em rádio. A metodologia sem partitura possibilitou que adultos sem nenhuma iniciação à partitura tocassem, em pouco tempo, as músicas que gostavam com melodias e ritmos que poderiam levar anos para tocar no ensino tradicional. Isso sem levar em consideração as desistências que certamente ocorreriam no caminho. Foi quando percebi que seus objetivos não são tornarem-se pianistas. Eles querem apenas reconhecer o que tocam. O que também acaba estimulando e mexendo com sua auto-estima.

Em 2002 fui convocado, após aprovação em concurso, para lecionar 'educação artística' em turmas de 5ª à 8ª série em escola classificada como regular noturna da rede Estadual do Rio de Janeiro (rede que ainda acredita na existência de professores polivalentes na área capazes de ensinar música, artes plásticas e teatro): agora estava lecionando para alunos que sequer consideravam que música fosse arte⁶. Alunos adultos que vinham cansados do trabalho e que não tinham disposição para cantar ou tocar algum instrumento. Então, o que ensinar? Ler partitura? Tocar flauta doce? Construir instrumentos? Criar um coral? Que repertório usar que atenda a todos os interesses já que existem rixas entre grupos que apreciam Funk, Pagode, "música romântica"⁷ ou gospel⁸? E aqueles alunos que se recusam a tocar ou a cantar? A grande questão era: que tipo de atividades musicais podemos fazer em sala de aula com alunos adultos em escolas noturnas?

Em 2003 ao iniciar o mestrado da Uni-Rio, também fui convocado para lecionar no Município do Rio de Janeiro, onde travei contato com o PEJ⁹ que devido à estrutura me encorajou a levar adiante a presente pesquisa.

⁶ Segundo declarações de alunos ao saberem que teriam aulas de música ao invés de desenho nas aulas de artes.

⁷ Música romântica aqui está no sentido de música popular lenta cujo texto fala sobre amor.

⁸ Música gospel se refere às músicas religiosas, geralmente evangélicas (de igrejas protestantes) que tocam em rádios e podem variar nos mais contraditórios estilos desde que a sua letra fale sobre Cristo ou a ele é relacionado.

⁹ Projeto de Educação Juvenil do Município do Rio de Janeiro, que também é noturno e aceita alunos adultos de todas as idades.

Em sua dissertação, “O Adulto Fazendo Música” (1998), Medeiros aponta a “formação da Associação Americana para educação de Adultos em 1926” como o marco inicial para a ampliação dos estudos na área. Logo depois surgiu a associação Alemã *Hohenrodter Bund* (1927) que fundou a *Escola Alemã para Investigação da Educação de Adultos* na cidade de Kiel. Onde em 1954 chegou-se à conclusão de que a educação de adultos necessita de professores especializados ao invés de professores transplantados de outras atividades educativas. O termo Andragogia foi usado na Europa para definir essa especialização em educação de adultos e em 1973 o Canadá cria um bacharelado em Andragogia na Concórdia University em Montreal.

No Brasil existem poucos trabalhos adotando esta terminologia (andragogia). Embora Paulo Freire tenha desenvolvido um grande trabalho pensando na prática da educação de adultos, ela era percebida como educação popular.

Todavia, o Termo Andragogia mencionado por Medeiros (1998) foi questionado por Madeira (1999) que afirmava referir-se à educação do homem adulto, como era feito no início de sua prática (final do século XIX), época em que a mulher não podia aprender. E mais que isso, a própria prática da Andragogia foi questionada por Coffman¹⁰ (2002) com o texto “Adult Education” que afirma tratar apenas de uma listagem de características com algumas sugestões de procedimentos que não se justificariam como prática educativa.

Já Carlos Alberto Torres¹¹ acredita que a educação de adultos pode ter um papel importante na hegemonia política de um partido ou regime como o que ocorreu com o MOBREAL no Brasil.

Romão (2002) e Paiva (1997) nos alertam para as propostas do substitutivo de Lei de Darcy Ribeiro, que poderia levar ao fim da Educação de Jovens e Adultos e que felizmente não foi aprovado, mas que nos faz perceber o quanto os interesses políticos podem influenciar um processo educacional.

A LDB de 1996 (lei 9394) torna obrigatório o ensino de educação artística (Art.26 §2º e Art. 36 I), mas não especifica qual modalidade de arte, o que subentende o ensino de todas as formas de arte: musical, cênica e plástica. A mesma situação podemos encontrar

¹⁰ COFFMAN, Don D. *Adult Education*. In COLWELL, Richard, RICHARDSON, Carol. *The New Handbook of Research on Music Teaching And Learning*. New York: Oxford university Press, 2002.

¹¹ Professor universitário dos EUA que trabalhou no México formulando uma política educacional na década de 1980.

na própria documentação federal, onde pouco material relacionado à educação musical foi encontrado no PCN¹² do EJA¹³ e nos Parâmetros em Ação da Educação de Jovens e Adultos, sendo o pouco material encontrado generalizado à ‘educação artística’. Felizmente outro documento Federal da COEJA¹⁴ preenche esta lacuna e especifica cuidadosamente uma sugestão de conteúdos e procedimentos que devem tratar a educação artística no processo de educação de adultos, inclusive dissertando sobre educação musical, artes plásticas, dança e artes cênicas. Entretanto, tal documento foi muito pouco divulgado.

Diante desse quadro uma grande pergunta surge: o que está acontecendo com a educação musical de adultos no ensino regular noturno? Na realidade existem poucos materiais sobre o assunto por se tratar de algo novo no ensino regular de adultos. A própria experiência da dissertação de Medeiros (1998) é voltada para estudantes universitários, jovens de artes plásticas e cênicas com idades entre 18 e 36 anos que escolheram e se inscreveram numa oficina de música que seria realizada em um único período letivo. A experiência está longe de se comparar ao que surge com a implantação da educação musical no ensino noturno de Jovens e Adulto. Principalmente no que tange à educação do PEJ(A) no município do Rio de Janeiro.

Com este trabalho pretendemos refletir sobre formas de manter e ampliar o interesse dos alunos na disciplina de educação musical e para tal devemos observar as seguintes questões: a) O que a legislação fala sobre a educação de adultos e sobre a educação musical? b) Qual a bagagem de conhecimento musical o aluno adulto trás para sala de aula? c) Em que as dificuldades e os benefícios da bagagem cultural levada pelo aluno adulto pode traduzir em sala de aula? c) Como devemos estabelecer a relação professor-aluno? e) O que o professor de música pode e o que não pode fazer para realizar um trabalho produtivo com os alunos adultos?

É na preocupação de professor, na tentativa de sanar ao máximo as questões levantadas e de desenvolver um trabalho produtivo e consistente em sala de aula, que se justifica a realização desta pesquisa.

Outro ponto importante a observar é a inexistência de trabalho correlato. De modo que este projeto se justifica pela necessidade de uma pesquisa mais aprofundada sobre os

¹² Propostas Curriculares Nacionais

¹³ Educação de Jovens e Adultos

¹⁴ Coordenadoria da Educação de Jovens e Adultos,

processos que vêm ocorrendo em educação musical para alunos em idade adulta. Deste modo, poderemos reconhecer tanto as dificuldades dos professores em ensinar como a destes alunos em aprender música, e estabelecer estratégias para saná-las de um modo produtivo. Esta pesquisa poderá ajudar a muitos professores de educação musical do município (e mesmo de outras instituições), ao menos em saber que tipo de trabalhos vem sendo desenvolvidos nas outras unidades, considerando que ainda existem poucas escolas com PEJ(A) e menos ainda com educação musical em funcionamento.

O Público alvo abrange todos os educadores musicais que trabalhem com adultos ou que tenham interesse em pesquisas sobre o assunto. Esta pesquisa torna-se importante, pois existe pouca literatura, sobretudo no Brasil, que trata da educação musical de adultos.

Nosso objetivo é: (1) observar e traçar um quadro sobre o ponto em que se encontra a prática da educação musical para adultos no curso noturno da rede Municipal do Rio de Janeiro; e (2) a partir daí refletir e discutir sobre formas de manter e ampliar o interesse dos alunos na disciplina. Para tanto será necessário alcançar os seguintes objetivos específicos:

- 1) Realizar pesquisa de campo através de entrevistas com professores e questionários com alunos.
- 2) Identificar características dos perfis de alunos em idade adulta que fazem aulas de educação musical, assim como sua bagagem cultural.
- 3) Refletir sobre a influência da mídia em sua formação como um todo.
- 4) Identificar como a legislação em vigor aborda a Educação Musical de Adultos.
- 5) Abordar a discussão existente sobre Andragogia e sua prática educativa.
- 6) Identificar quais as dificuldades e facilidades que os professores encontram ao ministrar aulas de música.
- 7) Traçar sugestões de procedimentos didáticos.
- 8) Ampliar os estudos existentes sobre educação musical de adultos, que ainda foi pouco explorada no campo da educação, tendo como base teórica as legislações em vigor, estudos sobre Andragogia (ciência que estuda a educação de adultos) e os resultados da pesquisa de campo.

Esta é uma pesquisa descritiva. Como processo de pesquisa iremos nos valer tanto de revisão da bibliografia como da pesquisa de campo (através de questionários e entrevistas

com alunos e professores). Sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa seguiremos as seguintes especificações:

a) População e Amostra

A população desta pesquisa é fornada pelos professores e alunos das escolas da rede Municipal de ensino do Rio de Janeiro, turno noturno. Dentre os quais deveremos escolher turmas referentes a 10 professores. Dentre os critérios para escolha da escola contaremos o tempo de funcionamento da disciplina de Educação Musical nunca ser inferior a 6 meses Isso é necessário para termos uma opinião mais definida tanto dos alunos quanto dos professores sobre a prática da educação musical. Outro critério será a localização das escolas: que sejam em áreas de fácil acesso.

b) Instrumentos de Coleta de Dados

Os 10 professores serão entrevistados sobre as dificuldades, facilidades e práticas metodológicas de ensino realizadas com os alunos. Estas entrevistas serão estruturadas e deverão ser gravadas em fita cassete. Os questionários serão direcionados aos alunos e serão com questões abertas e fechadas. O local da coleta de dados será a própria escola em horários marcados posteriormente pelos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL, COEJA Proposta Curricular para o 2º segmento do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos-vol3: Arte. páginas 132-189. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2002.

<http://www.mec.gov.br/sef/jovem/procur2.shtm>. Dia 1/12/2003 às 03:15

BRASIL, Educação de Jovens e Adultos: ensino fundamental: proposta curricular para o 1º segmento. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2001.

BRASIL, Educação de Jovens e Adultos: Parâmetros em Ação. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394 de 1996.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e do Desporto –

Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

COFFMAN, Don D. Adult Education. In COLWELL, Richard, RICHARDSON, Carol. The New Handbook of Research on Music Teaching And Learning. New York: Oxford university Press, 2002.

MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. Para Falar Em Andragogia. Série Educação do Trabalhador, volume 2. Brasília: SESI, {s.d.}

MEDEIROS, Flávio Gomes Tenório de. O Adulto Fazendo Música: Em Busca de Uma Nova Abordagem na Educação Musical de Adulto”. Dissertação de Mestrado. CBM, 1998.

PAIVA, Jane. Desafios à LDB: Educação de Jovens e Adultos Para Um Novo Século? In ALVES, Nilda e Villardi, Raquel (Orgs.) Múltiplas Leituras da Nova LDB (lei 9394/96). Rio de Janeiro, Qualitymark/ Dunya Ed., 1997.

ROMÃO, José Eustáquio, GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta. 5. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002
(Guia da escola cidadã)

TORRES, Carlos Alberto. Estado, políticas públicas e educação de adultos. In. Romão, E. J.; GADOTTI, M.(Orgs.). Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002, p 19 - 28.

ENSINO DE CONTRABAIXO NO BRASIL: UMA PROPOSTA DE INICIAÇÃO

Alexandre Motta (UFG)
anegreiros@hotmail.com

Sonia Ray (UFG)
soniaray@cultura.com.br

Resumo. A pesquisa que o originou surgiu de observações feitas durante os encontros de contrabaixo organizados pela ABC – Associação Brasileira de Contrabaixistas, onde professores discutem a falta de material pedagógico e de estrutura para a iniciação ao contrabaixo no Brasil. Foi igualmente inspirador acompanhar o trabalho da *ISB – International Society of Bassists* na promoção de novos materiais para os jovens contrabaixistas, refletido na crescente presença de estudantes entre 5 e 18 anos nos encontros bienais. No encontro de 2003 esta clientela representou 20% dos presentes, chegando a 800. O trabalho foi organizado em quatro capítulos: 1 Levantamento de alguns aspectos relativos à origem e evolução do contrabaixo que apresentam implicações na prática pedagógica atual; 2 Identificação e discussão de processos e materiais utilizados na iniciação ao contrabaixo no Brasil; 3 Indicação de estudos e repertório específicos para o ensino do contrabaixo para iniciantes entre 12 e 18 anos e 4 Sugestão de possíveis caminhos para a iniciação ao contrabaixo no Brasil, além de anexos incluindo o modelo de consulta enviada a professores e a lista das instituições e profissionais consultados. Parte deste trabalho foi apresentada como pesquisa em andamento no congresso da Abem 2003, tendo sido finalizado e defendido como dissertação de mestrado por Alexandre Negreiros na UFG em dezembro de 2003, sob a orientação da professora doutora Sonia Ray. Apresentamos aqui o relato da pesquisa concluída, no qual apresentamos a estrutura geral do trabalho e incluímos os aspectos mais relevantes discutidos em cada capítulo.

Introdução

É crescente a procura pelo contrabaixo como primeira opção de instrumento, conforme se pode observar pelo número significativo de alunos entre 4 e 15 anos que comparecem às convenções bienais da *ISB - International Society of Bassists*. Em 2003 eles representaram cerca de 20% dos participantes, dentre os quais estavam representantes dos 4 continentes e ultrapassaram o número de 800 contrabaixistas.

No Brasil, as dificuldades de acesso a instrumentos e material pedagógicos adequados para iniciantes protelam esta nova realidade. A grande maioria dos iniciantes tende a optar por instrumentos mais baratos e de fácil acesso (a exemplo do violão e da flauta doce). Alunos ingressam no bacharelado ou licenciatura em contrabaixo com mais de vinte anos e a média de idade do iniciante ao contrabaixo no Brasil é de 16 anos (Ray, 1998. p. 13).

Pesquisas na área cognitiva têm demonstrado que as crianças tendem a optar por um instrumento por volta dos 10 anos de idade (Deliège & Sloboda 1996). Entretanto, a

realidade brasileira, em particular fatores econômicos, faz com que esta escolha seja adiada para a faixa etária entre 12 e 18 anos. Apesar da formação de contrabaixistas na faixa etária de 12 aos 18 anos ainda ser rara no Brasil, há alguns projetos que visam formação de instrumentistas de cordas friccionadas, a exemplo do Projeto Guri (SP) e do Projeto do Aço ao Clássico (RJ), apesar de serem de extrema importância carecem de propostas de continuidade. Outros problemas que são a falta de material didático destinado a adolescentes iniciantes e a falta de qualificação de professores especializados em iniciantes no Brasil. Materiais disponíveis à iniciação no contrabaixo para adolescentes, em sua maioria, são encontrados em abundância na América do Norte e Europa, porém voltados à realidade da criança daquelas regiões.

Partindo de uma breve análise do material disponível em português e inglês, o presente trabalho levanta materiais e processos pedagógicos utilizados no ensino de contrabaixo no Brasil, discute o uso dos materiais selecionados através de consulta a profissionais, e os apresenta em forma de sugestão de aplicação. O trabalho visa expandir as pesquisas na área da pedagogia do contrabaixo no Brasil e foi organizado em quatro capítulos cujo conteúdo mais relevante passamos a relatar.

O Capítulo Um fez um levantamento de aspectos da origem e evolução do contrabaixo onde esclarecemos a razão pela qual o formato do instrumento é tão irregular, apesar de estar cada vez mais padronizado. Com relação à afinação, as dimensões do instrumento foram a principal razão para que o contrabaixo fosse afinado em quartas, enquanto o violino a viola e o violoncelo continuaram a ser afinados em quintas. Discutiu-se o formato do contrabaixo, e dos arcos (alemão e francês) e finalmente, discorreu-se sobre os acessórios modernos que permitem o refinamento da performance.

O Capítulo Dois detectou, através de uma consulta elaborada com base na proposta de questionário de Mucchieri (1979), que o material mais utilizado no Brasil para iniciação ao contrabaixo é o mais tradicional e que o envolvimento de professores e estudantes brasileiros em convenções de contrabaixistas (no Brasil e Exterior) é crescente e aponta para uma tendência de expansão nas perspectivas pedagógicas e artísticas relacionadas ao contrabaixo. Existe uma predominância na aplicação dos métodos tradicionais no contrabaixo frente a propostas pedagógicas mais recentes.

O Capítulo Três abordou a literatura para ensino de contrabaixo disponível no Brasil. Descreveu de maneira sucinta tal literatura (livros, catálogos, material de técnica e repertório) assim como meios para adquiri-la. Foram incluídas informações sobre as entidades que reúnem contrabaixistas como a ABC – Associação Brasileira de Contrabaixistas e a *ISB – International Society of Bassists*, junto as quais professores podem adquirir informações sobre eventos, além de ter acesso a periódicos.

O Capítulo Quatro apresentou duas propostas de iniciação ao contrabaixo por 4 meses de estudo, o equivalente a um semestre letivo na maioria das escolas. A primeira para a faixa etária entre 12 e 16 anos e a segunda entre 16 e 18 anos. A diferença básica entre as propostas 1 e 2 está no grau de dificuldade e na quantidade de material técnico aplicados num mesmo período.

A seguir apresentamos o primeiro mês da proposta 1 como exemplo.

Primeiro Mês (Proposta 1)			
As	Material	Detalhamento	Justificativa
pecto			
Pos	Gannett (pré-fase) Karr Rabbath Gilbert	Gannett, Karr e Rabbath apresentam indicações passo-a-passo de maneiras diferente de se segurar o instrumento em pé. Gilbert, mantém uma coluna da revista <i>Bass World</i> sobre relações do corpo com o instrumento (desde 2000), onde podem ser encontradas orientações não só de como sentar par tocar, mas sobre cuidados coma postura em geral.	O professor deve chamar a atenção do aluno para questões relativas à postura desde o primeiro contato como instrumento. Vícios adquiridos nesta etapa do aprendizado podem causar sérios atrasos no desenvolvimento técnico do aluno, além de possíveis problemas anato-fisiológicos.

ME (M ão Esquerd a)	Vance 1 Smandl 1 Bille 1 Suzuki 1,2 e 3 Rollez	Na 4 ^a posição fixa, explora-se cordas soltas e notas presas em <i>pizzicato</i> , nas 4 cordas. Muitos exercícios escritos pra a 1 ^a posição podem ser transpostos para esta região e vice-versa.	A proposta é trabalhar o fortalecimento da musculatura do aluno nesta fase inicial de maneira gradual. A variação de região possibilita que o aluno não fique muito tempo tocando na mesma região e conheça pelos menos dois lugares pra tocar a maioria das notas da 1 ^a posição, sendo necessário para isto estudar a mudança da 1 ^a para a 4 ^a posição.
M D (M ão Direita)	Zimmer mann Karr 1 Gannett (pré- fase) Reid	Exercícios para posicionar o arco nas cordas com estudos de ângulos, mudança de direção, controle de velocidade e peso. Zimmermann explora exaustivamente as possibilidades, enquanto Karr, Gannett e Reid oferecem opções criativas para o mesmo estudo.	Trabalhar posicionamento do arco é fundamental para uma boa emissão e projeção do som. O material indicado se complementa e pode ser combinado de forma que o professor sempre tenha como variar a abordagem deste tópico a cada aula.
Est udos	Billè 1	Estudos 19,20 e 21	Estes estudos podem ser tocados tanto na 1 ^a como na 4 ^a posição, oferecendo ao professor alternativas para variar o treino da técnica que está sendo estudada.
Sol o	Mahle Brine 1	Dueto – Marcha Soldado The Bears (com piano)	As duas opções são inspiradas em melodias do folclore Brasileiro e Norte-Americano, quase sempre eficientes na fase inicial de estudos principalmente pela simplicidade da

			linguagem.
--	--	--	------------

Exemplo 1: PROPOSTA 1 - Planejamento do 1º mês de estudo de contrabaixo para o aluno iniciante entre 12 e 16 anos

CONCLUSÃO

Observando a crescente procura pelo contrabaixo por alunos em idade inferior a 15 anos nos Estados Unidos e Europa, lançamos um olhar investigativo para esta realidade no Brasil onde, numa avaliação preliminar, nos deparamos com a falta de material pedagógico adequado para iniciantes como um dos fatores predominantes que protelam o início do estudo de contrabaixo entre jovens abaixo de 18 anos. Através de dados de questionários enviados para contrabaixistas/professores em todo o país foram detectados os materiais e processos mais utilizados para o ensino do contrabaixo no Brasil. Estes materiais foram base para duas propostas de iniciação apresentadas neste trabalho, as quais visam colaborar para ampliar as possibilidades pedagógicas dos contrabaixistas/professores brasileiros. Em síntese, o presente trabalho objetivou de ampliar as possibilidades de utilização da literatura específica para o ensino do contrabaixo disponível para iniciantes entre 12 e 18 anos, além de colaborar com a expansão das pesquisas na área da pedagogia do contrabaixo no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARKET, J. & FULLER, J. Alfred Planyavski and the Vienna Double Bass Archive, disponível em <http://www.earlybass.com/archive.htm> acesso 09/05/03.
- BORÉM, F. Contrabaixo para Compositores: Uma Análise de “Pérolas” e “Pepinos” Seleccionadas da Literatura Sinfônica, de Câmara e Solística In: Anais do VIII Encontro Anual da ANPPOM. João Pessoa, 1995. p.26 – 33.
- BORÉM, F; VIEIRA, M; LAGE, G. M. O papel das buscas sensoriais exteroceptiva (audição, visão e tato) e interoceptiva (cinestesia) no controle da afinação não-temperada do contrabaixo acústico: observações iniciais. in: Anais do XIV Encontro Nacional da Ampptom. Porto Alegre, 2003 (CD ROM).
- BORGIR, T. & PLANYAVSKI, A. What is a Violone?, disponível em <http://www.earlybass.com/basics.htm> acesso 09/05/03.
- BRINE, P. The First Bass Book. Edmonton: Brine, 1995

- BRUN, P. A History of the Double Bass, publicado pelo autor, Chemin de la Flanerie, France, 1989.
- BUSCH, S. Jazz Bass Compendium. Advanced Music, 1995.
- CLOSE, J. Robert. Functional Anatomy of the Extremities. Springfield: Charles C. Thomas publisher, 1973.
- DELIEGE, I. e SLOBODA, J. (Eds.). Origins and Development of Musical Competence. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- DIXON, V. Apontamentos da Palestra ministrada na International Society of Bassists Convention na Universidade de Richmond. Sonia Ray (org.). Virgínia (EUA), junho de 2003.
- DOURADO, H. A. O Arco dos Instrumentos de Cordas. São Paulo: Edicon, 1998.
- DREYFUS, L. Bach's Continuos Group. Cambridge: Harvard Press, 1987.
- GALE, Thomas. Melodic Foundations Studies For The Double Bass. Cincinnati: Liben Music Publisher, 1989.
- GANNETT, D. Warm Up Phases Exercises. Houston, EUA: Apostila sem publicação apresentada na International Society of Bassists Convention na Rice University, Junho, 1997.
- GILBERT, L. (Ed.) Body and Bass. In: Bass World. Volume 24, no.1, 2000. p.24-26.
_____. Body and Bass. In: Bass World. Volume 24, no.2, 2000. p. 16-18.
- GOLDSBY, J. Jazz Bowing Techniques for the Improvising Bassist. New Albany: Jamey Aebersold, 1990.
- HURST, L. A Brief History of the Double Bass, disponível em <http://www.geocities.com/Vienna/1187/Music/basshist.html> acesso 16/04/03.
- KARR, Gary. The Gary Karr Doublebass Books. Book 1. Miami: Amati, 1987.
_____. The Gary Karr Doublebass Books. Book 2 Miami: Amati, 1988.
- LACÔTE, et. al. Avaliação Clínica da Função Muscular. São Paulo: Manole, 1897.
- MAHLE, E. As Melodias da Cecília. Piracicaba, SP: manuscritos do autor, s/d.
_____. Ten Easy Brazilian Folk – Tunes. Sonia Ray (Ed.). Los Angeles: Ludwin Music, 1998.
- MORTON, F. Baroque Bowed Instruments, disponível em http://www.earlybass.com/baroque_bowed.htm acesso 09/05/03.
- PETRACCHI, F. Simplified Higher Technique for Double Bass. Londres: Yorke, 1980.
- RABBATH, F. Nouvelle Technique de La Contrabasse. Volume 1. Paris: Leduc, 1977.

- RAY, S. Catálogo de Obras Brasileiras Eruditas para Contrabaixo. São Paulo: Annablume/Fapesp, 1996.
- _____. Exercícios de Aquecimento para o Contrabaixista em Fases Integradas. Goiânia: (em forma de apostila), 2003.
- REID, R. The Evolving Bassist. New Jersey: International Edition, 1983.
- ROLLEZ, J. M, Méthode de Contrebasse. Volume 1. Paris: Gerard Billaudot, 1997.
- RYDEN. W. Classical Quartets for All. Miami: Belwin, 1996.
- SLATFORD, R. History of the Double Bass, disponível em <http://www.earlybass.com/slatford.htm> acesso em 16/04/03.
- SMANDL, F. Method for the Double Bass. Volumes 1 e 2. New York: Fisher, 1964.
- STURM, W. 110 Studies for String Bass. Volume 1. New York: International, 1963.
- SUZUKI, S. Suzuki Bass School. Miami: Warner Bros, 1991.
- VANCE, G. Vade Mecum For de Double Bassist, Silver Spring: Slava Plubishing, 1995.
- _____. Repertoire for DoubleBass (Volumes 1 e 2). Silver Spring: Slava Publishing, 1987.
- VASCONCELOS, R, Música Brasileira para Iniciantes, Brasília: AssuntoGrave, 2001.
- ZIMMERMANN, F. A Contemporary Concept of Bowing Technique For The Double Bass. New York: MCA Music Publishing, 1966.

O PAPEL E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL

Alicia Maria Almeida Loureiro
aliciamalmeida@zipmail.com.br

Resumo. O trabalho em foco pretende refletir sobre o entendimento do atual processo e da dinâmica do fenômeno musical dentro das instituições escolares de ensino fundamental. A abordagem do tema através da confluência de dois caminhos: o da pesquisa bibliográfica e o da pesquisa de campo, revelou-nos uma acentuada desarticulação entre o “falar sobre música” e o “fazer musical”, o que acabaria por apontar, sob a ótica de atores envolvidos no trabalho de campo, para o uso e funções inadequados da prática musical, em desarmonia com a realidade do aluno e dissonante com o contexto sociocultural brasileiro. O quadro bastante desolador do ensino de música na escola fundamental, com pouquíssimos professores de música atuando de forma efetiva e educativa e com milhares de alunos distantes do contato prazeroso e relevante do fazer musical, levou-nos a refletir sobre esta prática e sua complexidade dentro do cotidiano escolar.

A educação musical vive um momento singular nesta virada de século, neste mundo globalizado e informatizado. O esforço que a educação musical vem fazendo ao longo dos anos para ser legitimada diante das instituições educacionais e da sociedade brasileira reafirma as idéias, as proposições e as propostas construídas na luta pelo reconhecimento da área e pela valorização do educador musical.

Nesta fase de mudanças de nossa sociedade, de sucateamento da educação em todos os níveis, a educação musical que busca a democratização do ensino de música nas escolas, que enfoca o indivíduo como um todo busca, antes de mais nada, uma formação de qualidade para o profissional do magistério.

Inserida na crise educacional brasileira, a área da educação musical vem discutindo, com muito cuidado e cautela, a formação e a preparação do educador musical. Surge aqui a questão: quem deveria ensinar música aos milhares de jovens e crianças que freqüentam as escolas de ensino fundamental do país?

Na verdade, busca-se um perfil de quem seja um educador musical e quais as suas funções dentro do processo de ensino-aprendizagem de música. Quem é esse profissional? Poderá ser o músico (aquele diplomado em instrumento, composição ou regência), deverá ser aquele que conhece e trabalha as dimensões da experiência musical através de múltiplas maneiras de nos relacionarmos com a música, ou o professor de classe? Qual o seu papel no

sentido de resgatar a credibilidade do ensino de música como área de conhecimento e, principalmente como disciplina escolar?

Hoje, encontra-se em curso uma nova proposta curricular para o ensino da Arte (e das outras áreas de conhecimento e disciplinas integrantes dos currículos de todo o país): os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Elaborada pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), essas diretrizes apontam para uma flexibilidade e abertura na aquisição de conhecimentos, indicando uma prática fundamentada na experiência e atuação ativa do aluno. Porém, o fato musical, a sua organização e compreensão depende da formação básica de professores e educadores musicais, preparados para adequar às características e necessidades de alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento.

Dentre suas funções, os PCNs deverão se constituir em uma referência fundamental para a formação continuada de professores, *“fornecendo subsídios para que possam trabalhar com a mesma competência exigida para todas as disciplinas do projeto curricular”* (Brasil, 1997, p.15).

A questão que se coloca hoje para a formação do profissional do magistério e, no nosso caso, do profissional da música, não é apenas a busca do conhecimento, mas como selecioná-lo e administrá-lo dentro do contexto escolar. A questão do universo musical utilizado pelos educadores musicais exige um mínimo de conhecimentos a serem adquiridos e apropriados em sala de aula para que possam ser trabalhados no atendimento dos interesses e necessidades dos alunos, inclusive com a possibilidade de modificação e renovação.

Tendo em vista a inclusão de diversas culturas na sala de aula, o fio condutor da prática educativo-musical passa pelo redimensionamento dos valores, representações e experiências adquiridas, com possibilidades de mudanças no decurso do processo de ensino-aprendizagem através de novas opções, novas buscas e novas maneiras de conceber o ensino musical.

Nesse sentido, é grande a responsabilidade da universidade, como espaço legítimo de produção e propagação do conhecimento, além de ser, inegavelmente, lugar de reflexões e críticas de um conhecimento em constante mutação, diante de uma sociedade onde se articula uma pluralidade de discursos, principalmente os existentes na área da educação.

A idéia da formação do professor para uma prática efetiva da música como linguagem, que articula o “falar de música” com “fazer e experimentar música” não pode prescindir de algumas questões que enfrentamos: como está a preparação dos futuros professores diante das inúmeras possibilidades de acesso ao conhecimento; como as licenciaturas estão preparando e contemplando os futuros profissionais para lidarem com a educação musical no ensino básico; qual a postura da universidade no sentido de proporcionar espaços, ampliando suas pesquisas e aumentando seus esforços no sentido de qualificar e credenciar os futuros educadores para o competente exercício da profissão.

O ensino da música nas escolas especializadas mostra-se direcionado e intencionado em manter e perpetuar as concepções musicais próprias da cultura tradicional. O discurso musical apresenta-se em descompasso e incompatível com a vida do homem da atualidade,

onde o momento é apelativo ao utilitarismo e às possibilidades de aplicação direta no campo produtivo. O novo entendimento do homem diante de seu próprio mundo prevê mudanças conceituais, sociais e filosóficas. O processo de reformulação dos cursos deveria ceder aos apelos emergentes de um mundo que clama por transformações. Mesmo que seja prudente a preservação de seus princípios e construções, suas concepções sobre música e educação deveriam buscar um novo olhar para a cultura contemporânea, o que significa em termos de ensino musical, uma flexibilização curricular como forma de garantir um bom ensino e uma boa formação musical.

O ensino da música não se limita a formar competentes músicos capazes de apenas “fazer”. Eles também devem ser capazes de pesquisar, conhecer, experimentar, aprender. Aprender a solucionar, a construir, a criar a novidade. A especialização é importante, e até necessária, desde que desenvolva, no futuro profissional, a capacidade de pensar e aprender, de (re)construir.

Ao educador musical “não é permitido” permanecer imóvel e inerte diante das inúmeras possibilidades de acesso ao conhecimento. Há a preocupação de não se perder num emaranhado de procedimentos que podem, ao invés de avançar na compreensão dos elementos constitutivos da linguagem musical, levar ao caos no momento da organização das experiências musicais.

Se enxergamos a globalização como um processo que vem favorecer a comunicação e o intercâmbio entre culturas e grupos diferentes, com a rapidez com que evoluem as ciências e a tecnologia em nosso tempo, precisamos pensar numa formação para o professor de música que atenda ao desenvolvimento e a transformação da mentalidade e dos hábitos de crianças e jovens.

Se há a consciência de que a habilidade para apreciar a música ou adquirir através dela “um modo de conhecer” (Swanwick 1993, p. 29), não é instintiva ou herdada, e sim em grande parte aprendida, ao educador musical, intencionalmente preparado, cabe a tarefa de possibilitar tal aprendizagem. Agindo dessa forma, poderá proporcionar o acesso às tradições (no sentido de manter vivas as experiências musicais passadas), o desenvolvimento do potencial imaginativo e criativo, e abrindo espaços para o entendimento, igualmente importante, com outras culturas.

Com esta nova concepção de educação musical voltada para o movimento “criativo”, onde aos alunos é dada mais iniciativa para buscarem suas próprias criações, o professor passa a exercer uma nova função. De mero transmissor de conhecimento musical passa-se a ser um ‘facilitador’ do processo de aprendizagem, estimulando, questionando e aconselhando os alunos, tornando-se então, *“um jardineiro, ao invés de um instrutor”* (Swanwick, 1993, p. 25).

Para Schafer, a educação deve ser dirigida à experiência e à descoberta. O professor, na sua relação com os alunos, deve-se colocar mais como um catalisador do que acontece na aula que um condutor das experiências e das respostas previsíveis. Schafer (1991, p.301) diz estar

firmemente convencido de que, no futuro, podemos esperar pelo enfraquecimento do papel do professor, como figura autoritária e ponto de convergência da aula. Em um trabalho verdadeiramente criativo, de qualquer espécie, não há respostas conhecidas nem informação que possa ser examinada como tal. Depois de colocar algumas questões iniciais (não respostas), o professor se coloca nas mãos da classe e juntos trabalham inteiramente os problemas.

A preocupação em buscar um novo olhar faz a música surgir como um novo saber, possibilitando-a manter um constante diálogo com outras ciências humanas, conscientes da necessidade de um ensino mais crítico e criativo no contexto de uma educação musical integrada com a comunidade social.

Uma análise crítica da realidade existente é imprescindível para a sua mudança e transformação. A atual formação/especialização do músico desenvolvida no modelo conservatorial não tem ajudado no processo de democratização do ensino de música. A incompatibilidade existente entre os objetivos e os conteúdos propostos pelos currículos da Licenciatura e as atividades efetivamente desenvolvidas pelo professor geram no educador musical iniciante dificuldades no momento da prática educativa levando-o a se isolar do fazer e do prazer musical caminhando para o não fazer, ou “não saber” fazer.

Souza (1998) aponta como um dos problemas associado à preparação de professores no atual momento a falta de uma teoria social adequada que possa fornecer uma fundamentação para se repensar a natureza política da atividade docente e o papel dos programas de formação de professores. O caminho seria possibilitar uma formação contínua e permanente, sempre voltada para um proposta crítico-reflexiva, desenvolvendo

no professor o pensamento autônomo e coerente com a realidade social. Souza (1998, p. 25) afirma que

estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também a identidade profissional. O professor é uma pessoa, e por isso a necessidade de (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo-lhes se apropriar de seu processo de formação e dar-lhes um sentido ao resgatar suas histórias de vida.

Swanwick (1993, p.27) aponta alguns princípios fundamentais que devem reger a prática do professor de música. Dentre eles é preciso *“reconhecer que todos necessitam experimentar sentimento de realização”* e que ao professor cabe reconhecer nos seus alunos *“a curiosidade, um desejo de ser competente, querer imitar outros, uma necessidade de interação social.”*

Quanto à competência, cabe ao professor estimulá-la,

abrindo espaço para discussão, escutando-se música antes de falar sobre ela, envolvendo as pessoas na tomada de decisões sobre as músicas que elas executam, e através da atividade de compor ou improvisar: competência não é obtida alcançando as lições de qualquer jeito. (Swanwick 1993, p.27)

A necessidade de imitar outros implica em ter bons modelos, e isso é possível quando o aluno ouve outro aluno tocar ou executar suas composições, quando o professor pode ser tomado como modelo de comportamento musical sensível. Por fim, para suprir a necessidade de interação social, cabe ao professor a organização de mais conjuntos, estimulando, como sugestão, o aprendizado de instrumentos em grupo. É a troca de experiências em grupo gerando o aprendizado e o crescimento individual.

Outro princípio que Swanwick traz como fundamental para orientar o trabalho do professor coloca o ensino musical associado à experiência musical direta. Para o autor, tal princípio pode parecer óbvio, mas ocorre que

os professores frequentemente tendem a evitar a música e, ao invés dela, enfatizar coisas tais como períodos históricos, análise formal, instrumentos de orquestra, acústica, a vida dos músicos famosos, a teoria da notação, qualquer outra coisa exceto a própria música. Desse modo, a música torna-se de segunda mão, algo a ser falado ao invés de experimentado pelo compositor, executante, ouvinte. (Swanwick, 1993, p.28)

Swanwick acredita que os melhores educadores musicais, os mais influentes, devem a esses dois princípios – o princípio da realização e o princípio da experiência musical direta – todo o sucesso de seu empreendimento. Para a sua eficácia é preciso, entretanto, que seja também realista a ponto de poder avaliar do que os alunos são capazes de fazer e ter a ambição de desejar pelo seu desenvolvimento.

Conscientes de que a habilidade para fazer, apreciar ou conhecer a música pode ser adquirida e aprendida, aos educadores musicais cabe a tarefa de possibilitar tal aprendizagem. Agindo dessa forma, eles fatalmente estarão proporcionando o acesso às tradições, o desenvolvimento do potencial imaginativo e criativo, *insights* e abrindo espaços para o entendimento com outras culturas.

Dessa forma, Swanwick (*id.*, *ibid.*, pp. 29-30) afirma que

os educadores musicais não são caixas postais, jardineiros ou agentes culturais. Eles abrem portas. Eles dão acesso ao pensamento musical, eles respeitam, e desfrutam do som, eles reconhecem e estimulam idéias expressivas.”

O momento é de reflexão. O educador musical pode contribuir para tornar o ensino da música mais agradável e interessante. A busca pelos valores estéticos e pela formação integral da personalidade humana deve acompanhá-lo em toda a sua trajetória, para o bem dos alunos e de si próprio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Ensino de primeira à quarta séries, 1997.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino da música na escola fundamental. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Edunesp, 1991.

SOUZA, Jusamara. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental e Médio, Políticas e Ações para o Ensino de Música nas Escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 1998, Recife. Anais do VII Encontro Anual da ABEM. Recife: ABEM, 1998, p. 17-26.

SWANWICK, Keith. “Permanecendo fiel à música na educação musical”. Trad. Diana Santiago. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2, 1993, Porto Alegre. Anais do II Encontro Anual da ABEM. Porto Alegre: ABEM, p. 19-32.

OFICINA DE VIOLÃO DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFBA

Ana Cristina Tourinho (UFBA)
anacrist@ufba.br

Resumo. Este trabalho relata a experiência desenvolvida durante os últimos três anos do curso “Oficina de Violão”, da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS-UFBA). A premissa é de que este curso deva oferecer subsídios para que o sujeito seja capaz de se expressar através do seu instrumento (no caso, o violão), e possa adquirir conceitos musicais além de conhecimentos básicos de leitura e escrita musical. A coordenação tem estado atenta para detectar pessoas que demonstrem habilidades e interesses acima da média e encaminha-las para um estudo mais direcionado, podendo visar a graduação, caso o aluno tenha completado o segundo grau.

Introdução

Este trabalho relata a experiência desenvolvida durante os últimos três anos do curso “Oficina de Violão”, da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS-UFBA). A premissa é de que este curso deva oferecer subsídios para que o sujeito seja capaz de se expressar através do seu instrumento (no caso, o violão), e possa adquirir conceitos musicais além de conhecimentos básicos de leitura e escrita musical. A coordenação tem estado atenta para detectar pessoas que demonstrem habilidades e interesses acima da média e encaminha-las para um estudo mais direcionado, podendo visar a graduação, caso o aluno tenha completado o segundo grau.

Queremos deixar aqui um desenho do curso que estamos coordenando desde 2001, relatando nossas experiências, acertos e desacertos. Através de um planejamento sistemático e de projetos anuais tem sido possível elaborar metas concretas a serem atingidas, refazer caminhos e solidificar as ações que vêm obtendo bons resultados. Segundo Lück,

... ao orientar a melhoria demanda um processo de análise, decisão e planejamento ágil e versátil, que possibilita concentrar e canalizar esforços, apropriar e disponibilizar recursos adequados... a partir de uma compreensão clara e objetiva da situação ... (Lück, 2003, p. 10)

A fundamentação para a metodologia desenvolvida está apoiada em Swanwick (2003), Oliveira (2000) e Luckesi (2003). Para as avaliações que vêm sendo feitas, Luckesi defende

princípios para uma educação avaliativa que busque “um alto investimento na busca da qualidade do ensino e da aprendizagem dos nossos educandos, tendo em vista o seu desenvolvimento, como sujeitos de seu destino e como cidadãos.” (Luckesi, 2003, p.8) Utilizamos também os princípios apontados por Swanwick nos quais um “ensino musical da música”, é aquele onde o aluno possa trazer licitamente para a sala de aula a música que valora e que possa tomar decisões musicais a respeito do repertório que trabalha. (Swanwick, 2003).

Fases de Trabalho

Quando foi criada em 1989, a “Oficina de Violão” da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia visava atender a enorme demanda de alunos (cerca de 200 pessoas) que a cada início de ano pretendiam uma vaga para estudar violão. Até então, as aulas eram tutoriais, ministradas pelos professores efetivos da EMUS, e o teste de ingresso exigia que o candidato soubesse ler música. Tal exigência inviabilizava o ingresso da maioria das pessoas, visto serem poucas as escolas de música em Salvador na época, fato agravado pela inexistência de outras alternativas para se aprender leitura musical. Na EMUS, a carga horária dos professores efetivos, ocupados com alunos da graduação, somente permitia o ingresso de um ou dois alunos a cada ano, o que tornava este teste um exame muito concorrido e nem sempre eficaz, porque a exigência da leitura musical era uma prerrogativa excludente.

Quinze anos depois, a Escola de Música vem sistematizando uma modalidade de ensino de violão com atendimento em grupo que envolve apenas um professor do quadro efetivo na coordenação atuando os alunos da graduação em violão como professores estagiários, atendendo a cerca de 150 alunos a cada semestre em aulas coletivas, com material didático desenvolvido especificamente para essa finalidade. Oliveira recomenda que “... as várias situações sócio-culturais e econômicas demandam novas posturas do sistema educacional, sendo recomendada a aprendizagem por competências e baseada em evidências”. (Oliveira, 2001, p. 19) Sendo assim, as modificações e adequações às demandas de mercado vêm sendo introduzidas, respeitados os objetivos educacionais. O curso teve apoio do CNPq através da Bolsa PIBIC de Iniciação Científica (Almir Côrtes, 2003 e Felipe Rebouças, 2004) e desenvolve atualmente um modelo de ensino-

aprendizagem que permite o atendimento à demanda e proporciona treinamento específico de metodologia de trabalho em grupo para os alunos da graduação.

Metodologia

O material adotado atualmente¹ foi elaborado especificamente para este tipo de clientela e de formato de aula, visando os sujeitos que buscam este tipo de curso. A média de idade está entre 19-22 anos, sendo os mais jovens e os de mais idade direcionados a cursos específicos. As crianças, aceitas a partir de 8 anos, cursam o IMIV (Iniciação Musical com Introdução ao Violão), um curso diferenciado. As turmas, agrupadas por idade, respeitam o ritmo de aprendizagem dos mais idosos, existindo ainda a possibilidade de inserção em outro curso da EMUS, “Musicalização para a Terceira Idade”.

Para os alunos oriundos da comunidade e que procuram a EMUS, o curso está previsto para ser cumprido em um máximo de quatro semestres, sendo que, em casos que o programa correspondente ao semestre é cumprido em menos tempo o aluno é incentivado a passar para o semestre subsequente, ainda que fora dos prazos normais, ou ainda a ingressar num estágio intermediário, cursando durante algumas semanas o semestre posterior como “ouvinte”. O estudante tem aulas semanais de violão, de leitura e escrita musical em separado, e se desejar, poderá cantar em um dos quatro corais da Escola. A Coordenação tem recomendado e reforçado a validade da participação nos corais como uma das melhores formas de apoio à leitura musical. Nas aulas de violão também se cantam as melodias a serem tocadas, sendo o fraseado, a intensidade e o andamento trabalhados desde o material musical mais simples.

As turmas para as aulas de violão são de quatro alunos e as de teoria cerca de vinte pessoas, ai mesclados com outros instrumentos dos cursos de extensão oferecidos pela EMUS. Trabalham como professores-estagiários somente alunos da graduação da EMUS enquanto matriculados regularmente na UFBA e com bom aproveitamento escolar. Para os alunos da graduação, a “Oficina de Violão” funciona também como um laboratório de aprendizagem, sendo realizadas reuniões pedagógicas mensais e cursos de metodologia de ensino em grupo, além dos objetivos estarem expressos tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Por sugestão do próprio grupo, um novo estagiário deverá observar as aulas,

¹ Cristina Tourinho e Robson Barreto. Oficina de Violão. V. 1, Salvador, Ed. Quarteto, 2003.

participar das reuniões por um semestre, ter uma única turma inicial e somente a partir desta experiência prática passar a dar aulas regularmente. Em 2004, foram oferecidos, por exemplo, dois cursos: um com a Profa. Márcia Braga (Tatuí – SP), abordando aspectos do ensaio de peças para conjunto de violão e técnicas de aquecimento e relaxamento para grupos, e outro com a Profa. Silvana Mariani (Florianópolis – SC), sobre metodologia de ensino para crianças, tendo como base o livro da sua autoria “O Equilibrista das Seis Cordas”.

Outras atividades também estão sendo propostas para as pessoas que trabalham no curso. Devidamente orientados, os professores-estagiários participam do processo de classificação dos candidatos ao curso. Trabalhando em duplas, sempre um estagiário mais experiente orienta outro que está começando, para entrevistar individualmente cada candidato, classificando-o de acordo com sua habilidade instrumental, conhecimento de leitura musical, idade e turno pretendido. Este nivelamento permite a construção de turmas hipoteticamente mais homogêneas para o semestre (15 aulas) do que simplesmente uma inscrição via balcão de secretaria com o preenchimento de um formulário de dados pontuais. Além dos efeitos de classificação, espera-se que os estagiários desenvolvam as habilidades de percepção necessárias para uma avaliação diagnóstica, necessária para a formação das turmas. Este procedimento tem se mostrado compensador, trazendo bons resultados para o agrupamento e para os estagiários, porque proporciona uma inserção maior na filosofia do curso.

Além disso, os estagiários apresentam palestras mensais para os alunos. As palestras são gratuitas e abordam temas do cotidiano de um aluno iniciante, tais “como estudar em casa”, “como se apresentar em público”, “história do violão”, entre outros temas, que vão sendo sugeridos nas reuniões, de acordo com a necessidade que se apresenta. Os alunos também são convidados a participar, tocando no que chamamos de “mini-audições”, 10 a 15 minutos de música que antecedem a palestra do mês. Ainda por iniciativa de um dos estagiários (Gabriel Macedo) nasceram as “Mostras Experimentais”, apresentações de alunos da graduação que acontecem sempre às quartas feiras. Também em 2003 aconteceram visitas orientadas a uma loja de instrumentos musicais de Salvador, onde funcionários satisfaziam a curiosidade de crianças e adolescentes acerca de instrumentos e acessórios. Depois de manusear vários instrumentos (geralmente os eletrônicos foram os

preferidos) havia uma audição dos visitantes para o público presente na loja. Com estes procedimentos, buscou-se uma abertura para o processo de conhecimento, permitindo inter-relações entre processos de aplicação e a valorização da experiência extra-escolar. (LDB 9.394/96)

Filosofia do Curso “Oficina de Violão”

A filosofia adotada pela coordenação é de que, além da extensão funcionar como um braço universidade-comunidade, existe uma real necessidade de proporcionar aos alunos dos cursos de bacharelado técnicas de ensino instrumental, disciplina esta inexistente no atual currículo dos cursos de instrumento da EMUS-UFBA. A maioria dos instrumentistas oriundos da graduação da EMUS ganha o seu sustento básico ministrando aulas e não atuando como músicos. As modificações na legislação atual vai exigir que os professores sejam licenciados, a partir de 2006, sendo que um impasse está sendo criado para os bacharéis em instrumento. A Universidade Federal da Bahia tem avançado muito lentamente (desde 1999 existe uma proposta de reformulação curricular, ainda não concluída na EMUS) na modificação dos currículos dos seus cursos, cuja última atualização (pasmem!) é de 1978! Contra uma máquina burocrática e administrativa que funciona tão lentamente, apesar da ciência de que os limites do prazo estão chegando, o trabalho da coordenação da “Oficina de Violão” é, além de atender a uma faixa da população que deseja aprender a tocar, capacitar os seus alunos para atuarem competentemente no mercado de trabalho.

Resultados

Os resultados obtidos têm sido cuidadosamente registrados a cada semestre, e estão separados em: renovações, desistências, cancelamentos, reprovações, alunos concluintes, alunos encaminhados para a graduação. A cada final de semestre computamos cada um desses itens, o que nos tem dado um quadro real dos resultados obtidos, possibilitando um planejamento semestral de acordo com a realidade.

A maioria dos alunos permanece na Escola apenas por um ano, ou seja, apenas por dois semestres. Consultados via telefone, os sujeitos desistentes declaram que o motivo foi por: a) não conseguir pagar o curso; b) não conseguir conciliar horários; c) o curso não

atendeu às expectativas. Fica claro que a fidedignidade pode ser questionada, mas estas têm sido as respostas que aparecem com mais frequência.

Atualmente cursam a graduação da EMUS oito alunos oriundos das “Oficinas de Violão”, sendo quatro em Instrumento (Violão), dois em Licenciatura em Música e dois em Composição. Dos quatro de violão, três trabalharam como professores-estagiários, e retro-alimentando o sistema.

Conclusão

Acreditamos que este curso possa servir de fonte de estudo para novas pesquisas na área de ensino instrumental, e a nossa proposta tem sido a de aliar, colocando lado a lado a pesquisa e a extensão. A disponibilidade de atuação na extensão foi diminuída com a redução de professores do quadro permanente da UFBA e a criação dos cursos de pós-graduação. Por outra parte, a extensão pode servir como fonte de pesquisa e de estágio para os alunos da graduação, mas precisa ser administrada de forma consciente para que produza os resultados desejados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LÜCK, Heloísa. Metodologia de Projetos. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola. Salvador, Malabares, 2003.
- OLIVEIRA, Alda de Jesus. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musica, 10, 2001. Uberlândia: Anais da ABEM, 2001, pp. 19 –40.
- SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, Moderna, 2003.
- TOURINHO, Cristina e BARRETO, Robson. Oficina de Violão, v. I. Salvador, Quarteto, 2003.

PESQUISA SOBRE AS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE VITÓRIA

Ana Isaura de Souza Lemos (UFES)

marcelo.rocha.pereir@terra.com.br

Fabiola Bósio da Silva (UFES)

fabimario@hotmail.com.br

Mario Sergio Alves Duarte Carneiro (UFES)

Aellington Paganini Marchesi (UFES)

Danton Luiz Zardo (UFES)

dantonzardo@hotmail.com

Paulo de Tarso Ribeiro (UFES)

tarso@npd.ufes.br

Kátia Bambini Moreira (UFES)

kbambini@bol.com.br

Hellem Pimentel Santos (UFES)

Resumo. Sob orientação docente, um grupo de licenciandos em música da Universidade Federal do Espírito Santo realizou uma pesquisa descritiva sobre as atividades de educação nas escolas municipais de Vitória com o objetivo de apurar informações sobre tais atividades. Através de questionários e visitas às escolas, os alunos concluíram que, apesar de não estar inserido no currículo regular, existe uma grande vontade por parte da administração da escola e comunidade local de oficializar o ensino de música no currículo acadêmico.

1) Objetivos da investigação

Fazer um levantamento das atividades musicais nas escolas de ensino fundamental da rede pública da prefeitura municipal de Vitória por um grupo de alunos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal Espírito Santo

2) Pressupostos teóricos

Desde o ano de 1996 a lei federal 9394/96 (LDB) prevê o ensino de música na escola como uma das quatro áreas da educação em Artes. O curso de Licenciatura em Música foi criado na UFES no ano de 2000 para preencher a lacuna existente na formação acadêmica de professores de música. (Álvares e Moraes, 2002). Até hoje não há trabalho acadêmico que informe sobre a situação das atividades de educação musical à nível escolar no Espírito

Santo. Por isso foi iniciativa de um grupo de alunos do curso de licenciatura em música da UFES orientados pelo professor Dr. Sergio Álvares de fazer o levantamento dessas atividades de modo a informar aos atuais licenciandos e futuros professores de música sobre o campo educacional onde eles pretendem atuar em breve.

3) Procedimentos metodológicos

A prefeitura municipal foi contatada e solicitada a autorização para a realização da pesquisa. Foi selecionado o formato de questionário para obter a coleta de dados (anexo 3). Abeles (1992), Casey (1992) e Fowler (1993) recomendam a utilização de questionário como meio principal de apuração de dados em estudos descritivos. Os alunos se dividiram e visitaram as escolas entrevistando pedagogos ou diretores preenchendo assim o questionário. A coleta de dados foi realizada durante o mês de dezembro de 2003.

4) Apresentação de dados

Existem 39 escolas da Prefeitura Municipal de Vitória. Destas, 31 foram entrevistadas.

Total de escolas		39
<i>Entrevistadas</i>	31	79,5%
<i>Não Entrevistadas</i>	8	20,5%

(vide anexo 1)

Atividade musical nas escolas entrevistadas

<i>Possuem atividade musical</i>	55%
<i>Não possuem atividade musical</i>	45%

(vide anexo 2)

Formação do profissional

<i>Possuem formação em Música</i>	65%
<i>Não possuem formação em música</i>	35%

(vide anexo 3)

Professor observa alguma mudança no comportamento ou rendimento escolar dos alunos envolvidos com as atividades musicais

<i>Ajuda no rendimento escolar</i>	13%
<i>Ajuda na integração sócio/cultural/escolar</i>	20%
<i>Ajuda na disciplina</i>	33%
<i>Ajuda no desenvolvimento afetivo/cognitivo/motor</i>	27%
<i>Não altera em nada</i>	7%

(vide anexo 4)

Dificuldades na realização da atividade musical

<i>Falta de profissional na área</i>	24%
<i>Falta de espaço físico adequado</i>	26%
<i>Falta de recursos financeiros para mantê-la</i>	40%
<i>Falta de continuidade dos projetos musicais</i>	10%

(vide anexo 5)

Aspectos favorecedores da atividade musical

<i>Interesse dos alunos</i>	50%
<i>Musicalidade e criatividade dos alunos</i>	14%
<i>Envolvimento dos pais e da comunidade</i>	18%
<i>Espaço físico, instrumentos e parcerias</i>	18%

(vide anexo 6)

Benefícios adquiridos com a atividade musical

<i>Formação como cidadãos</i>	31%
<i>Socialização</i>	31%
<i>Desenvolvimento de habilidades musicais</i>	38%

(vide anexo 7)

Interesse das escolas em uma atividade musical curricular

<i>Escolas interessadas</i>	100%
-----------------------------	-------------

Escolas não interessadas

0%

(vide anexo 8)

No decorrer da pesquisa foram feitas as seguintes observações pelos alunos que conduziram a entrevista:

- Todas as escolas entrevistadas mostraram interesse em que a música faça parte da grade curricular
- Foi comentado que a educação artística tende a destacar somente as artes visuais
- Foi sugerido que a prefeitura organize núcleos regionais para atender professores e alunos do município.

5) Conclusão

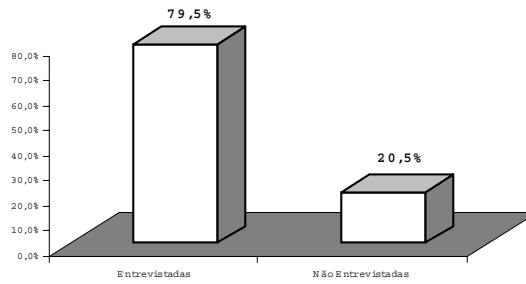
Existe uma grande vontade por parte da administração da escola e comunidade local de viabilizar/oficializar o ensino de música no currículo. Já existem atividades esporádicas extracurriculares que exemplificam a necessidade da educação musical na formação escolar. É papel fundamental dos alunos de licenciatura da UFES, suprir esta necessidade como futuros professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABELES, H. A guide in interpreting research in music education. In Cowell, R. Handbook of research in music teaching and learning. Nova York: Schirmer Books. p. 227-243. 1992.
- ALVARES, Sergio L.A. & MORAES, Marcos R. Perfil do calouro do curso de licenciatura em música da UFES. In Farol Revista de Artes, Arquitetura e Design. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo. p. 131-137, 2002.
- CASEY, D. Descriptive research: techniques and procedures. In Cowell, R. Handbook of research in music teaching and learning. Nova York: Schirmer Books. p. 115-123. 1992.
- DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE MÚSICA. Brasília: Ministério da Educação, Departamento de Políticas do Ensino Superior, Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino, Comissão de Ensino de Música. 1999.

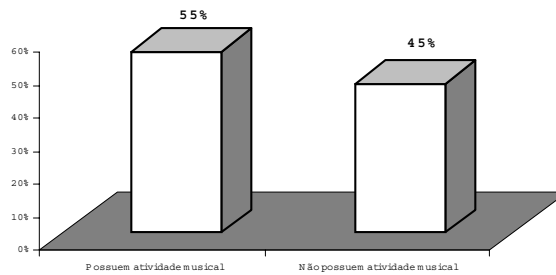
Anexo 1:

Abrangência da Pesquisa



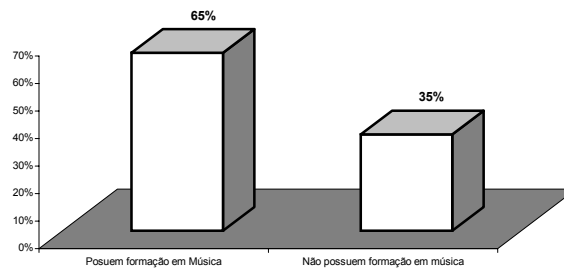
Anexo 2:

Ocorrência de Atividade Musical



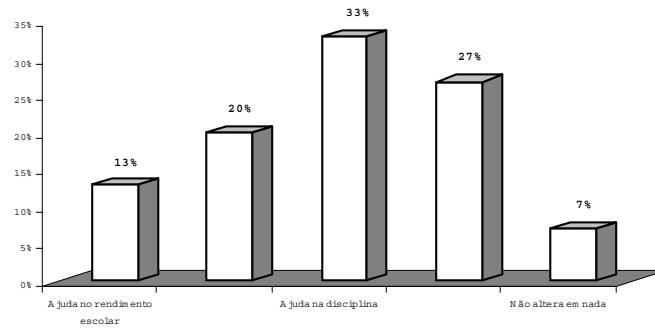
Anexo 3:

Formação do Profissional



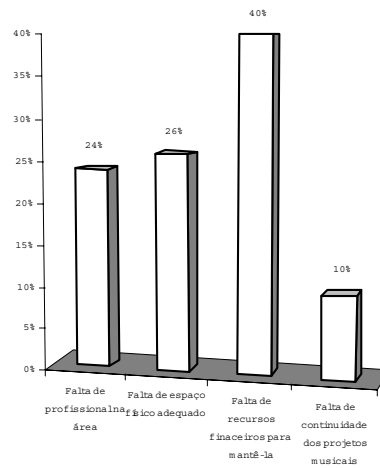
Anexo 4:

Resultados da Atividade Musical



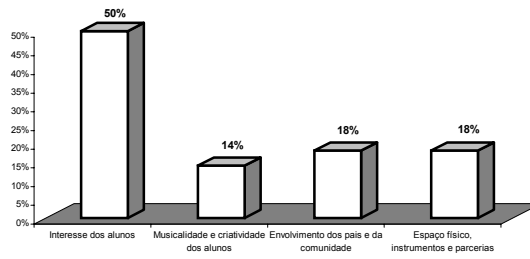
Anexo 5:

Dificuldades na Realização da Atividade Musical



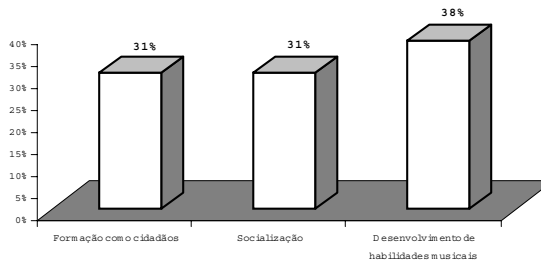
Anexo 6:

Aspectos Favorecedores da Atividade Musical



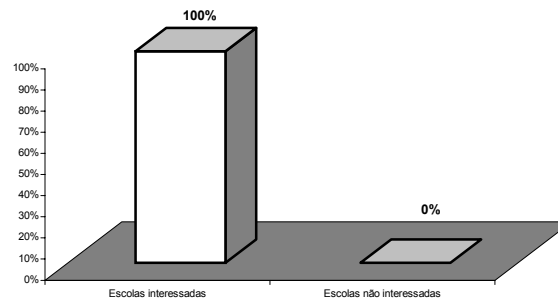
Anexo 7:

Benefícios Adquiridos com a Atividade Musical



Anexo 8:

Interesse das Escolas em uma Atividade Musical



Grupo de alunos do curso de licenciatura em música da UFES:

1. Ana Isaura de Souza Lemos - marcelo.rocha.pereir@terra.com.br

2. Fabíola Bósio da Silva - fabimario@hotmail.com.br

3. Mario Sergio Alves Duarte Carneiro

4. Aellington Paganini Marchesi

5. Danton Luiz Zardo - dantonzardo@hotmail.com

6. Paulo de Tarso Ribeiro – tarso@npd.ufes.br

Av. dos Expedicionários 125 ap 603 – Jardim Camburi - Vitória – ES –

CEP 29090-490.

7. Kátia Bambini Moreira - kbambini@bol.com.br

8. Hellem Pimentel Santos

**SER DOCENTE UNIVERSITÁRIO – PROFESSORES DE MÚSICA:
DIALOGANDO SOBRE IDENTIDADES PROFISSIONAIS COM PROFESSORES
DE INSTRUMENTO**

*Ana Lúcia Louro (UFSM)
analouro@aol.com*

Resumo. Tomando como ponto de partida o tema das identidades profissionais e as reflexões sobre as minhas vivências como professora universitária na área de música, proponho o estudo das narrativas de dezesseis professores de instrumentos musicais nos cursos de Bacharelado em Música, em três universidades públicas do Estado do Rio Grande do Sul: UFPel, UFRGS, UFSM. A metodologia escolhida é a técnica da história oral temática, através de entrevistas semi-estruturadas, contextualizadas com o auxílio de registros em diários de campo. Abordo a profissão de docente universitário - professor de instrumento, confrontando os dados com os conceitos de profissionalidade, de competências e de identidades profissionais coletivas. Nas considerações finais são abordadas: a contribuição dessa investigação para a reflexão pessoal dos participantes; para a área de música; para outras áreas que tem como objeto de estudo o professor universitário, bem como para a minha reflexão pessoal e profissional.

Introdução

Esta comunicação relata uma pesquisa desenvolvida e aprovada como requisito para obtenção do grau de doutor em música por um programa de pós-graduação brasileiro. Essa temática se originou em reflexões sobre a minha vivência como professora universitária e em uma pesquisa realizada anteriormente.

Na revisão da literatura de Educação Musical em relação à maneira como os professores universitários de música falam sobre a sua profissão, foi constatada a presença em alguns autores de uma dicotomia entre ser músico e ser professor. Essa parece ser uma abordagem que privilegia os papéis sociais, na qual os profissionais são analisados como aqueles que escolhem o papel social de ser músico como maior ênfase ou de ser professor como papel social dominante. Considerando autores como Malvezzi (2000) que apontam para o estudo das relações com a profissão como identidades profissionais complexas e plurais, adotei a visão de que não existe a necessidade de uma escolha entre ser músico ou professor mas existe uma convivência na multiplicidade da identidade profissional do professor de música. Optando assim por um estudo de identidades profissionais que se

diferenciava da abordagem de papéis sociais, tomada por alguns autores da área de Educação Musical revisados.

As questões da pesquisa foram construídas baseadas em três conceitos advindos dos autores: as formas identitárias de Dubar (1997a, 1997b, 1998), profissionalidade de Gimeno Sacristán (1995) e competências do professor universitário de Masetto (1998).

A questão principal da pesquisa ficou delineada como:

Que identidades profissionais emergem das narrativas dos docentes universitários-professores de instrumento?

As sub-questões estabelecidas foram:

Como as noções de profissionalidade se apresentam nas falas dos docentes universitários-professores de instrumento?

Quais perspectivas sobre competências musicais, pedagógicas e/ou políticas estão presentes em seus discursos?

Docente universitário - professor de instrumento foi uma maneira que encontrei para nomear estes instrumentistas que lecionam a disciplina instrumento principal nos cursos de Bacharelado em Música que, ao mesmo tempo, são docentes universitários e professores de instrumentos. Quando escolhi essa denominação estava preocupada em designar os professores entrevistados como pertencentes ao grupo social amplo dos docentes universitários e também pertencentes ao grupo social dos que dão aula de um instrumento musical.

Aportes teóricos

Para começar a traçar os caminhos de respostas a estas questões, fiz uma breve revisão da literatura sobre identidades, localizando o meu interesse nas identidades profissionais. A definição que tomo de identidade social e profissional é aquela colocada por Dubar (1997b):

as identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas políticas econômicas que se impõem a partir de cima, elas são construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, sistemas de trabalho e sistemas de formação (DUBAR, 1997b, p.239).

Esta interação que é colocada por Dubar (1997b), entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, trabalho e formação é feita na trajetória do indivíduo. No entanto, ela também acontece de forma semelhante para diferentes membros de um grupo social. E, ao me apropriar dessa visão teórica de Dubar (1997b), passei a ver os docentes universitários - professores de instrumento como membros de um grupo social. Dentro da pesquisa esse grupo social foi estudado como possuidor de uma memória coletiva. Como é colocado por Halbwachs (1990), um grupo de pessoas com vivências em comum podem construir uma memória coletiva.

Esta memória coletiva no presente estudo, e baseado em autores como o próprio Dubar (1998), é estudada a partir da narrativa individual. O discurso individual é estudado para depois os discursos de diferentes pessoas do mesmo grupo serem colocados lado a lado e ser estudada essa memória coletiva.

Caminhos teórico-metodológicos

A metodologia escolhida foi a de História Oral justamente porque a História Oral possibilita esta intersecção entre o individual e o coletivo, porque as identidades se (re)constróem através das lembranças, e nesse contar e recontar do vivido, como aponta Portelli (1997, p.30), “a ‘verdade’ pessoal pode coincidir com a ‘imaginação’ compartilhada”.

A técnica de coleta de dados selecionada foi a história oral temática que se caracteriza por focalizar um tema dentro das histórias de vida dos entrevistados. No caso da presente pesquisa foi focalizada a profissão de docente universitário - professor de instrumento. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas e diários de campo.

Etapas da coleta de dados

1ª Etapa abril a agosto de 2001	Primeiras entrevistas
2ª Etapa setembro de 2002 a fevereiro 2003	Segundas (terceira) entrevistas

3ª Etapa outubro de 2003 a janeiro de 2004	Assinatura da carta de cessão
--	-------------------------------

A coleta de dados foi feita em três etapas: a primeira etapa foi de abril a agosto de 2001 na qual foram feitas as primeiras entrevistas; a segunda etapa se realizou de setembro de 2002 a fevereiro de 2003, na qual foram feitas as segundas entrevistas (foi feita uma terceira entrevista com um dos participantes, após a qual eu percebi que havia uma saturação de dados o que me levou a decidir que não era necessário fazer uma terceira entrevista com todos os participantes), numa terceira etapa ocorreu a assinatura das cartas de cessão, entre outubro de 2003 e janeiro de 2004, classifico a assinatura da carta de cessão como uma etapa da pesquisa porque nesse momento também os professores revisaram as segundas entrevistas e houve a geração de mais dados através dos diários de campo.

Análise de dados

Depois que obtive os dados das primeiras e segundas entrevistas e os diários de campo e os organizei por participante, realizei dois exercícios analíticos: 1. a redução dos dados por participante; 2. o estabelecimento de categorias transversais aos dados advindos dos 16 professores participantes.

Junto com essa condensação de dados por participante foram buscadas categorias transversais, relacionadas com os temas que já estavam emergindo em todo o processo de análise feito até então. Depois juntei essa nova categorização as que tinham sido feitas anteriormente. Como categorias transversais, que correspondem praticamente aos capítulos da tese, surgiram:

Instâncias de formação e vivências universitárias

Exercício profissional na universidade

As aulas na disciplina instrumento do curso de Bacharelado em música

Identities e seus fluxos

Um exemplo em relação as aulas da disciplina instrumento do curso de Bacharelado em Música é a fala de Cecília:

O conservatório proibiu que se “tocasse” em repertórios consagrados, a não ser para que eles fossem executados como arte sacra...com reverência e, então essa espontaneidade ficou absolutamente proibida. Se a gente conseguir resgatar essa espontaneidade sem perder o apreço pelo texto original, a nossa musicalidade cresceria vertiginosamente (Cecília, segunda entrevista, p.12-13).

Um dos aspectos que esteve bem presente quando se falava das aulas e do curso superior de música é a questão da tradição do conservatório e as diversas releituras, ou como isso se conserva e como isso é renovado pelos professores nas suas práticas.

Após esse trabalho com as categorias, voltei para os conceitos que eu tinha tomado de início para construir as questões de pesquisa. As formas identitárias de Dubar (1997b), a profissionalidade de Gimeno Sacristán (1995) e as competências do professor universitário de Masetto (1998).

Em relação as competências do professor universitário procuro trazer algumas que foram mencionadas, elas não são comuns entre os professores entrevistados, mas elas apareceram ao longo da coleta de dados.

Competências Específicas

No que se refere à competência em uma determinada área do conhecimento, os professores realçam a competência técnica e musical do instrumento, bem como um “saber pensar” musicalmente, que, para alguns, remete a conhecimentos históricos e analíticos e para outros, a referências de pesquisa e gravações de grandes intérpretes. Cabe ressaltar que embora ainda esteja presente o pensamento de um fazer musical “livre de explicações racionais” mais relacionado à “cultura de conservatório tradicional” (KINGSBURY, 1988), a reflexão sobre e durante o ato de fazer música é destacada como o modo de estudar e ensinar instrumento no “século XX” (Cecília) e, certamente, no século XXI.

Competências Pedagógicas

Para os professores entrevistados, a postura de se manter estudando, “curioso”, é uma primeira competência fundamental do professor. Na medida em que estiver investigando um determinado assunto, seja repertório musical, seu contexto ou outros assuntos ligados à

música, o professor poderá dialogar com os alunos que também buscam “a melhor interpretação” para suas peças e a compreensão de seus contextos. Em uma visão do professor como modelo, semelhante à “tradição de conservatório”, mas diferente, na medida em que surge como um recurso pedagógico a mais entre diversas possibilidades, o professor deve ter a habilidade de se “manter tocando”, servindo então como um modelo de apresentação pública e de demonstração para os alunos.

Competências Políticas

Muitos dos professores entrevistados afastam-se de uma visão “tradicional”, na qual a dimensão política é desconhecida, pois a música ensinada é considerada “absoluta”, isenta das pressões sociais e políticas. Em uma dimensão política, os professores entrevistados parecem esboçar questões como a luta pela manutenção da música na universidade pública; a busca para que a produção do produto artístico seja relevante em termos estéticos e sociais; a conscientização da sociedade complexa na qual vivemos e a luta pela “democratização” do acesso à universidade na busca pela inclusão dos menos favorecidos.

Considerando a multiplicidade dos relatos desta pesquisa, creio ser este o ponto a ser apontado, pois muitos entrevistados destacaram que os docentes universitários -professores de instrumento são vistos por outras subáreas na música como possuidores de uma identidade única. Posteriormente, deve-se focalizar o fato de a tensão entre vivências acadêmicas e artísticas permear a formação dessa identidade, podendo o grupo social de docentes universitários-professores de instrumento ser visto com a identidade coletiva de administrador dessa tensão na sua identidade profissional, contextualizada no seu local de trabalho e nas suas circunstâncias de vida.

As áreas em que esta pesquisa oferece contribuições podem ser destacadas como:

- a reflexão profissional de docentes universitários dentro e fora da área de música;
- a superação da dicotomia ser músico x ser professor nos estudos sobre o professor de música na área de educação musical;
- definições do campo de estudos da sub-área de práticas interpretativas em suas intersecções com a educação musical no que se refere ao ensino da interpretação e da capacidade de tocar em público.

Nossas identidades são complexas, móveis, fragmentadas, talvez seja possível perguntar: por que estudar identidades, se elas se mostram tão fugidias a uma definição acabada? Acredito que o interesse nesse tema está em uma melhor consciência das tensões que estão em jogo na construção dessas identidades, a fim de possibilitar uma ação profissional baseada no clareamento do contexto no qual vivemos. A presente pesquisa pode trazer elementos para tal tomada de consciência, contribuindo, dessa forma, para a reflexão dos docentes universitários sobre seu trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui et al. Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora, 1997a. p.43-52.

_____. A socialização - construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997b.:

_____. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Educação e Sociedade 19 (62), abril de 1998, p.13-27.

GIMENO SACRISTÁN, Jurjo. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.) Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995. p.63-114.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Vértice. Editora Revista dos Tribunais, 1990.

MALVEZZI, Sigmar. A construção da identidade profissional no modelo emergente de carreira. Organização e Sociedade- publicação da Escola de Administração da UFBA, 7 (17), Janeiro/Abril 2000, p.137-143.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (org). Docência na Universidade. Campinas: Papirus, 1998. p.9-26.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Projeto História. nº 14, fev. 1997.p.25-39.

“CANTIGAS E RODA”

COLETÂNEA DE CANTIGAS, JOGOS E BRINCADEIRAS CANTADAS

Ana Maria Paes Leme Carrijo Abrahão (UNICAMP)
anaabrahao@novaodessa.com.br

Resumo. O Projeto “Cantigas e Roda”, coletânea de cantigas, jogos e brincadeiras cantadas, é resultado de uma pesquisa realizada junto aos professores unidocentes da rede municipal de ensino de Santa Bárbara D’Oeste que participaram de um curso de capacitação continuada em música. O objetivo do projeto foi o de despertar nos professores a importância das brincadeiras nas atividades escolares frente às dificuldades de acesso aos bens culturais impostas pela modernidade. O projeto ainda em andamento visa a produção de um livro e um CD em anexo. No livro constarão a letra das canções, a formação das brincadeiras, uma parte com registro das melodias e implicações pedagógicas que pretendem servir como subsídios pedagógicos nas atividades junto às crianças, favorecendo o desenvolvimento da expressão, comunicação, cooperação, estímulo ao raciocínio entre outros.

Fazer e criar música possibilita ao indivíduo a oportunidade de se conhecer e se auto – expressar transformando o objeto sonoro em formas descritivas, perceptivas e cognitivas (Bruscia, 2000. pg 69).

Muitas pesquisas têm demonstrado a importância dos jogos e brincadeiras no ambiente escolar com suas contribuições afetivas, sociais, morais e cognitivas. Várias propostas do Governo reforçam o acesso das crianças aos bens culturais dentre eles as brincadeiras tradicionais com o “direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (MEC/SEF. Brasília: 1998, p. 13)

Conforme Marchelli e Carvalho (2002, p. 1), “para brincar a criança precisa apropriar-se de elementos da realidade e atribuir-lhe novos significados”. Nas brincadeiras ela pode experimentar diversos papéis que são oportunizados pelos temas apresentados. Interagindo com os colegas, há oportunidades de resoluções de conflitos, de tomadas de decisões e de superações dos desafios.

O CD “Cantigas e Roda”, resultado de um projeto criado e elaborado na capacitação de música oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Bárbara D’Oeste aos professores da rede de ensino desta cidade, apresenta canções e brincadeiras cantadas que podem servir como parte de material pedagógico-musical aos professores unidocentes

interessados em ter a música e as brincadeiras como instrumento de expressão, comunicação, estímulo ao raciocínio, interação social, entre outros.

Organizamos o Projeto Cantigas e Roda com o intuito de oferecer aos professores uma experiência de produção musical a partir de uma pesquisa que contou com o material provindo deles mesmos para a aplicação em sala de aula.

As ações programadas para o desenvolvimento do projeto “Cantigas e Roda”, consistiram em :

1. Realizamos uma pesquisa que consistiu em recolher da prática dos professores, jogos, cantigas e brincadeiras cantadas, para a seleção , organização e publicação em forma de livro e CD tendo como intérpretes os próprios professores.
2. Foram selecionadas 17 canções escolhidas dentre as 97 diferentes brincadeiras recolhidas na pesquisa.
3. Durante as aulas de capacitação em música, os professores apresentaram ao grupo as brincadeiras e a forma de brincar, trabalharam musicalmente as canções e gravaram-nas em fita K7, utilizando de instrumentos de percussão e alguns melódicos - como o Xilofone e o Metalofone – e ainda experimentaram a criação de arranjos musicais que permitiram a vivência rítmica e melódica de forma a facilitar a compreensão dos elementos musicais e a construção dessa linguagem.
4. Os professores se prepararam e em estúdio gravaram as canções de responsabilidade de cada grupo.
5. Um músico profissional – Pereira da Viola – foi convidado para participar do projeto, contribuindo com sua musicalidade nos arranjos musicais, que posteriormente foram criados em estúdio.
6. A preparação do livro consta em organizar as brincadeiras, suas formações, a partitura e as implicações que estão sendo elaboradas e formuladas para servirem como sugestões na aplicação em sala de aula conciliando aos objetivos do professor.
7. A organização e publicação do material está em andamento
8. Pretendemos oferecer “workshops” para orientações de como desenvolver em sala de aula as atividades propostas pelo livro e CD.

Brincadeiras X Jogos

Para uma melhor compreensão das propostas do projeto, apresentamos algumas considerações sobre as brincadeiras frente aos jogos.

Segundo definição retirada do minidicionário Houaiss, brincadeira significa “divertimento, jogo de criança...” e divertir é o mesmo que “distrair, alegrar”. A partir dessa definição, podemos entender que nas brincadeiras não há a disputa, as crianças brincam livremente sem seguir regras pré-determinadas e estão sempre no controle das decisões. Assim acreditamos que elas venham a desempenhar um papel de grande importância no desenvolvimento da função simbólica, que segundo Piaget, são manifestações que as crianças apresentam a fim de se inserir no mundo realizando representações conforme seus interesses.

Conforme apontam Marchelli e Carvalho, Piaget e Inhelder apresentam uma explicação esclarecedora sobre as necessidades da criança em sua relação afetiva e intelectual com o mundo:

Obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores e a um mundo físico que ele mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais, para os adultos, são mais ou menos completas, mas que permanecem para ela tanto mais inacabadas quanto mais jovem for. É, portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividades cuja motivação não seja a adaptação do real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções: tal é o jogo, que transforma o real por assimilação pura às necessidades do eu(...) (Piaget e Inhelder. 1989,p. 51-2).

Para Piaget os jogos fazem parte das manifestações simbólicas e evoluem de jogos de exercícios aos jogos de regras em que a diferença mais significativa com as brincadeiras está no caráter competitivo, as crianças precisam criar estratégias para superar seus adversários ou a si próprio. Os jogos cooperativos vêm surgindo para minimizar essa competição e proporcionar aos jogadores o prazer em criar estratégias e desafios conjuntos, com tomadas de decisões que levam à cooperação e satisfação grupal, respeitando o ponto de vista do outro, desenvolvendo assim a autonomia moral e o espírito de equipe.

Conhecer a evolução dos jogos na função simbólica enriquece e facilita o cumprimento dos pressupostos dos Referenciais Curriculares Nacionais, considerando desde os jogos de exercícios nas crianças menores até os jogos de regras, próprios do pensamento das crianças acima de 8 anos, que substituem o simbolismo das crianças de 2 a 7.

As brincadeiras e os jogos apresentados pela coletânea do CD “Cantigas e Roda” visam subsidiar o trabalho dos professores em sala de aula com propostas musicais, cognitivas, motoras, afetivas e de cooperação, com implicações pedagógicas que permitem a aproximação do professor a conceitos fundamentados na teoria piagetiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Orly Z. M. e Múcio C. de .PROEPRE: Fundamentos Teóricos. Campinas, SP. UNICAMP/FE/LPG, 2002.

BRASIL .Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil. Volume 1: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teça Alencar de. Música, caminhos e possibilidades em Educação Infantil. Secretaria do Trabalho e Ação Social. Fortaleza , 2000.

_____ Música na educação Infantil – Proposta para a formação integral da criança. São Paulo, Peirópolis, 2003.

BRUSCIA, Kenneth E. Definindo Musicoterapia. 2 ed. Rio de Janeiro, Enelivros, 2000.

GAINZA, de Violeta Hemsy. La Educación Musical frente al futuro. Buenos Aires, Editora Guadalupe1993.

HOUAISS, Antonio. Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARCHELLI, Paulo Sérgio e CARVALHO, Lúcia Helena de. Uma análise do conceito de brincar a partir do referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Separata do livro : Construtivismo e formação de professores. XIX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Campinas: UNICAMP-FE-LPG, 2002.

MOJOLA, C. at all. Educadores Musicais de São Paulo – Encontros e reflexões. São Paulo, Editora Nacional, 1998.

PAULINO, Luciene Regina. Jogos cooperativos. Construtivismo e prática pedagógica. XVII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Campinas: UNICAMP – FE-LPG, 2000.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. O nascimento da inteligência. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara, 1987.

_____. A Construção do real na criança. São Paulo. Ed. Ática, 2001.

PIAGET, Jean. e INHELDER, Bärbel. A psicologia da criança. 10.ED. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de música. Experiência com sons, ritmos, músicas e movimento na pré-escola. Ed. Kuarup. Porto Alegre, 1988.

A EDUCAÇÃO MUSICAL AOS PROFESSORES UNIDOCENTES¹ EM EXERCÍCIO: UMA PROPOSTA CONSTRUTIVISTA

Ana Maria Paes Leme Carrijo Abrahão (UNICAMP)
anaabrahao@novaodessa.com.br

Resumo. O presente projeto, ainda em andamento, visa analisar por meio de uma pesquisa-ação os resultados práticos de um programa de formação continuada em música oferecido aos professores da rede municipal de ensino de Santa Bárbara D'Oeste – SP. O programa atendeu os professores de educação infantil e 1º e 2º ciclos do ensino fundamental nos anos de 2002, 2003 e 2004. A proposta de trabalho consistiu em oferecer oficinas e encontros mensais para a vivência dos elementos sonoros que compõem a música e reflexões sobre a importância da educação musical no contexto escolar. Um questionário entregue a todos os professores participantes do curso e entrevistas semi-estruturadas realizadas com alguns professores que pertencem à amostra foram subsídios para a coleta dos dados. O projeto pretende contribuir para a pesquisa científica, na tentativa de investigar a validade da inserção da educação musical e da música nos cursos de formação continuada oferecidos esporadicamente aos professores unidocentes em exercício.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional introduz a inserção da Música no currículo escolar (LDB, Art. 26). Porém, nem todas as escolas oferecem essa disciplina e muitas pesquisas já apontam que um dos motivos é a falta de profissionais suficientes e capacitados para tal atividade. A demanda é muito maior que a oferta de profissionais habilitados para as atividades musicais, assim, como afirmam Souza et al, (2002, p.20): “é certo que temos a necessidade de contar com o professor de séries iniciais, uma vez que o professor especialista de música, por várias razões, está cada vez menos presente nas escolas.”

Os órgãos públicos vêm procurando alternativas entre elas as capacitações continuadas oferecidas por profissionais de diferentes áreas. Em diferentes oportunidades podemos constatar a música sendo utilizada em projetos educacionais. Em Minas Gerais, por exemplo, o “Projeto Música na Escola: Implantação da Música nas Escolas Públicas do Estado de Minas Gerais”, organizado por Carlos Kater e equipe, ofereceu aos professores da rede estadual em 1997 e 1998, uma proposta nova de orientação musical que se prestasse

¹ Terminologia adotada por Bellochio (2003, p. 128) a fim de valorizar o profissional da educação dos anos iniciais.

a subsidiar parte das atividades lúdico-musicais do professor com suas crianças, com oficinas de sucata, de brincadeiras e jogos musicais. A prioridade do projeto era “musicalizar professores de 1º ciclo do ensino fundamental, oferecendo-lhes uma formação básica para poderem atuar como agentes musicalizadores em suas perspectivas turmas” (Kater et al.,1998,p. 114-115). O projeto envolveu um grande número de educadores da rede pública de diversas cidades do Estado de Minas Gerais. Embora o projeto tenha tido uma organização rigorosa e uma aplicação primorosa junto aos professores, Loureiro(ABEM, 2003, p.35), constatou em pesquisada realizada em escolas públicas de Belo Horizonte “que a vivência musical cotidiana das professoras e as orientações recebidas durante o desenvolvimento do projeto *Música na escola*, não foram suficientes para afinar o canto dessa escola com a realidade do seu aluno.”

Um programa de *informação* aos professores, vem da Secretaria do Trabalho e Ação Social de Fortaleza que lançou um livro de orientação musical para professores - “Música, Caminhos e Possibilidades em Educação Infantil” - por Teca Alencar de Brito, com o objetivo de proporcionar aos professores uma reflexão sobre a prática em sala de aula e novos conhecimentos e estratégias para uma nova postura pedagógica. Projeto sem dados de pesquisa para avaliação de resultados.

Essas pesquisas servem para ilustrar as tentativas governamentais em solucionar problemas na área.

Além das experiências de rede pública, algumas escolas particulares que não serão citadas aqui, também procuram investir na formação musical de seus professores, além das universidades que já oferecem disciplinas de música nos cursos de pedagogia ,como nos recorda Bellochio, “preocupados com a implementação de disciplinas vinculadas ao ensino de música na formação profissional do professor” (2003,p.130). Outras faculdades oferecem cursos de formação pedagógico-musical para professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (Beineke e Silva, ABEM, 2003) e pesquisas semelhantes à que está sendo proposta neste projeto, já vêm investigando a forma como esses professores vêm atuando durante as atividades cotidianas e avaliando a eficácia dos programas e suas contribuições efetivas aos nossos educadores, temos assim: Loureiro (2002), Spanavello (ABEM, 2003), Arroyo (2002), Mateiro et al. (1998), Souza (1997), Torres e Souza (1999) e outros.

Os projetos que desenvolvem um programa de trabalho com os professores como Joly (1998), Coelho de Souza (1999, 2001), além dos acima citados, visam de alguma forma favorecer a autonomia² do professor e trabalhar as questões de sensibilidades estéticas e artísticas, reflexões sobre a arte na educação e a importância da educação musical no contexto escolar (Hentschke, 1995, In Joly, 2003, p. 117).

Justamente por estar coordenando um desses cursos de capacitação a professores na rede municipal de ensino, é que surgiu o interesse em pesquisar e analisar as possibilidades do professor unidocente na realização de atividades musicais junto aos alunos, que possam vir a beneficiar na formação global dos mesmos. Estes procedimentos também podem contribuir como um recurso a mais na construção da inteligência na criança. Fundamento essa pesquisa na teoria da epistemologia genética de Jean Piaget para analisar a inserção da música também como um elemento construtor da inteligência, acreditando que a prática musical favorece o raciocínio do aluno.

A MÚSICA E A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA

As Universidades e entidades responsáveis pela formação do profissional de música se mobilizaram e elaboraram documentos importantes como as “Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior de Música”, a fim de valorizar e melhorar os cursos de graduação reconhecidos pelo MEC, documento este, já aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, resolução nº 2, de 8 de março de 2004 (Brasil, 2004). Parecem-nos um grande avanço esta iniciativa Ministerial e também a abertura de cursos profissionalizantes que proporcionarão a formação de profissionais especializados e seu ingresso no mercado de trabalho.

Pode-se inferir que essas escolas deverão preparar professores de música para atuarem tanto em escolas de música quanto em escolas regulares que apresentam uma demanda crescente no mercado. A entrada desses profissionais dentro das escolas facilitará à realização das propostas em educação musical que visam desenvolver a musicalidade das crianças, o conhecimento da linguagem musical, leitura e escrita além das habilidades motoras que segundo Kamii (1975, p. 229) podem ser entendidas como “aquelas que se

² Compreendida como a capacidade de se autogovernar e tomar decisões pedagógico-musicais.

aperfeiçoam com a prática e promovem o desenvolvimento cultural dos alunos” - como é o caso do ensino de qualquer instrumento musical - assim como, diminuir a necessidade dos professores regulares de “capacitem-se” com cursos esporádicos de música.

Essa mudança parece positiva, todavia nos leva a refletir sobre algumas questões que se fazem necessárias: será que só o especialista em música poderá aplicar atividades musicais às crianças? Estarão eles preparados para lidar com as crianças respeitando suas capacidades e conhecendo seu nível de desenvolvimento? Os conteúdos trabalhados pelos professores de música terão objetivos de aquisições de conhecimentos e formação global dos alunos ou estarão privilegiando apenas as habilidades e especificamente os elementos musicais? O professor regente que convive diariamente com os alunos e tem maior oportunidade de presenciar situações de criação e improvisação podendo intervir de acordo com as necessidades e interesse das crianças, se anulará das contribuições diárias que a música pode oferecer? Quem serão os responsáveis pelas festas comemorativas e eventos da escola? Essas e outras questões requerem atenção e deveriam ser discutidas dentro das escolas e nos cursos de formação de professores.

As pesquisas de Loureiro (2003), Hentschke, Oliveira e Souza (1999, in Oliveira 1999) e outros, afirmam que a **música na escola** tem servido como: suporte didático no processo de alfabetização e às demais disciplinas, apoio para problemas de disciplina, recreação, problemas emocionais ou motivacionais, como terapia, como atividades festivas e até mesmo como passatempo. Todas essas questões, de uma maneira ou de outra retratam a realidade e continuarão presentes no contexto escolar, assim, propomos um **novo paradigma** para o professor, de tal forma que essa formação resulte em melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças, levando-a a ter oportunidades de conhecer e reconhecer elementos musicais nas mais diversas atividades do cotidiano em que explora espontaneamente e sem preconceito o mundo sonoro com suas propriedades inerentes. Provavelmente, conhecendo essas possibilidades, o professor poderá ter a música e seus elementos como mais um recurso na prática pedagógica, além das letras já trabalhadas na alfabetização e no conhecimento social³, até que os profissionais especializados estejam dentro da escola para cumprir o papel da **educação musical** e levar aos alunos essa

³ Aqui compreendido como um conhecimento adquirido a partir das informações fornecidas pelas pessoas, faz parte das convenções sociais. É arbitrário e próprio de cada cultura.

linguagem de maneira sistemática como a matemática, ciências, língua portuguesa e outras, desenvolvendo um trabalho de parceria com todos os profissionais da escola, visando a formação global da criança.

Diante desse quadro que ora apresentamos, surgiu a idéia do projeto de pesquisa que visa investigar a influência e as limitações na prática pedagógica dos professores não especialistas, a partir das informações obtidas em um curso de capacitação em música com duração de 20 horas. Esse foi oferecido durante os anos de 2002, 2003 e 2004, 1º semestre, desde a educação infantil até o ensino fundamental 2º ciclo da rede municipal de ensino de Santa Bárbara D'Oeste – SP. O objetivo do curso foi o de encontrar possíveis caminhos para se construir meios eficazes que permitam a inserção da música no cotidiano da escola de forma a contribuir para o desenvolvimento do gosto pela música e para a construção do conhecimento nas crianças.

O curso oferecido não visava formar professores músicos, mas sim de despertar nos grupos a importância de se desenvolver com os alunos atividades musicais ricas em elementos de produção sonora, utilizando o som e o silêncio como principais fontes de percepção e criação. O curso foi pautado numa metodologia fundamentada na teoria construtivista.

Os professores descobriram diversos parâmetros do som e puderam explorar suas propriedades conhecendo as possibilidades de utilização na prática em sala de aula nas aquisições de conhecimentos físico, lógico-matemático e social, que segundo Piaget são construídos a partir da interação do sujeito com o meio.

Em 2002 foi realizada uma pesquisa sobre as canções folclóricas e infantis que os professores conheciam que resultou em uma coletânea que foi registrada em um CD gravado pelos próprios professores com a participação de um músico profissional.

Essa pesquisa é uma pesquisa-ação, ou seja, há um envolvimento direto do capacitador/ pesquisador e dos capacitandos, tanto no processo de atividades quanto na tentativa de resolução de problemas e visa avaliar o curso que foi oferecido por mim, com atividades rítmicas e melódicas, utilizando recursos diversos como instrumentos de percussão, xilofone e metalofone, violão, aparelho de som, sucatas para a confecção de instrumentos diversos, formação de um coral de monitores, textos sobre o desenvolvimento

cognitivo das crianças e reflexões sobre a importância da música na escola e suas contribuições na vida das crianças.

Para a coleta de dados, foram realizadas observações nas unidades de ensino quanto ao material disponível e tipos de atividades desenvolvidas antes da capacitação, e depois do curso foram entregues questionários a todos os professores capacitados, com questões pessoais, de formação e relacionadas ao programa além de suas aplicações junto aos alunos. Alguns professores que desenvolveram projetos de música com seus alunos participaram de uma entrevista semi-estruturadas. Os dados ainda estão sendo analisados por mim, mas nos permite inferir que a formação musical de professores unidocentes em exercício é útil, desperta uma conscientização da importância da música no contexto escolar e até encoraja o professor a utilizar estratégias tendo a música como elemento de construção do conhecimento, mas nos parece, não suficiente para a sua autonomia diante das decisões pedagógico-musicais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Margarete. Música, escola e políticas locais de educação musical: um estudo da cidade de Uberlândia, MG. In ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11, 2002, Natal. Anais do II encontro anual da ABEM. Porto Alegre: ABEM, 2002. (Disponível em CD-ROM)
- BRASIL .Ministério da Educação e Cultura. Reformulação dos parâmetros curriculares. Fundação Nacional de Material Escolar. Brasília, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Brasília: CNE/CES, 2004.
- HETSCHKEL, L., OLIVEIRA, A e SOUZA, J. A Relação da Escola com a Aula de Música. (Relatório parcial para o CNPq) . Brasília, s/ed.1999.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de pedagogia da UFSCar. Fundamentos da Educação Musical. Salvador, n.4, p. 158-162, Out. 1998.
- KAMII, Constance. “Uma inteligência indivisível”. Revista Young children. N.30

(4), maio, 1975, p.228-238.

KAMII, Constance e DEVRIES, Rheta. Piaget para a educação pré-escolar. 2ª ed. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas, 1991.

KATER, Carlos; et al. Música na Escola: Implantação da música nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 1998, Recife. Anais do VII Encontro Anual da ABEM. Recife: ABEM, 1998, p.114-124.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL e COLÓQUIO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12. e 1., 2003, Florianópolis. Anais do XII Encontro Anual da ABEM e I Colóquio do NEM. Florianópolis: ABEM, 2003, p.33-39.

MATEIRO, Tereza da A. Novo et al. A relação da escola com a aula de música: um estudo de caso com uma escola de Florianópolis – SC. Fundamentos da Educação Musical, Salvador, n.4, p. 68-72, Out.1998.

OLIVEIRA, Alda. Currículos de Música no Brasil após a nova LDB e os documentos elaborados pelo MEC para o ensino básico e superior. In ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8, 1999, Curitiba Curitiba, outubro de 1999.

PIAGET, Jean, O nascimento da inteligência. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara, 1987.

SOUZA, Jusamara et al. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: Conselho Editorial, 2002.

_____. O Cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepções e exemplos práticos. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Artes, 1997. Relatório de projeto de pesquisa CNPq.

TORRES, Maria Cecília; SOUZA, Jusamara. Organizando atividades musicais na formação de professores: análise de uma experiência.. In ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8, 1999, Curitiba Curitiba, outubro de 1999. Anais do VIII Encontro Anual da ABEM. Curitiba: ABEM, 1999, p.60.

RODAS, CIRANDAS E INTEGRAÇÕES: COMO A PRÁTICA DE CONJUNTO PODE SER TRABALHADA ENTRE ALUNOS DE DIFERENTES SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

*Ana Paula Teixeira da Cruz
(COLÉGIO PEDRO II/RJ)
flautapaula@ig.com.br
Leandro Abrantes
(Colégio Pedro II/RJ)
maestrocoral@ig.com.br*

Resumo. A realização de um ciclo de cirandas, com elementos e músicas de outros gêneros, dentro da sala de aula como elemento formador de repertório e possibilidade de junção entre turmas e grupos de características distintas. A prática de conjunto como auxílio na dinamização do trabalho a ser apresentado, possibilitando níveis diferentes de desenvolvimento musical e de aprendizado dos alunos. Com o uso de Canto, Dança, Percussão e Flautas surgem novos espaços para o aluno se encontrar no grupo e apresentar-se de maneira profissional como verdadeiro artista. A escolha e principalmente a junção de gêneros distintos de música se faz cada vez mais presente no repertório contemporâneo, e principalmente no ambiente escolar, partindo desta pluralidade as cirandas (e sua estrutura rítmica de marcação binária - quaternária) funciona como "engrenagem" de uma espécie de máquina do tempo, onde podemos passar de épocas e letras conhecidas até o folclore de outras regiões ou mesmo temas de música erudita.

1. Introdução:

Dentro da prática em sala de aula o professor sempre se depara com uma barreira: A apresentação. Quando podemos considerar um trabalho desenvolvido em sala de aula pronto e de relevância para a comunidade ele deve ser apresentado, mesmo que seja simples. Com este movimento de saída da sala e de elaboração das apresentações os próprios alunos acabam por valorizar o trabalho e dar sugestões para o enriquecimento da produção.

Em nossa prática notamos o valor do movimento de dança, que surgiu em paralelo com a prática musical. No caso específico das cirandas a marcação corporal do pulso foi primordial para o desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental e para a concentração dos alunos de Ensino Médio.

A experiência e a disponibilidade do Colégio Pedro II, através da direção e de seu departamento de educação musical exerceram um papel determinante para o sucesso desta

produção. Em sua primeira concepção - ainda simples e retirado diretamente da sala - foi realizada uma apresentação no pátio centenário do colégio, levando através da página do CPII - Centro na Internet seu conhecimento aos pais e outras escolas onde também foram apresentadas.

2. Processos de Musicalização

Quando tratamos dos processos de musicalização envolvidos na prática de conjunto, temos que ter como base a história da pedagogia musical brasileira. No caso deste trabalho é dada importância aos processos práticos e seus resultados, bem como a metodologia e ao conteúdo a que se destinam. Muitos foram os modelos de musicalização e com eles seus processos, relatamos os principais processos envolvidos e trabalhados neste relato de experiência.

2.1 Breve histórico nacional dos processos de musicalização

Somente no início do século XX surgem os grandes pedagogos musicais nacionais. A pesquisadora Ermelinda A. Paz cita na introdução de seu livro sobre a pedagogia musical exatamente isto:

“ O início do século XX foi o grande marco do surgimento e evolução das doutrinas pedagógico – musicais. o êxito que, somente no início deste século, o suíço Émile Jacques Dalcroze, , obteve ” (Paz, 2000:10)

Para Dalcroze a idéia de sentir os conceitos musicais era mais importante do que realmente o fato de sabe-los. Isto gerou a falsa idéia de que somente a experimentação ou prática seria suficiente. “No Brasil, esse método encontrou total receptividade através dos professores Liddy C. Mignone e Sá Pereira.” (Paz, 2000:10). Outros pedagogos internacionais, como o alemão Carl Orff, também nortearam a mudança nestes conceitos e relações entre prática e teoria.

A falsa idéia a qual nos referimos baseia-se na sensação prática isolada. Onde não há relação entre a teoria e o som que se resulta da prática musical. Na década de 60 com o desenvolvimento do conceito de oficinas de música e da música experimental – conceito oriundo do inglês John Paynter, com sua creative music – gera o aparecimento de novos modelos e processos de musicalização.

Não era valorizado o desenvolvimento individual, era dada ênfase em um currículo mínimo necessário para a obtenção de habilidades básicas no campo musical. Muito se fez e não devemos fazer críticas somente negativas, mas sim complementares. Os elementos teóricos eram reforçados e tratados como símbolos de escrita, onde a musicalização podia ser entendida como alfabetização musical ou simples reconhecimento de símbolos. O que nem sempre corresponde a um real conhecimento ou uma vivência musical.

2.2 Métodos e processos utilizados

No trabalho *Rodas, Cirandas e Integrações*, pode-se notar a presença de características inerentes à oficina de música, porém estas práticas não são exemplos reais de oficinas. Com base nas definições e características apresentadas por José Nunes Fernandes (2000), especificamente no que se trata da não correspondência da Oficina de Música ser uma metodologia de ensino e prática musical que:

“... é um espaço em que se aprende música fazendo música, compondo desde o início;” (p. 86). e “... é um processo de redimensionamento da conscientização do universo sonoro circundante, juntamente com o desenvolvimento de auto-conhecimento, auto-expressão e análise, que conseqüentemente deverá ser um processo dialético, proporcionando reflexão, crítica e autocrítica.” (p. 87).

A prática relacionada neste trabalho é em verdade um exemplo de prática interacionista. O desenvolvimento sócio – musical é na verdade a mola mestra desta prática interacionista, pois é baseada no conceito Vygotskyano de Zona Proximal de Desenvolvimento – Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934).

Afirmamos que não se trata de oficina de música. Mas, não podemos também classificá-la somente como prática interacionista, pois como veremos envolve uma série de pequenas variáveis em seu desenvolvimento.

3.Histórico do Processo:

A prática *Rodas, Cirandas e Integrações*, é resultado da integração entre o trabalho de educação musical da 5ª série do ensino fundamental (502, 504, 506) e do 1º ano do segundo grau (102, 104, 108, 110) do Colégio Pedro II- Unidade Escolar: Centro; no período de março a julho de 2004.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II a educação musical, deverá envolver todos os seus alunos com a finalidade de proporcionar-lhes a oportunidade de:

...compreender e respeitar a diversidade de manifestações musicais;
vivenciar de modo criativo os elementos da linguagem musical;
desenvolver a sensibilidade estética, a percepção, e a imaginação auditiva;
aumentar a sensibilidade com relação aos valores nacionais;
ampliar qualitativamente e quantitativamente suas experiências sensoriais, afetivas e cognitivas. (Colégio Pedro II: Projeto Político Pedagógico, Inep / MEC, 2002, p.175).

Essas competências deverão ser trabalhadas de acordo com os conteúdos específicos de série, variando a abrangência e/ou a profundidade, de acordo com o a prontidão dos aluno e nível afetivo e cognitivo.

4. A Dinâmica de Trabalho:

4.1.Aulas Regulares:

5ª série Do Ensino Fundamental:

Na 5ª série o trabalho realizado pela educação musical enfoca o fenômeno sonoro, abrangendo desde seus parâmetros até sua representação gráfica convencional. Fazendo com que o aluno demonstre conhecimento dos conceitos da linguagem musical percebendo, explorando e utilizando diversas manifestações sonoras e recursos materiais como flauta doce, canto, percussão corporal e instrumental.

A disciplina Educação Musical na 5ª série dispõem de 2 aulas semanais com a carga horária de 1 hora e 40 minutos (tempos de 50 min.) para cada turma Nestas aulas a professora (Ana Paula Cruz) trabalha os conteúdos inerentes a série.

1ª série Do Ensino Médio:

Na estrutura do Colégio Pedro II os alunos do ensino médio podem ser alunos novos, vindos dos concursos de seleção, o que muitas vezes representam alunos que não tiveram contato com o ensino formal de música em seus cursos anteriores. Na 1ª série do ensino médio o trabalho realizado pela educação musical enfoca de certa forma o fenômeno sonoro (em uma visão espiral de currículo), abrangendo seus parâmetros, e não somente sua representação gráfica convencional. Fazendo com que o aluno demonstre conhecimento dos conceitos da linguagem musical percebendo, explorando e utilizando diversas manifestações sonoras e recursos materiais como canto, percussão corporal e instrumental. No ensino médio o primordial é a execução e não somente a escrita, pois isto pode ser feito de maneira não formal.

A disciplina Educação Musical na 1ª série dispõem de 2 aulas semanais com a carga horária de 1 hora e 40 minutos (tempos de 50 min.) para cada turma. Nestas aulas o professor (Leandro Abrantes) trabalha os conteúdos inerentes a série, e sua integração com os demais alunos do Colégio.

4.2 Ensaios de Naipes:

5ª série Do Ensino Fundamental:

Estes ensaios se destinam a detectar e solucionar as dificuldades comuns aos participantes, a trabalhar à afinação, a articulação a ser utilizada por todos do naipe, além de promover à absorção com mais fluidez das partes musicais que lhe cabem dentro do repertório que o grupo está trabalhando. A responsável pela preparação musical da 5ª série (naipe de flauta doce) é a flautista e professora Ana Paula Cruz, que realiza ensaios semanais as sextas-feiras no horário de 12:00 às 12:45 horas.

1ª série Do Ensino Médio:

Os alunos do ensino médio apresentaram resistência quanto a atividades fora da classe, uma vez que possuem outras atividades e principalmente problemas com relação aos horários e atividades (cursos, esportes e etc...). Ao longo do período de trabalho foi sendo criado um vínculo de comprometimento surpreendente, pois por ser uma atividade não obrigatória, e ligada a séries de alunos menores, isto corroboraria para uma não integração dos alunos do primeiro ano. Este fato não só foi desmentido como nas classes de primeiro

ano vemos maior disponibilidade para ensaios, viagens, e apresentações fora do colégio. Foi criado um mecanismo de responsabilidade onde os alunos de primeiro ano podem se relacionar com a prática de maneira mais livre, porém com total conhecimento dos pais ou responsáveis (na Quinta série do Fundamental torna-se primordial o uso de autorizações por escrito dos responsáveis).

4.3 Ensaios Gerais:

Realizados às sextas-feiras, a partir do final do mês de abril, das 16:00 às 16:30 horas de 15 em 15 dias com todas as turmas de 5^a série e 1^o ano do segundo grau.

5. Metodologia Das Práticas

Recentemente o pesquisador Keith Swanwick esteve no Rio de Janeiro, e como autores tivemos o prazer de presenciar suas palestras sobre o ensino de música tratando-o de uma maneira musical. A melhor pedagogia para se entender a linguagem musical é aquela que adota recursos da própria música para explicar ou teorizar conceitos. Um aluno que vive a música e também a produz, pode abstrair conceitos antes mesmo da teorização em sala de aula e é esse tipo de descoberta que devemos valorizar numa atividade nascida na sala de aula.

O Grupo não dispõe de uma equipe, uma vez que os diretores musicais são os únicos músicos responsáveis por todo o processo e produção. Ficando em muitos casos sobrecarregados, principalmente em viagens e apresentações fora do colégio.

As metodologias e mesmo a dinâmica das práticas são participativas, sendo os regentes sempre dinamizadores de atividades, relacionando-as com o repertório, ou mesmo dificuldades vocais ou sociais do grupo. Quando se trata de adolescentes a prática psicossocial (dinâmicas de grupo) e suas decorrências são mais ágeis e em muitos casos adotadas como brincadeira. Há no momento um respeito ao grupo como símbolo do colégio e todos valorizam a imagem e a postura.

As apresentações, não representam apenas uma atividade fim, mas dela se tira meios para incentivar seu aprimoramento constante. Isto é primordial no entendimento deste trabalho como forma de coroamento de uma atividade saída da sala de aula e não puramente pensada como produção artística fechada.

Conclusão

Para relacionar este relato de experiência com o universo acadêmico devemos lembrar seu caráter interacionista. No que se refere ao aprendizado Interacionista ou colaborativa, escolhemos relacionar o aprendizado aos seguintes aspectos:

Socialização e Colaboração; Meio e Contexto; Construção e Significado.

Nos ensaios, a socialização acontece entre indivíduos que possuem capacidades desenvolvidas pela convivência e por compartilharem dos mesmos espaços. A possibilidade de que aconteçam interações sociais entre indivíduos propicia o surgimento de ações conjuntas de grupos de pessoas, como o aprendizado colaborativo.

A aprendizagem colaborativa é uma atividade na qual os participantes produzem cooperativamente um modelo explícito de conhecimento. De um ponto de vista construtivista, o resultado mais importante do processo de modelagem não é o modelo em si, mas principalmente a apreciação e a experiência que se obtêm enquanto se articula, se organiza e se avalia criticamente o modelo durante seu desenvolvimento. Os ambientes devem poder ajudar os participantes a expressar, elaborar, compartilhar, melhorar e entender as suas criações, fazendo com que pensem o seu próprio pensamento.

A aprendizagem colaborativa destaca a participação ativa e a interação, tanto dos alunos como dos professores. O conhecimento é visto como um produto social e, por isso, o processo educativo é favorecido pela participação social em ambientes que propiciem a interação, a colaboração e a avaliação. Pretende-se que os ambientes de aprendizagem colaborativos sejam ricos em possibilidades e propiciem o crescimento do grupo.

Existe a presença de outros tipos e definições de processos de aprendizado defendidos por outros teóricos, mas é nítida a referência à noção Vygotskiana de prática interacionista. Esta visão é abrangente e por esse motivo se aplica na definição do aprendizado e nos processos vivenciados no grupo estudado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CARVALHO, Irene Mello. O Processo Didático. 6.ed. Rio de Janeiro, FGV, 1987.

DEBATES, Cadernos do Programa de Pós Graduação em Música do Centro de letras e Artes da Uni-Rio, vol. 2, 4 e 5. Rio de Janeiro, 2002.

DEL BEN, Luciana Marta. A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro. Porto Alegre. Curso de Pós-Graduação em Música, 1997. Dissertação de Mestrado.

GROUT, David & PALISCA, Claude. História da Música Ocidental. Lisboa: Gradiva, 1994.

KIEFER, Bruno. História da música brasileira. Porto Alegre: Movimento, 1976.

HARNONCOURT, Nikolaus - O diálogo musical. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

PAZ, Ermelinda A. - A Pedagogia Musical Brasileira no século XX. Rio de Janeiro: Musimed, 2000.

SCHAFER, R. Murray - O ouvido Pensante São Paulo: Unesp, 1991.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. Anais da II Encontro Anual da ABEM. Bahia, 1993. Página 19-33.

_____. Music and education. London: Routledge, 1998.

A EDUCAÇÃO MUSICAL DE PROFISSIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Valéria de Figueiredo Costa
Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa

Resumo. As autoras apresentam uma proposta para a inclusão de uma Educação Musical orientada para a experiência de estágio dentro do currículo do Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil. Discorrem sobre a importância do estágio curricular na formação do professor, como elemento que propõe a vivência da relação teoria – prática. Neste projeto, o futuro professor é autor, ele próprio, de uma Educação Musical cuja prática no ambiente do estágio trará subsídios para sua formação teórica. Essa proposta sugere experiências que podem contribuir para o futuro docente conscientizar-se da importância da Educação Musical no dia-a-dia de sua prática pedagógica.

Introdução

A formação de professores requer estudos e pesquisas, no sentido de que seu desenvolvimento não se dê apenas quantitativamente mas, sobretudo, qualitativamente. Ultrapassando os limites da simples execução de programas e currículos, é essencial que cada professor possa decidir sobre sua prática com base num repertório próprio de conhecimentos, havendo a necessidade de que sua formação esteja também centrada na sua atuação.

Partindo da atualidade e da urgência desse debate, o presente trabalho tem como eixo norteador de discussão a importância da inclusão de elementos teóricos e práticos da Educação Musical no estágio curricular do Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil.

Baseando-nos na possibilidade de construção do conhecimento crítico através da ação, temos por objetivo investigar as possibilidades da inclusão de uma educação musical para o professor, efetivamente voltada para a sua prática.

A formação do professor deve ser compreendida como uma preparação sistemática e consistente para os diferentes aspectos da função que exerce. O exercício do ver e fazer pode contribuir para que identifiquemos os possíveis significados e representações que a Educação Musical possa ter na formação e na prática cotidiana desses professores.

A perspectiva da Educação Musical

Vários trabalhos e estudos, voltados às práticas pedagógicas em sala de aula, enfocam a música na perspectiva da Educação Musical. Dentre estes, destacamos os de Mársico, 1982; Howard, 1984; Forquin e Gagnard in Porcher, 1982; Gainza, 1988; Weigel, 1988; Jeandot, 1990.

Os pressupostos da Epistemologia Genética de Piaget são a base do trabalho de Mársico (1982) que parte de atividades práticas, em gradações e níveis de dificuldade de acordo com as etapas do desenvolvimento da criança, referendando suas escolhas nos estádios de desenvolvimento infantil, tal qual definiu Piaget, propostas ao longo do respectivo livro. A autora aponta que a principal idéia de registrar seus estudos foi a partir “da necessidade de tornar acessível ao professor de Educação Musical e ao professor em geral o contato com os problemas do desenvolvimento da musicalidade da criança” (Mársico, 1982, p. 13).

Howard (1984) traz questões sobre o desenvolvimento musical da criança desde seus primeiros meses e destaca-se quando assinala a importância da execução musical como parte implícita da produção musical.

O estudo de Forquin e Gagnard, trazido por Porcher (1982) propõe questões para reflexão sobre a música de consumo e, como contraponto, apontam uma abordagem criativa e crítica sobre os processos de fazer e fruir música.

Apesar muitos destes trabalhos serem da década de oitenta, ele continuam atuais em suas proposições e, principalmente, em suas reflexões, sendo assim obras fundamentais para se pensar o ensino da Educação Musical.

Gainza (1988) aborda a Educação Musical numa perspectiva psicopedagógica e vê nesta um poderoso aliado ao desenvolvimento da criança, tanto quanto do professor que está em contato com o ensino da música.

O pedagogo contemporâneo, (...), objetiva que o processo educativo-musical se realize dentro para fora. Sua maior responsabilidade consistirá, pois, em resgatar e integrar todos aqueles aspectos musicais e individuais que foram descuidados pela educação tradicional (Gainza, 1988, p. 117).

Nossa proposta de estudos conflui com as palavras da autora em questão, pois é no que acreditamos ao propor um trabalho de resgate das possibilidades de reflexão e crítica para a construção de um novo paradigma de trabalho com a Educação Musical.

Ainda como referências ao projeto ora apresentado, trazemos as contribuições de Weigel (1988) e Jeandot (1990) com a parte prática da proposta de trabalho. Os estudos dessas autoras são de suma importância para se colocar em exercício as idéias

desenvolvidas ao longo desse texto na parte em que toca à prática pedagógica da Educação Musical na Educação Infantil.

Podemos citar como obras atuais para o trabalho de reflexão-ação em Educação Musical os estudos de Campos (2000), em que a autora traz uma nova proposta de trabalho com a Educação Musical, enfocando a dinâmica da relação professor-aluno no ensino do piano e, o estudo de Brito (2001), em recente pesquisa sobre a vida do educador Hans-Joachim Koellreutter, onde destaca as qualidades desse grande músico e professor dedicado à Educação Musical, entre outras atividades.

Dentro da idéia de trabalho com a música numa perspectiva do desenvolvimento qualitativo da criança, há também a publicação da Prefeitura do Rio de Janeiro conveniada com o Conservatório Brasileiro de Música (2000), onde os organizadores, além da preocupação com o uso da voz do professor, oferecem várias sugestões de ações práticas que podem ser realizadas em classe, proporcionando ao professor atividades de iniciação musical que podem tornar-se momentos de reflexão sobre a ação. Nesse sentido, é interessante apontar que essa reflexão pode ser conjunta, posto que as crianças são também sujeitos da ação pedagógica.

Não poderíamos deixar de citar a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais e suas sugestões de trabalho com a Educação Musical, numa proposta exequível e voltada à utilização da música como fator primordial do/no desenvolvimento humano.

Saberes docentes

Nas últimas décadas, em especial a partir dos anos noventa, muito se tem discutido sobre os saberes docentes e sua importância para a conformação da identidade profissional do professor (Nóvoa, 1998, 1995a, 1995b; Gatti et al., 1998; Pimenta, 1997; Alarcão, 1991; Schön, 1990; para citar alguns dos autores).

Alguns teóricos, como os autores citados ao longo desse artigo, têm voltado sua atenção para a análise da prática docente e a formação de professores. Sua preocupação centra-se, sobretudo, na construção do saber docente na conformação da identidade profissional do professor.

O professor é alguém que sabe alguma coisa e sua função consiste em transmitir esse "algo" a outras pessoas (Tardif et al., 1991, p. 215). Porém, no que consiste esse "saber algo"? Partindo dessa questão, Tardif et al. (idem, p. 219-221) consideram que esse algo

"é um conjunto de saberes e práticas inerentes ao trabalho docente", os quais esses autores reúnem em quatro grupos.

1. *Saberes da formação profissional* - as ciências da educação, através dos conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação dos professores;
2. *Saberes da disciplina* - os diversos campos do conhecimento nas diferentes disciplinas;
3. *Saberes curriculares* - compostos dos programas e conteúdos desenvolvidos na sala de aula ;
4. *Saberes da experiência* - têm sua gênese na prática e pela prática docente.

O magistério é uma profissão relacional e, portanto, constitui-se como profissão para o sujeito na sua relação com a prática de ensinar e estilos de ensinar, os quais vão sendo incorporados por sua vida afora. Como nos diz Alarcão (1991, p.72), "o professor há de ser uma pessoa em situação e deve encontrar sua identidade na mundividência do tempo que lhe é próprio".

Nessa perspectiva, o saber da experiência se consolida como uma "epistemologia da prática" (Alarcão, 1991. p. 74). O sujeito constrói o seu saber durante a sua prática, articulando saberes outros – cursos, técnicas, conhecimentos didático-pedagógicos, experiências de vida etc - que vão conformando sua identidade profissional. Investindo na sua pessoa durante a sua prática, o professor vai construindo reflexivamente em ação (Schön, 1992) um estatuto para o "saber da experiência" (Nóvoa, 1991).

Assim cada futuro professor - partindo de suas experiências no estágio, de suas representações sobre a sua realidade e do intercâmbio com seus colegas, com os professores junto aos quais estagia e com seus próprios professores - , constrói sua identidade profissional. Portanto, refletir sobre a prática é valorizar o saber da experiência, que nesse processo se configura como uma "metapraxis" (Alarcão, 1991, p.70).

Pela ação, pela prática, há construção pessoal. No exercício da articulação dialógica entre o ser, o saber e o fazer, o professor vai se constituindo profissional, com uma identidade própria e ao mesmo tempo, fundamentando seu sentimento de pertença a um grupo social. Neste sentido não há como negar a importância da inclusão da Educação Musical como elemento impulsionador dessa gênese.

Algumas modificações vêm sendo feitas no sentido de uma formação que integre teoria-prática, mas estas são ainda muito incipientes. Durante a formação do professor, portanto, a articulação entre os saberes disciplinares e os saberes profissionais continua

não resolvida. Em consequência, a real iniciação do professor dá-se no confronto cotidiano, quando suas próprias limitações agravam-se com outras do contexto institucional.

A importância do estágio, a relação teoria-prática e a Educação Musical do professor

O estágio, devidamente orientado e realizado, possibilita um confronto da teoria a prática e permite a mobilização dos conhecimentos na ação, oportunizando a construção de saberes. Ao pensarmos este aspecto, lembramos-nos de quando Tardif afirma que os saberes dos professores “são situados, (...) construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido” (1999, p.24).

Certamente a formação do professor requer uma base teórica sólida, saberes disciplinares que fundamentem sua prática. É na constante interação com a prática que se verifica a construção do conhecimento que constitui o saber docente, dos saberes incorporados durante o processo de atuação, da experiência.

Se já na sua formação inicial há oportunidades para que o futuro professor atue, ele poderá associar a teoria e a prática, implementando uma formação global que conjuga a ação e a reflexão e privilegia uma constante interação, viabilizando o intercâmbio e o fluxo prática-teoria. Neste sentido o estágio favorece a compreensão teórica, permitindo ao aluno em formação retroalimentar-se da realidade, podendo “... partir da prática, teorizar sobre a mesma e voltar de novo para o concreto” (Jara, 1985, p. 98).

Devemos sublinhar a importância ao longo do Curso de Formação de Professores da conscientização de que o professor está - e sempre estará - em formação, pois concordando com Nias (in Nóvoa, 1998, p.28), não se pode esquecer “que o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”. Portanto, sendo pessoa que é, há de assumir sua incompletude, estando, como pessoa e profissional, sujeito a um processo de construção e formação pessoal/ profissional contínuo.

Trabalhar a Educação Musical do futuro professor de Educação Infantil, com atividades e conteúdos próximos à realidade que será vivida pelo formando, é valorizar os saberes da experiência. Tornando a ação real, esta cria significância para o docente, pois este vivencia as contradições da prática social de educar e tem oportunidade de refletir sobre sua prática (Pimenta, 1997, p.5).

Por acreditarmos que um trabalho de qualidade na Educação Infantil só pode ser realizado por profissionais teórica e metodologicamente preparados que possam reconhecer em diferentes situações as necessidades do desenvolvimento infantil, apresentamos como objetivos desta formação:

- Oportunizar ao professor a elaboração de um repertório prévio a partir de sua própria vivência;
- Favorecer reflexões sobre as produções musicais atuais, principalmente aquelas que se dirigem às crianças;
- Repertoriar canções folclóricas e populares para serem trabalhadas e pensadas junto com as crianças;
- Subsidiar a escolha dos suportes musicais que favoreçam a integração das atividades musicais às necessidades específicas. Por exemplo: Entonação melódica - Fala. Marcação rítmica - Psicomotricidade. Canto - Percepção do próprio corpo;
- Discutir atitudes do professor que favoreçam ou inibam a criação de um clima afetivo nas relações professor-aluno.

Assim, aliando a teoria à prática vivenciada no estágio, os futuros professores são agentes-sujeitos da Educação Musical, ou seja, participam das atividades planejadas para os alunos, discutindo-as, refletindo sobre elas e, posteriormente, repertoriando-as para sua prática pedagógica cotidiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. Dimensões de Formação. In: 1º CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES. 1991. Universidade de Aveiro, Campo Universitário de Santiago. Formação Contínua de Professores- realidades e perspectivas. Portugal: Tipave Indústrias Gráficas, setembro, 1991. p.69-77.
- BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Artes. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAMPOS, Moema Craveiro. A Educação Musical e o novo paradigma. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- FORQUIN, Jean-Claude e GAGNARD, Madeleine. A música. In: PORCHER, Louis. Educação Artística: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.

- GAINZA, Violeta de Hemsy. Estudos de Psicopedagogia Musical. São Paulo: Summus, 1988.
- GATTI, Bernardete. A . Curso de pedagogia em questão ou a questão da formação dos educadores. Nuances - revista do curso de pedagogia da UNESP. Presidente Prudente, v. IV, p. 1-4, set. 1998.
- HOWARD, W. A música e a criança. São Paulo: Summus, 1984.
- JARA, O. A educação na América Latina: o desafio de teorizar sobre a prática para transformas. In: BRANDÃO, C.R. Lições da Nicarágua: a experiência da esperança. Campinas, SP: Papyrus, 1985. p. 95 a 105.
- JEANDOT, Nicole. Explorando o universo da Música. São Paulo: Scipione, 1990.
- MÁRSICO, Leda Osório. A criança e a música. Um estudo de como se processa o desenvolvimento musical. Porto Alegre: Rio de Janeiro, 1982.
- NÓVOA, António . Apresentação da obra. In: NÓVOA, A . (org) Vidas de Professores. Porto, Portugal: Porto editora, 1995a. p. 9-10.
- NÓVOA, António . Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: 1º Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-37.
- NÓVOA, António . Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A .(org.) Vidas de Professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995b. p.11-30
- NÓVOA, António. Os professores e sua formação. In NÓVOA, António (org). Formação de Professores e Profissão Docente. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.
- NÓVOA, António . Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R. V. (org) et al. Formação de Professores. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. Nuances - revista do curso de pedagogia da UNESP. Presidente Prudente, v. III, p. 5-14, set. 1997.
- RIO DE JANEIRO, Prefeitura / Conservatório Brasileiro de Música. Música na escola: o uso da voz. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação/ Conservatório Brasileiro de Música, 2000.
- SCHÖN, Donald. A. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós, 1990.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, António (org.) Formação de Professores e Profissão Docente. Lisboa, D.Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. et alli . Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Quebec, Canadá: Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante – CRIFPE, Université de Laval). Rio de Janeiro: Palestra impressa, 1999. (Texto da palestra proferida na PUC-Rio, outubro de 1999)

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de Música. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

**“AS FACES DO MEDO” – RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA MUSICAL A
PARTIR DO PROJETO ANUAL DO NÚCLEO DE ARTE PROF. ALBERT
EINSTEIN**

Andréa Carneiro de Souza (UNI-RIO)

Resumo. Este relato de experiência se refere a um trabalho em fase de desenvolvimento por uma turma de módulo básico na oficina de música do Núcleo de Arte Prof. Albert Einstein (Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro). Nossa intenção é iniciar uma reflexão desta prática que envolve um processo de ensino-aprendizagem a partir do projeto “As Faces do Medo” durante o primeiro semestre de 2004.

Este relato se refere a um trabalho em fase de desenvolvimento por uma turma de módulo básico na oficina de música do Núcleo de Arte Prof. Albert Einstein.

Nossa intenção é iniciar uma reflexão desta prática que envolve um processo de ensino-aprendizagem a partir do projeto “As Faces do Medo” durante o primeiro semestre de 2004.

Núcleo de Arte

Os núcleos de arte fazem parte da estrutura da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro como um projeto dentro do Programa de Extensão Educacional. Eles têm como objetivos: “Aprofundar os conhecimentos em arte”; “Levar os alunos a vivenciar e se apropriar dos processos criativos”; Formação de platéia – “Visitação de espaços culturais e/ou artísticos da cidade como forma de interação entre o fazer e o apreciar a obra de arte” (Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação).

Os Núcleos de Arte se encontram em diferentes localidades pela cidade do Rio de Janeiro¹ e atendem, principalmente, aos alunos da rede municipal de ensino² e em menor escala, às pessoas das comunidades onde estão inseridos.

¹ total de nove núcleos e dois em processo de implantação. Ver <http://www.rio.rj.gov.br/sme>

As oficinas oferecidas nos Núcleos de Arte são de Arte Literária, Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Vídeo. Elas são ministradas por professores da Rede Municipal e ocorrem com a frequência de duas vezes por semana. Cada aula tem a duração de 1:30hs. As oficinas se apresentam em diferentes módulos: módulo básico, módulo de continuidade e módulo de montagem³.

Um tema e seus possíveis desdobramentos

Como todo ano ocorre, o projeto, ou o fio condutor, como também é denominado, é criado e desenvolvido por cada núcleo. Existe uma autonomia e independência por parte dos núcleos na escolha do tema que será trabalhado em todas as linguagens artística durante o ano letivo.

Somando-se a proposta particular de cada núcleo, o Programa de Extensão Educacional visa dar uma unidade ao trabalho dos núcleos propondo um único tema – “Arte Brasileira: do Moderno ao Contemporâneo” (tema de 2004) - que poderá ser abordado livremente.

Reconhecendo “As Faces do Medo” como fio condutor

Para chegarmos ao título do projeto deste ano do Núcleo de Arte Prof. Albert Einstein, devemos ressaltar que a equipe⁴ desde 2002 vem trabalhando com temas⁵ que exploram, exercitam a capacidade de interagir, integrar-se com o grupo, compreendendo dessa forma, qual seria a melhor maneira de funcionarmos harmonicamente em conjunto.

² A participação no Núcleo de Arte é opcional aos alunos da rede municipal de ensino que queiram frequentá-lo em horário diferente ao que está matriculado na escola.

³ módulo básico: “para alunos que estão chegando pela primeira vez no núcleo”; módulo de continuidade: “para alunos que já frequentaram alguma oficina de arte no módulo básico dos núcleos”; módulo de montagem: “para alunos que têm ou já tiveram alguma experiência. Este módulo propõe uma oficina multidisciplinar em que três ou mais professores se reúnem com o objetivo de vivenciar com intensidade os processos criativos” (Ver <http://www.rio.rj.gov.br/sme>).

⁴ formada por duas coordenadoras e por onze professores.

⁵ Célula; Célula, Arte e Vida; Raízes.

Nesse sentido, caberia destacar que a harmonia citada se deve a um maior investimento nas relações interpessoais. Este fato tem favorecido um maior conhecimento tanto da equipe quanto dos alunos como relatam as coordenadoras.

Partindo desse trabalho mais profundo, “onde os sentimentos, os desejos, os motivos, as necessidades de cada um nos instigam na busca de um maior conhecimento sobre o outro, escolhemos o Medo como fio condutor da nossa pesquisa em 2004”. As coordenadoras destacam a importância de perceber como estamos lidando com as nossas emoções e com as emoções do outro “para que possamos estabelecer relações interpessoais que possibilitem não só o crescimento pessoal mas que possibilite um ambiente onde todos possam investir integralmente na construção do conhecimento” (Ferraz e Prista, 2004).

Semanalmente, ocorre um encontro de toda a equipe no Centro de Estudos. A partir destas reuniões, o tema Medo foi sendo elaborado.

Para sensibilizar, estimular, motivar a nossa relação com o tema escolhido, utilizamos diversos materiais como textos específicos, livros, vídeos, poesia, música entre outros, que exemplificassem como cada um estava se aproximando ou não do tema em questão. Posteriormente, o planejamento de cada professor também foi lido e discutido.

Após alguns encontros o grupo sugeriu que o título do projeto fosse “As Faces do Medo”. Desta forma, haveria uma maior liberdade na investigação do tema por parte de cada oficina. Como cada turma trabalharia o medo?

Como trabalhar “As Faces do Medo”?

O processo de seleção do tema anual geralmente envolve algumas etapas como a da apresentação dos possíveis temas a serem trabalhados, o amadurecimento deles e a sua eleição.

Particularmente, eu não tinha nenhum vínculo com o tema escolhido pois pretendia trabalhar outro tema intitulado “Tambores da Memória”. Cabe aqui lembrar que por vezes não existe uma relação direta entre o amadurecimento de um tema com os prazos previamente determinados, como por exemplo, a entrega de um planejamento anual logo após a eleição do tema para o projeto de 2004. Somando-se a este fato, penso que as aulas

deveriam ser uma “oportunidade” para se dialogar com os alunos sobre qual seria a melhor maneira de se trabalhar o tema proposto.

Como vivenciar musicalmente o “Medo”? Essa foi e continua sendo a questão central do nosso trabalho. O planejamento inicial elaborado para a oficina módulo básico de música teve a seguinte apresentação: A partir das vivências sonoro-musicais inerentes ao ser humano e das criações artísticas existentes, pretendemos trabalhar a linguagem musical nas diferentes faces do medo. Gostaríamos de explorar, vivenciar, produzir, transformar musicalmente o ‘conceito’ e a ‘sensação’ de medo em suas inúmeras acepções: medo como instinto, como proteção, como sobrevivência, como manipulação, como afeto etc. Temos na concepção de planejamento aberto o nosso eixo para desenvolvermos este projeto.

A natureza de um planejamento aberto se refere a um processo constante de seleção e organização do material e sem prévia ordenação dos conteúdos, dos conceitos que estaremos trabalhando nas aulas.

Através de alguns objetivos específicos, poderíamos visualizar algumas maneiras de como nos aproximariamos do tema. Segue alguns exemplos: estimular o aluno a perceber e a se conscientizar das fontes sonoras que compõem o seu universo sonoro-musical; pesquisar o tema “Medo” nas canções da Música Brasileira; trabalhar os elementos da linguagem musical a partir do repertório encontrado; executar melodias e / ou harmonias no cavaquinho, teclado e violão; vivenciar musicalmente os sentimentos e as expressões humanas.

Os conteúdos iniciais programados foram: qualidades do som; Paisagem Sonora; grafia convencional e não convencional; repertório sonoro-musical dos alunos e dos professores; células rítmicas, melódicas e harmônicas características de alguns gêneros musicais da Música Brasileira; Música Contemporânea; nomenclaturas, posturas e técnicas iniciais utilizadas no cavaquinho, teclado e violão.

A metodologia foi definida: pela exploração, percepção do material sonoro-musical através do corpo humano e dos instrumentos musicais; criação de composições musicais a partir do material sonoro-musical explorado e percebido; sonorização das palavras e de seus significados; audição e contextualização das obras musicais; registros gráficos e sonoros; reflexão e discussão do material veiculado nos meios de comunicação; interação com outras linguagens artísticas.

Em relação aos recursos temos: qualquer fonte geradora de som; imaginação sonora; qualquer meio de registro; imagens e textos.

Sobre a avaliação vimos que esta poderia ser feita a partir da observação sistemática; da análise das produções dos alunos; das atividades específicas para avaliação; da auto-avaliação realizada pelos alunos.

O nosso planejamento foi e está sendo respaldado e revitalizado por algumas composições de Gilberto Mendes, Hermeto Pascoal e Luciano Berio; pelas concepções e metodologias das Oficinas de Música, onde destacaria o capítulo “Quando as palavras cantam” inserido no livro “O Ouvido Pensante” de Murray Schafer (1991) e o livro “Oficinas de Música no Brasil: História e Metodologia” de José Nunes Fernandes (1997) entre outros. Para as discussões sobre o Medo, o livro “A Coragem de Criar” de Rollo May (1982) tem sido um importante suporte. Para a elaboração de um projeto que se encontra em constante transformação, ressaltaria Jurjo T. Santomé (1998) como um dos autores que enfatiza este aspecto.

Descrevendo algumas atividades realizadas

Neste item gostaríamos de focalizar as atividades relacionadas com o projeto. Foi solicitado aos alunos⁶ que pesquisassem e trouxessem letras de músicas que apresentavam a palavra medo. O resultado desta primeira pesquisa foi o seguinte: “Aprendi e quero amar” (Sorriso Maroto); Minha Alma (O Rappa); Segredos (Frejat); Sem medo de ser feliz (Gustavo Lins); Tempo Perdido (Legião Urbana). As músicas Tempo Perdido e Segredos foram repetidas.

Desta lista de músicas, trabalhamos até agora com “Tempo Perdido” e “Segredos”. Num primeiro momento, fizemos a leitura, a interpretação da letra e denominamos um significado para a palavra medo. Seria importante destacar que a “força” deste trabalho se encontra na própria expressão, intenção musical das palavras e das frases.

Para vivenciar o que comentamos acima, desdobramos o momento anterior na exploração sonora das palavras: mudança de timbre, de duração, de altura, de dinâmica.

⁶ O grupo de alunos desta turma é composto basicamente por adolescentes de ambos os sexos e estudantes de 5ª. a 8ª. série do Ensino Fundamental.

Como por exemplo: partir do som de uma palavra e transformá-lo totalmente. Utilizar primeiramente os parâmetros do som de uma forma exploratória para posteriormente conceituá-los e trabalhar conscientemente suas características. Com este mesmo trabalho tentamos iniciar um processo de registro. Como registrar os sons dessas palavras? Como registrar as transformações destas palavras? Apenas iniciamos uma discussão sobre os registros gráficos.

Realizamos também uma apreciação musical de gravações que os alunos trouxeram: Cidade Negra; Sandy e Junior; Pink Floyd entre outros. Conduzimos a nossa escuta para caracterizar os timbres das vozes e os contornos melódicos.

No dia 10 de julho de 2004, houve no Núcleo de Arte um dia de confraternização entre todos os alunos, professores, pais e amigos. Este foi um momento em que tivemos a oportunidade de concretizar o nosso trabalho através das performances, exposições e apresentações de todas as produções artísticas desenvolvidas até então nas oficinas.

A nossa turma em questão apresentou duas músicas: Que país é este? (Legião Urbana) e Papo Reto (Charlie Brown Jr). A formação vocal e instrumental foi a seguinte: 2 alunos cantando; 2 alunos tocando teclado e 10 alunos tocando violão.

Como durante as aulas estávamos aprendendo as cifras, os acordes no violão e no teclado destas duas músicas e os alunos gostavam de tocar e cantá-las resolvemos apresentá-las no dia do evento. Nestas duas músicas não há a palavra medo, desta forma, resolvemos nos perguntar qual medo estaria implícito no significado destas letras.

Como resultado, vimos a criação de um texto elaborado por uma aluna a partir das nossas conversas e debates sobre o tema em sala.

“Vamos falar de medo. Mas o medo em questão não é como ter medo de um bicho asqueroso, ele não se limita a um simples impulso, a um simples momento (...) O medo que vamos expor é um medo que passa desapercibido diante da (frivolidade) e do inconformismo brasileiro. Medo da violência, da corrupção, da mídia que tem mais relação com o mercado do que com os interesses sociais e principalmente medo de perdermos nossa identidade (...) Será que o povo brasileiro é um povo pacífico? Solidário? A que país esse povo pertence? Que país esse povo quer? Que país é este?”

Uma breve conclusão

No final deste semestre pedimos aos alunos que dessem algumas sugestões para a continuação do nosso trabalho em relação ao projeto “As Faces do Medo”. Obtivemos algumas respostas:

“Esse título está bem legal, bom, eu não tenho nenhuma boa sugestão”; “ah, sei lá, eu acho que esse projeto tem tudo pra dar certo (...) acho que o que tem que fazer está sendo feito, que é uma apresentação da turma de música com músicas que falam de uma forma implícita sobre o medo”; “fazer uma apresentação de música com letras relacionadas a diversos tipos de medo (...) inventar uma música sobre o medo”.

Este relato foi uma possibilidade que encontramos de observar alguns aspectos de uma prática em construção. O nosso principal objetivo é dar continuidade a um processo que envolve, desenvolve, estimula a curiosidade, a vontade de se expressar, perceber, compreender cada vez mais as características da linguagem sonoro-musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, José Nunes. Oficinas de Música no Brasil: História e Metodologias. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

FERRAZ, Thereza e PRISTA, Márcia. Projeto "As Faces do Medo". Núcleo de Arte Prof. Albert Einstein. Rio de Janeiro, 2004.

MAY, Rollo. A Coragem de Criar. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1982.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Site: <http://www.rio.rj.gov.br/sme>. Julho, 2004.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinariedade: O Currículo Integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHAFFER, R. Murray. O Ouvido Pensante. São Paulo: Unesp, 1991.

CANTO CORAL NA TERCEIRA IDADE: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO SOCIAL

*Angela Cristina Colognesi dos Reis
Viviane Silva Oliveira
oliviviane@hotmail.com*

Resumo. Defendemos a educação musical como importante para o desenvolvimento completo do ser humano, servindo como estímulo para o desenvolvimento de novas habilidades, favorecendo o exercício da participação social. Conscientes dessa importância da música para o ser humano, neste trabalho pretende-se apresentar as experiências vividas nos Corais da terceira Idade “Vitória Régia” e “Canto e Vida”, ambos projetos da Prefeitura Municipal de Belém, objetivando identificar as necessidades biopsicossociais da pessoa idosa a fim de promover a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida através da prática musical.

INTRODUÇÃO

Quando falamos e discutimos sobre educação musical, geralmente são abordados temas como a sua importância e eficácia na formação do homem e, comumente a sua atuação na infância. No entanto, nos esquecemos de que a importância do ensino musical é válida para todos os períodos da vida humana.

A redução da mortalidade, a melhoria das condições de vida, o controle parcial das doenças evitáveis e a diminuição da natalidade, justificam o incremento da expectativa de vida ao nascer e o aumento do número de idosos. Estamos vivendo um “momento caracterizado pela transição demográfica e pelo rápido envelhecimento populacional” (RODRIGUES, 1996, p.7).

Assim, o trabalho de canto coral para a terceira idade torna-se importante por propiciar experiência musical incomum, que ajuda no desenvolvimento musical, cultural e individual/grupal porque as pessoas que cantam em conjunto estão juntas, cantam juntas, vivem uma parte do tempo juntas, e por isso, tem de praticar um viver no aspecto de respeitabilidade, responsabilidade, compromisso, paciência, ajuda mútua entre outros.

Reforçando essa idéia; Robinson & Winold (1992) – Diz que de todas as formas de expressão musical; o canto coral se torna o mais acessível porque não é necessário, como pré-requisito essencial, um estudo profundo e extenso. É uma forma artística quando pode

prover ao amador uma chance de expor a beleza transcendental da música como uma auto-realização, geralmente só reservada àqueles que devotam anos de estudo e prática para com suas especializações.

Faz-se necessário, desenvolver um trabalho musical com o objetivo de estimular o desenvolvimento de novas habilidades como: da participação e iniciativa; do pensamento reflexivo e crítico; do controle das emoções; de um comportamento responsável; da integração de conhecimentos; da sensibilidade estética e da orientação ao lazer; e de novas linguagens para a expressão de idéias e emoções; favorecendo assim o exercício da participação social sendo este o elemento que causará um maior impacto na vida dos idosos isto é, através da música na terceira idade poderemos de alguma forma aliviar e atenuar os problemas biopsicossociais que esta população enfrenta.

METODOLOGIA

Esta atividade de Canto Coral é desenvolvida com um grupo de aproximadamente 80 idosos de dois Centros de Convivência da Terceira Idade no município de Belém, oferecidos pela Prefeitura Municipal, que atende idosos de diversas classes sociais, dos mais diversos bairros da cidade.

O ensino da música para a terceira idade acontece de modo informal, uma vez que, a intenção principal do usuário destes centros é essencialmente fazer parte de um grupo, como lazer, sendo, ou ao menos, sentindo-se parte importante dele.

O repertório escolhido para este grupo é em sua maioria de música regional que faz com que o grupo sinta-se mais próximo da cultura e conhecedor da produção musical local. Faz-se a leitura completa da nova obra a fim de oferecer ao coro uma visão geral da peça. Em seguida a obra é dividida em seções e ensaiada a passagem mais difícil. Este processo todo é feito através da imitação, considerando as limitações patológicas do processo de envelhecimento natural do ser humano.

É válido esclarecer que os órgãos sensoriais da 3ª idade, como já dito antes, estão bastante comprometidos (visão e audição principalmente), para tanto as cópias das letras das músicas são escritas em fonte tamanho 22 ou 24, propiciando a melhor leitura, porém,

ainda assim, o método da imitação torna-se mais eficiente, inclusive para os que têm dificuldade na leitura (analfabetos e semianalfabetos). As repetições se dão por inúmeras vezes até que se tenha a segurança tanto do texto como da melodia.

A culminância deste trabalho se dá em apresentações tanto dentro das próprias instituições de que fazem parte, como nas diversas atividades culturais e sociais na cidade.

Estes dois corais, em ocasiões e datas especiais, como natal ou aniversário da cidade, por exemplo, somam-se a mais três corais da cidade formando assim o Gran-Coral da Terceira Idade da Cidade de Belém “Uirapuru”. Para isso é imprescindível o trabalho conjunto dos regentes.

CONCLUSÃO

O maior problema que o idoso enfrenta hoje no início do século XXI é o preconceito, o desprezo da sociedade, os considerando um subproduto descartável, lixo humano e às vezes pelas autoridades que deveriam amparar e esclarecer, só recebem o descaso como se fossem peso a sociedade moderna. Trabalhar com os idosos requer dedicação, sensibilidade para compreender sua comunicação, que muitas vezes pode não ser verbal.

Assim como desenvolvemos formas de se trabalhar com crianças, jovens e adultos, pensamos que é o momento propício para cientificamente propor formas de se trabalhar com essa população, a fim de canalizar e melhorar sua compreensão musical seja ela social ou não, para maior ampliação da qualidade de vida dos mesmos. Mas, para desenvolver propostas pedagógicas que alcancem essa população precisamos conhecer suas limitações biopsicossociais.

Porque então trabalhar música na terceira idade, já que ao longo do trabalho as limitações são desfavoráveis ao seu aprendizado? Porque música tem o poder da recuperação da memória musical ou não, música permite sonhar, bem como o seu realizar. É demonstrar cuidado, é envaidece-los de sabedoria, é cultivar os conhecimentos dos patrimônios históricos, é o renascer da esperança, é insistir em desafiar a vida, é ter autonomia, é desejar crescer, é não abandonar-se, é não se tornar vítima da sua própria desgraça, é sobreviver, é requerer os direitos perdidos, é se re-incluir a sociedade, é manter

a chama da vida acesa, é subtrair-se de todos os seus males, enfim é vencer todos os obstáculos humanos.

É necessário, portanto, formar uma nova imagem em que se associa o velho e a velhice não à morte e à desesperança, mas a um processo de vida, que é natural, único e que expressa a singularidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, Sueli (org).O Ensino das Artes: Construindo caminhos. Campinas – SP: Ed. Papyrus, 2001.

FERRIGNO, José Carlos. O trabalho artístico na 3º Idade: o canto, a dança, as artes plásticas e o teatro. A Terceira Idade, São Paulo: Sesc – GETI, Ano XI, n 20, 2000.

JUNKER, David. A Importância do Canto Coral.

Anais da Convenção Internacional de Regentes de Coros. Brasília: Gráfica da Fundação Educacional do Distrito Federal. Promoção CESPE / UnB, 1999.

NERI, Anita L. (org). Qualidade de vida e idade madura. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1999.

RODRIGUES; Rosalina Aparecida Partezani; DIOGO, Maria José D’Elboux Diogo (orgs). Como Cuidar dos Idosos. Coleção Vivacidade. 3º ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

A RELAÇÃO AFETIVA ENTRE AS MÃES E OS BEBÊS ATRAVÉS DA MÚSICA

Angelita Vandr Broock (UFPR)

angelita@ufpr.br

Beatriz Ilari (UFPR)

beatrizilari@ufpr.br

Resumo. Este trabalho tem a finalidade de mostrar a relação da música com os bebês e suas mães. Para isso foi elaborado um questionário para a obtenção de informações demográficas e musicais sobre as mães e seus bebês. Este questionário tem por objetivo verificar o repertório musical utilizado pelas mães atualmente, se elas têm formação musical, se utilizam a música para as atividades diárias dos bebês, e quais são essas atividades. Aproximadamente trinta mães de bebês entre zero e dezoito meses, residentes na cidade de Curitiba, responderão o questionário. Até o presente momento doze mães foram entrevistadas, e, de acordo com os resultados, todas elas fazem uso da música para acalmar e estimular o sono dos seus bebês, mas só algumas utilizam-na como forma de entretenimento. Os resultados desse estudo servirão para discutir a importância da música no desenvolvimento dos bebês, e verificar o repertório utilizado pelas mães curitibanas, o que poderá auxiliar na elaboração do cronograma das aulas de musicalização, tendo assim implicações para a educação musical.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Geralmente as mães se utilizam da música para acalmarem e entreterem os seus bebês. Além disso, a música é muito importante para o desenvolvimento do bebê, pois serve tanto como estímulo ao sono quanto entretenimento (Ilari, 2002).

Existem canções de ninar e de brincar e um dos fatores que diferenciam uma da outra é o andamento. Canções de brincar são geralmente mais rápidas, pois servem para estimular brincadeiras, contendo em suas letras jogos de palavras e sugestões de movimentos, auxiliando a percepção auditiva, a coordenação motora, a sociabilidade, a linguagem e a musicalidade do bebê. Já as canções de ninar são geralmente mais lentas, pois servem exclusivamente para acalmar o bebê e estimular o sono.

Sabe-se que a partir do primeiro mês de vida os bebês já respondem aos sons externos, porém, seu aparelho auditivo está formado desde a trigésima segunda semana de gestação, quando o feto já escuta relativamente bem e responde a estímulos sonoros, ainda no útero (Ilari, 2002). Devido a isso o bebê é capaz de reconhecer a voz materna a partir do terceiro

dia de vida, bem como músicas que ouvia durante a gestação. Alguns estudos revelam que quando o bebê ouve a mesma música que porventura ouviu durante a gestação, seus batimentos cardíacos mudam, assim como seus movimentos corporais.

Segundo Lévy (1993), desde a vida intra-uterina o feto ouve os sons emitidos e percebe a voz da mãe e do pai, e logo em seguida as palavras que lhe são dirigidas; é papel fundamental da família estimular os sentidos da criança, para que esta tenha acesso a uma expressão sonora que seja “sua expressão própria, prelúdio da linguagem e abertura para a música”. Lévy refere-se a essa expressão como sendo os sons que a criança produz, como as primeiras vocalizações por exemplo, quando a criança percebe que pode produzir e parar os sons quando quiser, e com isso chamar a atenção das pessoas à sua volta. Segundo a autora é dever dos pais concretizar esses sons, repetindo-os para que a criança perceba que foram ouvidos, já que estes sons são a linguagem do bebê, e algum dia se transformarão em fala, ritmo e música. A criança que tiver sido estimulada desde cedo terá maiores condições e vontade de falar do que a criança pouco estimulada.

O desenvolvimento musical do bebê está diretamente relacionado ao seu desenvolvimento motor, e os pais são os responsáveis por estimular esse desenvolvimento, pois o canto dirigido ao bebê além de influenciar na comunicação também influencia na interação dos bebês com seus responsáveis.

Pesquisas na área da aquisição da linguagem mostram que as mães exercem um tipo de fala específica quando se dirigem aos seus bebês (Brás e Salomão, 2002). Este tipo de fala é diferente da fala normal dirigida aos adultos. A mãe, imperceptivelmente, muda o registro de sua voz, ajustando-a em um tom mais agudo do que o usual. Isso traz um certo conforto para o bebê, de forma que ele sabe quando estão se dirigindo a ele. E assim como na fala, o canto dirigido aos bebês também tem as suas particularidades, como o uso do registro vocal agudo, andamentos lentos e expressividade acentuada. Logo, é dever do educador musical incentivar os pais a cantarem para seus filhos, sabendo que o canto auxilia no desenvolvimento e na relação afetiva entre eles (Ilari, 2002). Por isso a educação musical para bebês serve tanto para os pais como para os filhos. É importante que no cronograma das aulas haja canções de ninar e brincar, rimas, parlendas, jogos musicais acompanhados de movimentos corporais apropriados (Feres, 1998). O repertório está diretamente

relacionado à finalidade de cada atividade, observando sempre a reação dos pais e das crianças.

Como se pôde perceber, as aulas de musicalização têm várias funções no desenvolvimento da criança, por isso elas devem ser muito bem elaboradas. O presente estudo visa verificar o repertório utilizado pelos pais, pois, sabendo o que os pais, que são os principais educadores musicais dos seus filhos, cantam em casa e como é feito o uso da música com os pequenos, as aulas poderão ser preparadas de acordo com as suas necessidades. Partindo da vivência musical dos pais com seus filhos talvez as aulas possam proporcionar um melhor resultado.

OBJETIVOS

O objetivo desse trabalho é verificar se a música faz parte da rotina dos bebês e suas mães na cidade de Curitiba, Paraná. É importante verificar se as mães cantam para seus filhos, qual é o tipo de repertório utilizado, e em quais atividades elas utilizam essas músicas, inclusive estudar algum tipo de repertório usado especificamente para cada uma dessas atividades.

Partindo dessas informações, poderá haver um maior desempenho dos professores de musicalização na preparação das aulas.

MÉTODO

Amostra

Aproximadamente 30 mães de bebês com idade variável entre zero e dezoito meses e que não tenham nenhuma deficiência congênita ou distúrbio, residentes na cidade de Curitiba, constituirão a amostra final desta pesquisa. Não há restrições quanto à idade da mãe.

Instrumento de coleta de dados

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário contendo 30 questões, com informações demográficas e musicais das mães e dos bebês.

Questionário

INFORMAÇÕES DEMOGRÁFICAS

- 1) Idade da mãe: do bebê: sexo do bebê:
- 2) Nacionalidade da mãe: do Bebê:
- 3) Profissão da mãe:
- 4) Você trabalha fora? Onde?
- 5) Quantas pessoas moram na mesma casa? Quantas pessoas trabalham?
Onde?

EXPERIÊNCIA MUSICAL

- 6) Toca algum instrumento? Qual(is)? Há quanto tempo?
- 7) Faz parte de algum grupo musical? Que tipo?
- 8) Tem algum músico na família? Quem?
- 9) A criança fica perto em momentos de estudo ou ouve essa pessoa tocar?

CULTURA MUSICAL

- 10) Existe alguém de outro lugar (cultura/estado/país) que convive com a criança? Quem?
- 11) Essa pessoa ensina canções da cultura dela para a criança?
- 12) Você e/ou a criança freqüentam grupos religiosos regularmente? Qual? Existe música? Que tipo?

PREFERÊNCIA MUSICAL

- 13) Em média, quanto tempo de música você escuta por dia? Em que meios? (rádio/TV/CD's, etc.)
- 14) Que tipo de música você mais ouve?
- 15) É diferente a música que você ouve da música que você põe para o seu bebê? Se sim , cite algumas músicas ou grupos.

CRIANÇA

- 16) Você procurou aprender músicas para cantar para o seu filho? Quais você aprendeu?
- 17) Seu bebê possui artigos musicais próprios? (CD, Fita, Móviles, etc.) Quais?
- 18) Você utiliza música com o seu bebê? Em quais atividades?
- 19) Você costuma cantar para seu bebê? Que músicas? Em quais atividades?
- 20) Por que essas músicas?
- 21) Se usa músicas para o bebê dormir, por que acha que essas músicas são de ninar?
- 22) Você percebe alguma reação diferenciada do bebê por determinada música?
Que música (s)? Como ele se comporta?

OS PAIS E A MÚSICA

- 23) Lembra de alguma música que seus pais ou responsáveis cantavam para você?
Qual(is)? Você canta essa (s) música (s) para o seu filho?
- 24) E quando estava grávida, cantava? O quê?
- 25) Quem cuida da criança?
- 26) Quem convive com a criança? Essas pessoas cantam para ela?
- 27) O bebê tem irmãos? Se sim, é diferente o uso da música entre eles?
- 28) Seu filho já participou de algum projeto de musicalização? Por quanto tempo? Onde?
- 29) Você notou mudanças no seu comportamento depois do curso?
Quais?
Tem alguma informação a acrescentar sobre o uso da música com seu filho?

Análise dos dados

Os dados serão analisados através de análises qualitativas e quantitativas, usando alguns testes da estatística descritiva como porcentagens, médias, e chi-quadrado.

RESULTADOS

Até o presente momento, 12 mães foram entrevistadas e estas respostas estão sendo analisadas. Pôde-se verificar, com a análise preliminar dos dados, que todas as mães cantam e fazem uso da música com a finalidade de acalmar e estimular o sono dos bebês e que algumas dessas mães também utilizam a música para brincar. Constatou-se ainda que a maioria das participantes mostrou-se preocupada com o repertório, e além de cantarem músicas que julgam infantis, também cantam músicas religiosas e aquelas que seus pais ou responsáveis cantavam quando as mesmas eram crianças. Resultados mais definitivos serão apresentados durante o encontro.

IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Esse estudo tem implicações diretas para a educação musical, pois o conhecimento do repertório utilizado pelos pais poderá auxiliar no desenvolvimento dos currículos de música da Educação Musical Infantil, além de salientar a importância da música no desenvolvimento infantil, principalmente incentivando as mães a cantarem para seus filhos, estabelecendo assim um forte elo de ligação entre eles. Maiores implicações do presente estudo para a educação musical serão discutidas no encontro, após a análise total dos dados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAZ, Fabíola de Souza & SALOMÃO, Nádya Maria Ribeiro. A Fala Dirigida a Meninos e Meninas: um Estudo sobre o Input Materno e suas Variações. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Paraíba, v.15, n.2, p. 333-334, 2002.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003;

FERES, Jossete S. M. *Bebê, música e movimento*. Jundiaí, SP: J. S. M. Feres, 1998;

ILARI, Beatriz. *Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida*. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, n. 7, p. 83-90, set.2002.

LÉVY, Janine. *O despertar do bebê: Práticas de educação psicomotora*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

LÉVY, Janine. *O despertar para o mundo: Os três primeiros anos de vida*. São Paulo: Martins Fontes, 1993

PAPALIA, Diane E. & OLDS, Sally Wendkos. *O mundo da criança*. São Paulo: McGraw-Hill, 1981;

PEREIRA, Mary Sue. *A descoberta da criança: Introdução à educação infantil*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2002.

WINICOTT, D. W. *Os bebês e suas mães*. São Paulo: Martins Fontes, 2002;

PROGRAMA DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DA UFPR: UMA INTEGRAÇÃO ENTRE ALUNOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA E A COMUNIDADE

Beatriz Ilari (UFPR)
beatrizilari@ufpr.br
Kamile Levek (UFPR)
Angelita Vander Broock (UFPR)
Carla Roggenkamp (UFPR)
Renata Filipak (UFPR)
Lidia Morita (UFPR)
Lucimara Bazan (UFPR)
Diana Kaviski (UFPR)
Carlos Eduardo Gomes (UFPR)
Islene Gottardo (UFPR)
Thiago Rabito (UFPR)
Vivian Dell'agnolo (UFPR)
Isabela Isolani (UFPR)
Luís Bourscheidt (UFPR)

Resumo. O presente trabalho descreve o programa de musicalização infantil da UFPR. Trata-se de um programa de ensino de música para crianças de 0 a 9 anos de idade, que conta com aulas semanais ministradas por alunos do curso de licenciatura em música orientados por professores de educação musical. As aulas de musicalização estão fundamentadas nas teorias de Bamberger, Gardner, Hargreaves, Young e Trevarthen, entre outros; que são estudadas e aplicadas diretamente ao ensino infantil. Apesar de ter sido implementado recentemente, o programa já apresenta alguns indícios de sucesso, vistos tanto nos relatos orais de alunos de graduação quanto de famílias da comunidade, bem como nas produções musicais das crianças matriculadas.

Fundamentação Teórica

Estudos recentes na neurobiologia sugerem que a infância é um período bastante propício para o desenvolvimento de capacidades intelectuais e aquisição de conhecimentos, inclusive os musicais (Eliot, 1999; Gardner, 1983; Trevarthen, 2002). A educação musical moderna tem considerado estas questões, o que tem levado ao desenvolvimento de diversas técnicas de pesquisa que visam o estudo do desenvolvimento musical nos primeiros anos de vida – do nascimento à idade pré-escolar (ver Andress & Walker, 1992). Os resultados dessas pesquisas enfatizam a importância dos programas de musicalização infantil no desenvolvimento cognitivo-musical como um todo (ver Young, 2002). Nos últimos anos

houve um aumento considerável de programas de musicalização infantil sob diversas abordagens metodológicas e em diversas partes do mundo. Alguns exemplos incluem *Kindermusik*, *Musikgarten*, *Music Together*, entre outros.

Entretanto, a importância da musicalização infantil no Brasil ainda não é tão disseminada. Entre nós, ainda há uma carência enorme de programas de musicalização infantil que atendam às necessidades específicas (regionais e culturais), e que tenham uma base teórica consistente. Embora existam iniciativas em diversas partes do país, são poucos os programas de musicalização infantil contínuos, isto é, que acompanham o desenvolvimento da criança – do nascimento ao ingresso na escola, considerando os resultados recentes das pesquisas na área. Além disso, a maioria dos programas de musicalização infantil existentes no país é totalmente desvinculada dos cursos de licenciatura em música e centros de formação de professores; o que torna a qualidade e eficácia dos mesmos bastante variável. O presente relato de experiência tem como objetivo descrever o Programa de Musicalização Infantil da Universidade Federal do Paraná, implementado em Julho de 2003 e em plena expansão. Trata-se de um programa de integração entre a universidade e a comunidade, servindo como um laboratório-escola, no qual os alunos do curso de licenciatura em música têm podido atuar em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Objetivos gerais

- Proporcionar oportunidades guiadas de ensino de musicalização infantil aos alunos do curso de licenciatura em música da UFPR;
- Despertar e desenvolver a percepção e a produção musical (rítmica, melódica, harmônica e timbrística) das crianças da comunidade;
- Promover uma maior integração entre alunos e professores do departamento de artes da UFPR com membros da comunidade.

Objetivos específicos

- Transmitir o conhecimento musical através do canto, movimento, criação e improvisação e execução musical para crianças da comunidade e suas famílias;
- Desenvolver a percepção musical das crianças;
- Desenvolver habilidades pedagógicas dos alunos do curso de licenciatura através de experiências práticas reais.

Metodologia

O curso de musicalização consiste em aulas práticas envolvendo canto, movimento, criação, improvisação e execução musical em rimas, lendas e parlendas; materiais do folclore brasileiro, canções de ninar do Brasil e de outras culturas, obras da música erudita, sons do cotidiano e canções inventadas em sala de aula. O uso da notação musical é incentivado, inicialmente por meio de notações inventadas e, em seguida, uma substituição paulatina pela notação tradicional (ver Bamberger, 1989).

Para participar do programa de musicalização infantil, os alunos de licenciatura são selecionados por interesse, disponibilidade e tempo de curso. Em seguida, os alunos são divididos em pares, que normalmente incluem um aluno com experiência prévia no ensino da musicalização infantil e um aluno novato.

Turmas

Atualmente, há 5 turmas de musicalização infantil:

- Duas turmas com bebês de 0 a 2 anos acompanhados por um responsável;
- Uma turma com crianças de 2 a 3 anos acompanhados por um responsável
- Uma turma com crianças de 4 a 5 anos;
- Uma turma com crianças de 6 a 9 anos.

Os encontros são semanais, e as aulas têm a duração de 45 minutos (bebês e crianças pequenas) a 1 hora (crianças de 6 a 9 anos).

Programa curricular

O currículo do programa de musicalização da UFPR baseia-se na normatização da educação musical infantil proposta pela Conferência Norte-Americana de Educação Musical (MENC), bem como nos trabalhos de Andress & Walker (1992), Eliot (1999); Trevarthen (2002) e Young (2002), entre outros.

Para preparar suas aulas, os alunos do curso de licenciatura baseiam-se no seguinte programa curricular:

- Desenvolvimento do canto infantil: a terça menor, os intervalos de dó-central a sol, a escala diatônica;

- A percepção de timbres, modos, escalas e vozes;
- Danças, rodas, cirandas e movimento livre;
- Execução de acompanhamentos, ostinatos e pequenas melodias em xilofones e metalofones;
- Desenvolvimento da audição e formação do gosto usando repertórios variados como musical vocal de diversas culturas, brincadeiras musicais do Brasil, rimas e parlendas e música erudita, entre outras.

Avaliação dos Alunos

A avaliação dos bebês e crianças se baseia no processo de aprendizagem, isto é, no desempenho durante as aulas e nos relatos de pais e professores. A avaliação é feita com base nas idéias de avaliação propostas pelo grupo do Projeto Zero da Universidade de Harvard (ver Gardner, 1983), que considera todos os processos de percepção (audição, apreciação) e produção (notação, execução, canto, movimento corporal) musicais dos alunos. Os alunos do Programa de Musicalização Infantil da UFPR são constantemente avaliados, e o retorno das avaliações é levado aos pais com bastante frequência.

Materiais

- Pequenos instrumentos de percussão próprios para bebês e crianças pequenas (ovos, chocalhos, pandeiros, xilofones, metalofones);
- Bolas de plástico coloridas;
- Lenços coloridos;
- Lápis, papel, giz de cera;
- Cabaças;
- Livros de histórias infantis, música e outros;
- CDs;
- Aparelho de som;
- Teclado, violão, flauta;
- Materiais alternativos.

Avaliação do Programa

O programa tem tido um retorno muito grande por parte dos pais e responsáveis, bem como dos alunos participantes, que se mostram ansiosos a cada aula e apresentam um progresso notável, encorajando os professores a prepararem aulas mais consistentes. Esse progresso se torna nítido nas apresentações de final de semestre, quando todas as turmas se encontram e apresentam o resultado de seus trabalhos para os pais, convidados e outros alunos e professores. Esse encontro tem também a finalidade de confraternização entre as famílias dos alunos juntamente com os professores do programa, o que torna o ambiente mais familiar e agradável, além de auxiliar na divulgação do curso para o semestre seguinte. No momento, estamos recolhendo relatos de pais e alunos-professores, que serão apresentados no XIII Encontro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRESS, Barbara L. & WALKER, Linda Miller. Readings in early childhood music education. Reston, EUA: Music Educators National Conference, 1992.
- CROFT, Doreen J. & HESS, Robert D. An activities handbook for teachers of young children. Boston: Houghton Miffling Company, 1972.
- ELIOT, Lise. Early intelligence. Londres: Penguin Books, 1999.
- GARDNER, H. Frames of mind. New York: Harper & Collins, 1983.
- TREVARTHEN, Colwyn. Every child is musical: The innate joy and pride of musicality and learning music. Anais do X Encontro da Comissão de Música na Infância da Sociedade Internacional de Educação Musical. Copenhagen: Universidade Dinamarquesa de Educação, 2002.
- TEACHING GENERAL MUSIC. Reston, EUA: Music Educators National Conference.
- YOUNG, S. Music with the under fours. Londres: Routledge, 2002.

**PROJETO MAIS CURITIBA, PÓLO DE ARTE E CULTURA: CONTRIBUIÇÕES
PARA UM DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO-SOCIAL SUSTENTÁVEL
PARA CURITIBA**

*Bernadete Zagonel
musica2000@terra.com.br*

Resumo. O Projeto “Mais Curitiba”, de desenvolvimento sustentável, vem sendo elaborado pela Associação Comercial do Paraná desde 2003. Nasceu da convicção de que a moderna sociedade civil precisa organizar-se e tomar iniciativas para realizar anseios e solucionar seus problemas, sem depender dos poderes públicos, sejam municipais, estaduais ou federal. O Pólo de Desenvolvimento Arte e Cultura, integrante deste Projeto, tem como objetivo principal delinear caminhos para um plano capaz de promover o incremento de atividades artísticas e culturais em Curitiba, de modo a gerar oportunidades, negócios e riqueza para a cidade, seus artistas e seus habitantes. Igualmente pretende-se auxiliar no desenvolvimento e na melhoria da qualidade de vida e da percepção de mundo de nossos cidadãos e, por meio da geração de parcerias entre instituições de ensino e o empresariado, facilitar o acesso das populações de baixa renda às artes abrindo-lhes novas oportunidades de trabalho, de lazer e de prazer.

Introdução

O Projeto “Mais Curitiba”, de desenvolvimento sustentável, vem sendo elaborado pela Associação Comercial do Paraná desde meados de 2003. Nasceu da convicção de que, hoje, a moderna sociedade civil precisa organizar-se e tomar as iniciativas necessárias para realizar seus anseios e solucionar seus problemas, sem ficar na dependência dos poderes públicos, sejam eles municipais, estaduais ou federal.

Assim, foram criados 7 Pólos de trabalho, compostos por especialistas nas diversas áreas, conforme segue:

- Pólo de Desenvolvimento Arte e Cultura
- Pólo de Desenvolvimento Turismo e Eventos
- Pólo de Desenvolvimento Negócios Internacionais
- Pólo de Desenvolvimento de Esportes e Competições
- Pólo de Desenvolvimento Tecnológico
- Pólo de Desenvolvimento Urbano Metropolitano

-Pólo de Desenvolvimento Comercial e Serviços

No caso da cultura e das artes, trata-se, claramente, de uma nova maneira de encarar a sua produção dentro da sociedade, tirando-a das mãos de seus criadores para levá-la ao grande público, sustentada e estimulada por empresas que vêm nesses investimentos uma forma de, por um lado, auxiliar no desenvolvimento e na melhoria da qualidade de vida dos cidadãos onde elas atuam e, por outro lado, em uma eficiente maneira de divulgação de sua marca e de retorno financeiro.

O Mais Curitiba está em fase de elaboração, e o início de sua implantação está previsto para 2005. Trata-se de um projeto de aplicação continuada de longo prazo, e que, para alcançar sucesso, deverá envolver diversas parcerias, nos mais diferentes níveis. Em um primeiro momento pretende ser implantado na cidade de Curitiba, mas já se vislumbra sua expansão para a região metropolitana e, futuramente, ganhar desdobramentos para o interior do estado do Paraná.

O Projeto foi recentemente apresentado em reunião na ONU, como uma alternativa viável de promover o crescimento sustentável em Curitiba e de contribuir para a inclusão social, e encontrou ecos dos mais favoráveis.

Objetivo

O Pólo de Desenvolvimento Arte e Cultura tem como objetivo principal delinear as diretrizes de um plano capaz de promover, de forma sustentável, o incremento de atividades artísticas e culturais em Curitiba, seja por meio da educação, da produção de eventos ou da criação de produtos artísticos, de modo a gerar oportunidades, negócios e riqueza para a cidade, seus artistas e seus habitantes.

Considerações Iniciais

As manifestações artísticas e culturais têm hoje uma grande importância na economia mundial, e se constituem em uma evidente possibilidade de desenvolvimento social e econômico. Basta citar alguns itens como:

-Os royalties provenientes de direitos autorais e do uso de imagens de produtos culturais (livros, discos, filmes, programas de TV, peças teatrais, exposições, etc.) constituem a segunda maior fonte de receitas externas americanas;

-Algo em torno de 130 bilhões de dólares é o que movimenta, anualmente, a chamada indústria cultural nos EUA;

-Diversos e variados eventos culturais, no mundo todo, rendem milhões de dólares de receita às cidades-sede e propiciam excelentes oportunidades a seus habitantes. Entre centenas deles, lembramos do Festival de Jazz de Montreux, da Bienal de Veneza, dos Festivais de Cinema de Hollywood, Cannes, Londres e Berlin, dos Festivais de Música Clássica em Viena, Praga, Roma e em diversas cidades italianas, da temporada teatral e de ópera em Nova York e Londres, da Documenta de Kassel, das mega exposições dos maiores mestres da pintura nos grandes museus das principais cidades da Europa e EUA, os grandes shows de música pop e rock, etc, etc e etc...

-No Brasil, o Carnaval no Rio de Janeiro, Salvador e Recife (e, em menor escala, em São Paulo e Florianópolis), as Festas Juninas do Nordeste, a Bienal de Artes Plásticas e a Bienal do Livro, ambas em São Paulo, o Festival de Dança de Joinville, a Oktoberfest de Blumenau, o Festival de Cinema e a Festa de Natal de Gramado, o Festival de Inverno de Campos do Jordão, o espetáculo da Paixão de Cristo em Nova Jerusalém, Pernambuco, o Festival Folclórico de Parintins são exemplos eloqüentes do potencial econômico que produtos culturais podem adquirir.

Há, nesta listagem, algumas características notáveis:

-Todos os produtos acima citados têm um ponto em comum, aliás, de importância vital para sua própria existência: são atraentes e desejáveis do ponto de vista do que se convencionou chamar de “mercado”. Isto significa que são produtos para os quais há grande demanda do público consumidor, o que, por sua vez significa que haverá interesse da mídia em lhe dar cobertura, assim como haverá empresas interessadas em promover e patrocinar suas novas realizações, constituindo, assim, um círculo virtuoso;

-Os produtos citados respeitam as características sócio-econômicas, culturais e regionais das cidades onde se manifestam e/ou estão inseridos;

-O altíssimo nível profissional de toda a cadeia produtiva (concepção, planejamento, produção, promoção e execução) resulta da atuação de especialistas e técnicos de várias atividades complementares, e é outro aspecto fundamental que contribui para o seu êxito.

Uma rápida reflexão sobre Curitiba

Curitiba, nos últimos anos, desenvolveu um nome de forte impacto nacional, transformou-se em um referencial urbano e de planejamento, incrementou seu turismo com a criação de parques e monumentos, viu nascer inúmeros novos espaços culturais, dentre os quais pode-se citar alguns, de maior visibilidade e atuação na cidade:

1. Museu Oscar Niemeyer
2. Museu Paranaense
3. Museu Metropolitano
4. Museu de Arte Contemporânea
5. Prédio antigo da prefeitura
6. Casa Andrade Muricy
7. Espaço cultural da CEF
8. Memorial de Curitiba
9. Solar do Barão
10. Casa da Memória
11. Teatro Paiol
12. Ópera de Arame
13. Pedreira Paulo Lemisnsky
14. Teatro da Reitoria
15. Teatro do HSBC
16. Teatro Fernanda Montenegro
17. Teatro da Federação Espírita
18. Teatro da Classe
19. Associação Paranaense Feminina de Cultura

20. Teatro do Clube Curitibano
21. Canal da Música
22. Espaço cultural Glaser
23. Conservatório de MPB
24. Centro de Criatividade
25. Solar do Rosário
26. Estação Convention Center

Alguns eventos promovidos há anos já são parte da cidade, e continuam com aceitação positiva, mas a quantidade de eventos e atividades que não tiveram continuidade é grande, e considera-se que mereceriam uma atenção especial.

Ações Estratégicas

Considerando a busca de resultados sustentáveis, o Pólo de Arte e Cultura propõe a adoção de algumas ações estratégicas estruturais, capazes de gerar resultados de curto, médio e longo prazos.

1. Estruturar um novo organismo na ACP, com autonomia administrativa e operacional, e que seja qualificado e capacitado para assumir a gestão do projeto;
2. Apoiar fortemente o desenvolvimento da produção artística local, em suas mais diversas vertentes, via projetos e iniciativas que incentivem e facilitem a adesão de um grande número de interessados, buscando obter altos volumes de produção de produtos culturais e artísticos, considerando a premissa que o desejável aprimoramento dos níveis de “qualidade” destes produtos será atingido como decorrência direta da quantidade e variedade de sua produção.
3. Planejar e viabilizar a produção de grandes eventos artísticos e culturais em Curitiba, de forma a criar um calendário anual consistente e atraente, capaz de trazer informação qualificada e criar novos parâmetros para os artistas locais, além de motivar a vinda freqüente de turistas e consumidores de arte e cultura.

Proposta de ações para a primeira fase de implantação

1. Promover palestras e fóruns de discussão sobre leis de incentivo à cultura para informar: a) os empresários, sobre os benefícios econômico-financeiros e sociais do investimento em cultura; b) os artistas, sobre os possíveis meios de apoio.
2. Organizar publicações informativas (cartilhas) destinadas a empresários e artistas, orientando e esclarecendo sobre cada passo do processo para a elaboração de projetos e captação de recursos dentro do âmbito da cidade de Curitiba.
3. Criar um departamento para:
 - a) dar uma orientação direta ao empresariado e aos artistas
 - b) promover parcerias entre eles,
 - c) auxiliar na captação de recursos para o desenvolvimento de projetos
4. Criar um banco de dados com:
 - a) cadastro com nomes e dados de empresas interessadas em financiar projetos culturais
 - b) cadastro de artistas e projetos que necessitem de financiamento para facilitar e viabilizar as parcerias.
 - c) o mapeamento dos espaços culturais da cidade com a descrição de suas reais condições de funcionamento.
5. Auxiliar na promoção da educação para as artes e da divulgação de eventos e produções artísticas, buscando a:
 - a) Estimular e promover parcerias entre escolas, universidades, empresas e órgãos governamentais, com o objetivo de diversificar, formar e aumentar o público consumidor.
 - b) Indicar patrocinadores para facilitar o acesso das populações de baixa renda às artes.

Considerações Finais

Sem dúvida é um fato extraordinário, este de tratar a cultura e as artes como um meio de geração de receitas, de propiciar negócios dentro da cultura, estimular empresas a patrocinar projetos, encontrar alternativas para um maior desenvolvimento de atividades culturais e lançar a cidade de Curitiba no cenário nacional por meio da sua produção artística e cultural de uma forma real e consistente.

Mas não podemos esquecer que investir em Cultura e Arte é importante não apenas visando o incremento de melhores oportunidades sócio-econômicas para nossa comunidade, mas principalmente como forma de enriquecer seus horizontes existenciais. De forma alguma se pode esquecer que é preciso dar um incremento maior na promoção da educação para as artes e na divulgação de eventos e produções artísticas. É preciso buscar, estimular e promover parcerias entre escolas, universidades, empresas e órgãos governamentais, com o objetivo de diversificar, formar e aumentar o público consumidor de arte e assim, melhorar a qualidade de vida e a percepção de mundo de nossos cidadãos. E acredita-se que a presença de patrocinadores em ações como estas irá facilitar o acesso das populações de baixa renda às artes abrindo-lhes novas oportunidades de trabalho, de lazer e de prazer.

Afinal, como diz a canção dos Titãs, “a gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte”.

ARTE-EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL COM ABORDAGEM CLATEC

Brasilena Pinto Trindade (UFBA)

Resumo. Este trabalho propõe apresentar o processo em andamento do experimentos de doutorado, cuja o tema é “ARTE-EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Programa de Educação Musical com abordagem CLATEC”¹. Ele está sendo aplicado desde fevereiro até dezembro de 2004, para uma clientela mista - alunos comuns e Portadores de Necessidades Educativas Especiais - Deficientes Visuais (PNEE-DV). Objetiva-se traçar caminhos entrelaçados às atividades musicais de Construção de Instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Composição (CLATEC) - , bem como aos do Teatro e dos Temas Transversais. Seus pressupostos serão apoiados nas novas tendências da Educação Geral e Musical, nas disciplinas específicas dos PNEE-DV, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, no PCN Especial e no Plano Nacional de Educação Brasileira. Sua realização torna-se importante por oferecer reflexões baseadas em estudos que buscam a concretização de um Programa de Educação Musical renovador, promovendo a articulação da Abordagem CLATEC com outros conteúdos, no contexto da clientela inclusiva, atendendo assim, às novas tendências da educação geral, em nível nacional e internacional.

Nosso projeto de tese de doutorado em educação objetiva criar um Programa de Ensino de Educação Musical Inclusiva com Abordagem CLATEC. Este, será testado durante o ano letivo de 2004 (fevereiro a dezembro), com alunos comuns e alunos portadores de necessidades educativas especiais - deficientes visuais (PNEE-DV). Sob os pressupostos teóricos da Carta de Salamanca (1997), dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997), dos PCN Especiais, do Plano Nacional de Educação (2000) e das disciplinas que dão suporte a clientela PNEE, objetivamos, traçar caminhos teóricos e práticos entrelaçados aos caminhos das variadas atividades musicais de Construção de Instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Composição - CLATEC² (1997), dos Elementos Cênicos, e dos Temas Transversais.

Ao longo da nossa prática profissional, observamos limitações por parte de educadores e educandos com relação ao ensino e aprendizagem musical especial e/ou

¹ Tese do curso de Doutorado em Educação sendo desenvolvida desde 2002, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação do Dr. Prof. Sérgio Farias (Escola de Teatro) e das Co-orientadoras Dra. Theresinha Miranda (Faculdade de Educação) e Dra. Cristina Tourinho (Escola de Música).

² CLATEC – abordagem de ensino musical do educador Keith Swanwick, com adaptação e ampliação da educadora Brasilena Pinto Trindade.

inclusivo, dos alunos PNEE-DV, assim como: despreparo profissional; ausência de metodologia, literatura e materiais didáticos adaptáveis para a educação musical inclusiva; desnível de escolaridade entre a clientela especial e comum; ausência de atendimento educacional adequado e irrestrito para a clientela DV; e inadequada condição de inclusão escolar.

Em nossa prática de ensino registramos: ênfase nas atividades de teoria e execução musicais, baseado em métodos tradicionais; ausência de exemplos em educação musical, adequados aos alunos DV; limitações das percepções visual, auditiva, tátil e sinestésica; alunos comuns ignorando os potenciais e as limitações dos alunos DV; e atendimento, por parte das instituições sociais, baseado em atitudes filantrópicas.

Em ambas as clientelas, a presença de tensão nas expressões gestuais, a dificuldade de improvisação e a limitação da execução na leitura musical, era constante, dificultando assim o aprendizado de forma mais fluente e natural. Em sala de aula inclusiva por exemplo, os conteúdos musicais necessitavam de atividades suportes, relacionadas principalmente com as artes cênicas, onde - o corpo, a voz, a palavra, a dramatização, o toque, o movimento e o espaço - eram utilizados por todos com a finalidade de facilitar a compreensão mais efetivamente.

Quanto à clientela DV, era observado: o desconhecimento de inúmeros conceitos básicos convencionais; a insegurança nas atitudes relacionadas as atividades da vida diária e da orientação e mobilidade; deficiências nas percepções tátil, auditiva e sinestésica; insegurança quanto à sua auto-estima; e dificuldades de socialização.

Objetivando - minimizar as dificuldades e diferenças em sala de aula, promover a inclusão dos alunos DV com os alunos comuns, e ampliar ao conhecimentos musicais - , estamos criando um Programa de Educação Musical Inclusiva, em que será promover as atividades básicas da Área de Arte (Música e Teatro) e Temas Transversais, apresentados pelos PCN. Quantos aos *objetivos específicos*, os mesmos se inserem em três campos: o social, o curricular e o artístico.

No campo social, elaborar propostas metodológicas que promovam a inclusão entre os alunos comuns e DV; no campo curricular, planejar e executar atividades interdisciplinares que possam compor o Programa; e, no campo artístico, aplicar a Abordagem CLATEC ampliada com os conteúdos das Artes Cênicas e dos Temas Transversais. Basicamente na

Abordagem CLATEC temos: construir e adaptar instrumentos musicais, materiais didáticos, objetos e materiais cênicos; promover o conhecimento literário musical, artístico em geral e os temas transversais; c) apreciar de forma - tátil, visual, auditiva e sineticamente - as obras de arte, contextualizando-as; d) criar arranjos musicais, composições, textos literários e coreografias; e) exercitar técnicas de presença em palco, memorização, postura e emissão sonora, leitura e escrita musical, dedilhado da flauta doce e manulação dos instrumentos construídos em sala de aula; apresentar performances artísticas e expor os materiais e instrumentos construídos em sala de aula.

Portanto, nosso objeto de estudo consta de uma proposta de Programa de Educação Musical Inclusiva Multireferencial, contemplando a abordagem CLATEC, em paralelo com os conhecimentos básicos da disciplina de Teatro - PCN, Volume 6 (1997) e os estudos de Reverbel (1989), Dourado e Milet (1998), Spolin (2001) e Boal (2001). Não perderemos de vista a construção de interfaces com os Temas Transversais, sugeridos pelos *PCN - volume 8, referentes* à ética, cidadania, diversidade cultural, educação sexual, religião e outros. Também serão trabalhados de forma integrada, sistemática e progressivamente, os conteúdos básicos das disciplinas pertinentes aos alunos PNEE-DV – Sistema de Escrita e Leitura Braille, Musicografia Braille (KROLICK, 1998), Orientação e Mobilidade e Atividades da Vida Diária (MARTÍN; BUENO, 1994; PIÑERO; QUERO; DÍAZ, 1994; FELIPPE; FELIPPE, 1997).

Diante do exposto, definimos três questões básicas norteadoras: como aplicar os conteúdos multireferenciais - Artes (música e elementos cênicos) e Temas Transversais -, objetivando a elaboração de um Programa de Educação Musical Inclusiva, em consonância com os PCN?; quais os limites e possibilidades da prática dessa articulação para a validação de um Programa de Educação Musical Inclusiva?; como promover a inclusão em uma sala de aula, durante o processo de ensino aprendizagem da educação musical?

Delimitamos nossos estudos apenas na fase inicial dos conhecimentos básicos musicais, para uma clientela alfabetizada, constando de 20 jovens. Defendemos a hipótese de que, o Programa de Educação Musical Inclusiva, sendo realizado em uma turma mista, promoverá a inclusão social e alfabetização musical contemplando as seguintes atividades: a construção de instrumentos alternativos; a aquisição de conhecimentos literários a cerca da história e teoria da música e assuntos afins; a interpretação de textos e apreciação de

timbres, estilos, tonalidades e formas; a apreensão de técnica de dedilhado da flauta doce, de solfejo e canto, e a manulação dos instrumentos alternativos; a execução de músicas em solo e em conjunto, apresentando técnica, desenvoltura e criatividade; a elaboração e apresentação de pequenas performances cênicas; a comunicação com o público de forma descontruída; e a improvisação e composição de poemas e canções.

Nossos Pressupostos Básicos são apoiados em cinco áreas do conhecimentos: a) nos Métodos de Educação Musical; b) na Educação Especial – DV; c) no Sistema Braille e sua Musicografia, Orientação e Mobilidade, Atividade da Vida Diária; d) nos PCN referentes à área de Arte (Música e Teatro) e nos Temas Transversais; e e) na Psicologia da Educação. Estes focalizando em especial, os estudos referentes as Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1995, 2000; ARMSTRONG, 1999);

Quanto aos métodos, optamos por estudar os caminhos traçados pelos educadores musicais consagrados no século XX (MEMA: GONZÁLEZ, 1992; FREGA, 1997), a exemplo de: Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Edgar Willems, Zoltan Kodály, Maria Montessori e Heitor Villa-Lobos. Em todos os métodos destes educadores, exceto o de Maria Montessori, não encontramos referências para o ensino musical especial e/ou inclusivo, mas considerarmos que todos são possíveis de “adaptações parciais” para nossa proposta, desde que sejam contextualizados e adicionados a outros conhecimentos.

Pretendemos, portanto, aplicar nosso experimentos a partir de fevereiro a dezembro de 2004, constando de uma carga horária de 120 horas/aula. E junho de 2004 concluiremos a primeira etapa deste experimento (60 horas de aula) e a *primeira avaliação parcial*. Nossa proposta de currículo aberto, dar oportunidade aos alunos, participarem do processo de ensino aprendizagem , baseada na característica de pesquisa-ção. Ao final, a coleta dos dados será realizada mediante vários procedimentos de avaliação individual ou coletiva, onde verificaremos na turma diversos aspectos como: interesse, assiduidade, participação, conhecimentos adquiridos e mudanças de atitudes.

Faremos sondagens de conhecimentos com base nas tarefas realizadas, nos exercícios escritos e orais, nos trabalhos de pesquisa utilizando: textos, poemas e letras de músicas; arranjos e composições musicais; materiais didáticos; instrumentos alternativos de percussão, sopro e cordas; materiais e elementos cênicos; e coreografias criadas individual e coletivamente. Pretendemos também, construir um mapa sinóptico onde observaremos a

presença dos conteúdos das atividades musicais CLATEC inseridos nas atividades relacionadas ao Teatro, aos Temas Transversais e às disciplinas específicas dos DV.

Concluimos que, no momento, estamos pesquisando e estudando nossas referências bibliográficas, definindo nossos caminhos, divulgando nossas idéias, e recebendo críticas e sugestões para o engrandecimento da nossa proposta. Esperamos que, em janeiro de 2004, estaremos concluindo o esboço do Programa que será adaptada e ampliada durante a sua aplicação, e que, até junho de 2004 estaremos concluindo a nossa avaliação parcial, bem como estaremos aptos para apresentar à comunidade científica as nossas conclusões parciais.

Portanto, a realização deste projeto torna-se importante no sentido de oferecer reflexões baseadas em estudos, pesquisas e experimentos que buscam a concretização de um Programa de Educação Musical Inclusiva. Com base na revisão de literatura, em experiências empíricas e na I Unidade de trabalho podemos afirmar que esta proposta de programa apresenta-se como renovadora, por promover a articulação da Abordagem CLATEC com os “Elementos Cênicos” e os Temas Transversais, no contexto da clientela inclusiva, buscando também atender às necessidades básicas de Educação Geral.

Compreendemos, que, nossa proposta representa uma das grandes solicitações dos participantes do Grupo de Trabalho No. 4 - Formação e Práticas em Educação Especial e Musicoterapia, do XII Encontro Anual da ABEM 2003, realizado na cidade de Florianópolis – SC, no período de 21 a 24 de outubro de 2003. Além do mais, esta proposta está em consonância com o tema da ABEM 2004 - A REALIDADE NAS ESCOLAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE MÚSICA: POLÍTICAS, SOLUÇÕES CONSTRUÍDAS E EM CONSTRUÇÃO, e com o Grupo de Trabalho 07 - Educação Musical Especial, por apresentar técnicas, caminhos, exemplos teóricos e práticas educativas musicais possíveis de serem realizadas no processo de educação musical especial e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMSTRONG, Thomas. Las inteligencias múltiples en el aula. Trad. Marcelo Pérez Rivas. Buenos Aires: Manantial, 1999.

BOAL, Augusto. Jogos para atores e não-atores. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Vl. 6. Arte. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Vl. 8. Apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Grafia braille para a língua portuguesa. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: Acesso e qualidade (1944; Salamanca). Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Trad. Edilson Alkmim da Cunha. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

DIDONET, Vital (Apresentação). Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Plano, 2000.

DOURADO, Paulo; MILET, Maria Eugênia. Manual de criatividade. 4ª Ed. Salvador: EGBA, 1998.

FELIPPE, Vera Lucia Leme Rhein; FELIPPE, João Álvaro de Moraes. Orientação e mobilidade. São Paulo: Laramara; Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, 1997.

FREGA, Ana Lucia. Metodología comparada de la educacion musical. Tesis de Doctorado en Música, mención Educación. Argentina: CIEM; Collegium Musicum de Buenos Aires, 1997.

GARDNER, Howard. Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Trad. Sergio Fernández Everest. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

_____. Inteligência: um conceito reformulado. Trad. Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

KROLICK, Bettye (Recopilador). Nuevo manual internacional de musicografía braille. Tradução de Francisco Javier Martínez Calvo. Subcomité de Musicografía Braille y Unión Mundial de Ciegos: ONCE, 1998.

MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Coord.). Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Málaga: Aljibe, 1994.

MENA, Olga Aguirre; Ana de Mena González. Educacion musical: manual para el professorado. Archidona (Málaga): Aljibe, 1992.

NAGY, Brasilena Pinto Trindade. Educação Musical com construção de Instrumentos: projeto realizado em uma turma de jovens de 08 a 14 anos de idade. Escola de Música da UFBA. Salvador: 1997. (Dissertação de Mestrado em Música não Publicada).

PIÑERO, Dolores Maria Corbacho; QUERO, Fernando Oliva; DÍAZ, Francisco Dodríguez. El Sistema Braille. In: MARTÍN. Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Coord.). Deficiencia visual: aspectos psicoevolutivos y educativos. Málaga: Aljibe, 1994. Capítulo XV, p. 227- 247.

REVERBEL, Olga. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1989.

RUBIO, José Luís Garcia (Diretor). Signografía braille. Alicante: ONCE - Espíritu Santo, 1988.

SPOLIN, Viola. Jogos teatrais. O fichário de Viola Spolin. Trad. de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SWANWICK, Keith. A Basis for music educatio. London: Nfer-Nelson, 1979.

A INFLUÊNCIA DAS BANDAS NA FORMAÇÃO MUSICAL

Carina da Silva Bertunes (UFG)
carina_bertunes@yahoo.com.br
Eliane Leão Figueiredo (UFG)
elianewi2000@yahoo.com

Resumo. Este artigo resultou de dois estudos realizados em 2002 e 2004, que se sucederam. O primeiro estudo, foi intitulado Levantamento histórico de cinco bandas estudantis de Goiânia e o segundo, Estudo da influência das bandas na formação musical (em andamento). Objetivou-se identificar o papel das bandas estudantis na formação musical do sujeito e a importância da socialização na escola via prática de conjunto. Observou-se que a banda hoje, em Goiânia, providencia uma educação musical pela prática de conjunto e, apesar do pouco conteúdo musical vivenciado a sua prática promove a relação interpessoal que favorece o músico/aluno, a escola e a comunidade.

INTRODUÇÃO

Uma função da educação musical nas escolas, segundo Jusamara Souza (1995), é a música como educação estética, como linguagem, como forma única de conhecimento e como um agente de socialização. A importância do ensino de iniciação musical nas escolas, segundo Eliane Leão Figueiredo (1989) é:

... a preparação de um meio ambiente que dê a criança meios de se expressar, ser criativa e, ter liberdade de viver e fazer música, nas suas mais simples formas e manifestações... a importância da influência do meio ambiente já há muito vem sendo explicada pela psicologia. Expor a criança à Iniciação Musical não é luxo, é uma necessidade (Figueiredo, 1989, p.47).

Tanto a educação musical como a iniciação musical se beneficiam muito da prática da banda. A prática de banda, através da música e da união dos participantes da banda (professores, maestros, alunos), promove a socialização. Segundo Michel Bozon (2000), a prática de conjunto é:

... fenômeno musical que joga um papel importante no “vivido” pelos praticantes: seu caráter social devido ao fato de que a prática em si implica em relações entre as pessoas que tocam juntas, e induz, ao mesmo tempo, a um processo de diferenciação entre grupos de músicos. Vários trabalhos recentes têm insistido sobre o fato de que a música constituiria, assim, um fenômeno de sociabilidade (Bozon, 2002, p.147-148).

A música em Goiânia-Go está bastante presente na vida de crianças e adolescentes, que estudam em escolas estaduais e municipais, através das bandas de música. As bandas têm como objetivo focar um ensino musical que possa desenvolver ouvintes criteriosos para a música erudita e desenvolver futuros músicos de sopro e percussão. Também objetiva promover um ambiente social favorável ao desenvolvimento sócio-cultural-educativo de crianças e adolescentes. Em Goiânia-Go, a prática de banda proporciona o conhecimento musical que é viabilizado pela prática da vivência musical através do contato dos alunos com a música e suas próprias vivências, proporcionando assim uma relação interpessoal que favorece seus integrantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho visa discutir evidências da importância das bandas na formação musical do goianiense.

Em “Levantamento histórico de cinco bandas estudantis de Goiânia”, de Carina Bertunes e Eliane Leão (2002), constatou-se que as bandas estudantis realizam duas funções na escola e comunidade: a primeira é a socialização entre os membros da banda; e a segunda é a musicalização. Esse estudo focalizou somente dados históricos e à época não foi possível realizar um estudo sobre as funções da banda. Restou um questionamento - qual a ordem e/ou simultaneidade das duas funções que a banda exerce na escola? Seriam estas as funções que poderiam melhorar o ensino musical em nosso país? Estas questões são importantes, pois sabe-se que “o papel da banda na integração dos membros da comunidade não pode ser negligenciado” (Bertunes e Leão, 2002, p135). Para responder às questões elencadas acima surgiu a necessidade de realização do presente estudo. Este estudo iniciado em 2004, foi intitulado “Estudo da influência das bandas na formação musical”, encontra-se em andamento, estando em fase de análise dos dados. Nele observou-se duas bandas significativas no cenário goiano: a Banda Marcial Assis Chateaubriand e a Banda Marcial Luiz Antonio Bezerra, denominadas neste trabalho Banda A e Banda B, respectivamente.

Análise dos dados

Funções da banda

Do que se aprendeu dos dados coletados no trabalho de 2004, de Bertunes e Leão, viu-se que a banda desempenha várias funções. Estas funções, entendidas como elementos importantes para a utilização das bandas com fins de musicalizar o sujeito são as que se seguem, e foram retiradas das entrevistas dos *instrutores de linha de frente* e *maestros* envolvidos:

1)A banda desenvolve a socialização, os alunos aprendem a respeitar o limite do outro e a cooperação em grupo. “... a socialização, eles aprendem muito a convivência uns com os outros... cada um respeita o limite do outro e a cooperação do grupo...”;

2)A banda desenvolve a educação, os alunos são orientados com valores para serem cidadãos: responsabilidade com horários, com o grupo e com ele mesmo. Ademais em terceiro lugar a banda desenvolve a sensibilidade musical;

4)A banda desenvolve a técnica em seus instrumentos visando uma possível profissionalização futura;

5)A banda desenvolve a coordenação motora;

6)A banda desenvolve a responsabilidade;

7)A banda desenvolve a disciplina;

8)Possibilita aos alunos uma profissionalização;

9)Possibilita o acesso ao conhecimento de outras culturas através da música, que por outro lado, desperta o gosto pela música;

10)Promove uma integração social entre seus membros.

Garcia, no mesmo trabalho de Bertunes e Leão (2004), indo na mesma direção dos entrevistados anteriores acha que a banda tem o intuito de formar um cidadão que saiba ouvir e diferenciar os estilos musicais elaborando assim o seu gosto próprio, adquirindo um senso musical crítico e reflexivo, um cidadão que tenha responsabilidade com seus compromissos. A banda também tem o intuito de socializar seus alunos na escola e na comunidade. Segundo ele, a função da banda:

... é formar... um cidadão que tenha gosto pela música, que tenha o costume de ouvir boa música... que eles saibam é diferenciar estilos, diferenciar músicas, criar um gosto aprofundado por uma música mais selecionada, aí é lógico que a gente aqui não influencia no gosto deles, cada um gosta de um tipo de música... Tem muitos alunos aqui que chegam sem noção de tempo, de hora, de compromisso... a gente tenta colocar um senso de responsabilidade... a gente tem visto resultado com alguns alunos aqui até em casa, pais que falam: “nossa meu filho depois que entrou na banda ele melhorou, o comportamento dele em casa, o jeito dele comigo”, isso é gratificante (Bertunes e Leão, 2004).

Como acontece a formação musical

Nessas entrevistas realizadas e analisadas acima, quanto às funções da banda, os dirigentes de bandas não comentaram sobre o processo de ensino musical de seus alunos. Viu-se nos dados coletados, que as bandas desenvolvem um trabalho que visa somente exercitar alguns aspectos básicos musicais. Detectou-se as seguintes dinâmicas no ensino musical:

1)As aulas são conduzidas por professores de naipes: a) Banda B, um professor para *trompete e flugeo horn*; b) Banda B, um professor para *tuba, euphonium e trombone*. Na Banda A cada instrumentos tem um professor específico; c) Banda A e B têm um professor para percussão. Somente a Banda B tem professora para teoria musical;

2)As duas bandas realizam ensaios entre os turnos de escola. A Banda A, entre o turno vespertino e noturno e a Banda B, entre o matutino e vespertino;

3)As aulas de cada naipe são ministradas no mesmo horário, no pátio ou em salas. Na Banda B, que tem aula de teoria, os alunos novatos e os veteranos têm uma aula por semana, em dias diferentes. Nas duas bandas, os 25 minutos finais do trabalho da banda é reservado para o ensaio geral, que é conduzido pelo maestro;

4)Os professores de naipe começam suas aulas em grupo com exercícios de aquecimento, como escalas e arpejos, interligando as articulações: *ligado e estacato*. Depois, dividem os alunos em dois grupos. Os novatos estudam sozinhos, enquanto os professores ensaiam as músicas da banda com os veteranos. Depois, os veteranos vão para o ensaio geral, com o maestro. Os professores ensinam aos novatos a técnica de seu instrumento, valorizando a sonoridade, que consiste de exercícios de respiração, de escalas e arpejos (posições das notas), além de passarem com cada aluno os exercícios do método utilizado. Enquanto um aluno toca para o professor, os outros alunos estudam em outro

lugar ou ficam vendo seu colega tocar, proporcionando assim desde cedo que o instrumentista tenha contato com o público;

5)Dentre os três métodos usados, dois são de prática de instrumento e um de leitura rítmica; ou seja, os dois de instrumentos, “Célèbre Méthode Complète de Trompette, de Cornet à Pistons et Saxhorn”, de Jean-Baptiste Arban (1956) e “Método para Trompete, Trombone e Bombardino”, de Amadeus Russo (1956); e o de leitura rítmica, para prática de percussão, “Método de Leitura Rítmica”, do Pozolli (1978);

6)Os professores de naipe utilizam também outros métodos para atender dificuldades técnicas específicas de cada instrumento, levando em conta o repertório da banda. Na verdade, eles gastam mais tempo com as peças do repertório;

7)Nas aulas de teoria da Banda B, um dos professores ensina aos alunos a leitura da partitura, explicando os elementos musicais que a compõe. As aulas dos novatos têm desenvolvido a parte teórica sem conexão com a prática, tornando-se monótona;

8)O repertório da banda tem músicas com arranjos para *banda*, vindas dos EUA, e tem também alguns dobrados. Nestas duas bandas pesquisadas, os maestros escolheram três músicas novas, as quais foram ensaiadas exaustivamente durante cinco meses.

CONCLUSÃO

Foram observados aspectos negativos e positivos nas bandas e no processo de musicalização. A discussão desses aspectos procura trazer contribuições científicas para a área uma vez que a prática de banda já é recomendada na literatura específica.

Problemas detectados

Os problemas detectados foram: a) falta de estrutura física; b) a desconexão da teoria e a prática; c) a ausência de professor de teoria em uma das bandas; d) a repetição exaustiva dos ensaios, sem propor a solução do problema musical; e) e até mesmo a falta de formação musical (em regência) dos maestros.

Fatores favoráveis

Os participantes da banda (os professores, maestros e alunos); a escola (professores, funcionários e diretores); e a comunidade (pais dos alunos) se juntam para tentarem proporcionar a melhoria da banda. Com este objetivo, eles promovem eventos e festas, vendem lanches, fazem “vaquinha” entre os professores da escola, para arrecadar dinheiro. Com isso compram os materiais necessários para a manutenção das bandas. A contrapartida do Estado é o custeio de instrumentos e uniformes, e dos salários dos professores e maestros. Algumas mães de alunos reformam alguns uniformes em suas casas. Há uma verdadeira integração da banda e da escola com a comunidade em que a banda está inserida.

A Banda desperta também o interesse de vários alunos. Enquanto acontecem os ensaios gerais, os alunos, do colégio do turno seguinte, ficam assistindo a banda tocar, ocasionando um contato com o público. E, sempre que a banda toca, a maioria dos pais dos alunos “vem prestigiar” a banda.

Portanto, a banda na escola representa um forte fator de ligação entre as pessoas que estão envolvidas diretamente (professores, maestro, alunos) e indiretamente (escola e comunidade); e desenvolve um ensino musical coletivo, no qual o aluno é parte de um grupo com os mesmos objetivos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTUNES, Carina da Silva. Levantamento histórico de cinco bandas estudantis de Goiânia. Monografia defendida como requisito parcial do Curso de Bacharelado em Clarinete, EMAC/UFG, Goiânia, 2002.

BERTUNES, Carina da Silva e LEÃO, Eliane. Levantamento do histórico de cinco bandas estudantis de Goiânia. Resumo nos Anais da 55ª Reunião da Anual da SBPC, Recife/PE. CD ROM.

BATISTA, João Luis Correa. Entrevista concedida para a coleta de dados da dissertação de mestrado do EMAC-UFG. In: BERTUNES, Carina da Silva e LEÃO, Eliane. *Estudo da influência das bandas na formação musical*, Goiânia, 2004. (Pesquisa em andamento).

BOZON, Michel. Práticas Musicais e Classes Sociais: Estrutura de um Campo Local. Em Pauta, Porto Alegre, v. 11 Abril/Novembro 2000.

FIGUEIREDO, Eliane Leão. A Iniciação Musical, Objetivos e Características. Revista Goiana de Artes, Goiânia, v. 10 nº 1 Jan/Dez 1989.

GARCIA, Rogério Rosemberg. Entrevista concedida para a coleta de dados da dissertação de mestrado do EMAC-UFG. In: BERTUNES, Carina da Silva e LEÃO, Eliane. *Estudo da influência das bandas na formação musical, Goiânia, 2004.* (Pesquisa em andamento).

MOREIRA, Alessandro Alves. Entrevista concedida para a coleta de dados da dissertação de mestrado do EMAC-UFG. In: BERTUNES, Carina da Silva e LEÃO, Eliane. *Estudo da influência das bandas na formação musical, Goiânia, 2004.* (Pesquisa em andamento).

SILVA, Micheline Pires da. Entrevista concedida para a coleta de dados da dissertação de mestrado do EMAC-UFG. In: BERTUNES, Carina da Silva e LEÃO, Eliane. *Estudo da influência das bandas na formação musical, Goiânia, 2004.* (Pesquisa em andamento).

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda de; DEL BEN, Luciana; MATEIRO, Teresa. O Que Faz A Música Na Escola? Concepções e Vivências de Professores do ensino Fundamental. *Série: Estudos 6.* UFRGS-1995.

EDUCAÇÃO MUSICAL NA UFSCAR: RELATO DE PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE UM NOVO PERFIL DE EDUCADOR

Carlos Kater (UFSCar)

c.kater@terra.com.br

Ilza Zenker Leme Joly (UFSCar)

zenker@power.ufscar.br

Resumo. Este trabalho tem por objetivo descrever um projeto de formação do educador musical que está sendo implantado, como curso de graduação na Universidade Federal de São Carlos. A Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical foi proposta visando também estreitar as relações entre a comunidade e a universidade e alimentada pelo desejo de conceber um novo perfil de Educador Musical capaz de fazer frente às novas demandas da sociedade. A particularidade da interação multidisciplinar desta licenciatura é também uma determinante da sua proposição, sua capacidade de interagir e de integrar as diversas disciplinas do conhecimento musical e pedagógico.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) iniciou suas atividades há mais de 30 anos e sempre buscou estar em harmonia com a comunidade de forma participativa. Ao longo deste tempo, inúmeros programas e projetos de extensão têm contribuído decisivamente para esta interface, sem contar com os cursos de graduação e pós-graduação. Foi com esse espírito, que no final dos anos 80 as primeiras atividades de educação musical ganharam um espaço específico na Universidade. Neste período um pequeno grupo de crianças da comunidade tinha seus contatos iniciais com a música através de cursos de extensão e, dessa forma, já podiam ter sua sensibilidade aguçada para esta arte e mesmo para a vida. Os instrumentos para a musicalização eram ensinados e difundidos com muita especificidade, ao mesmo tempo em que a metodologia para o ensino era aperfeiçoada. Muitas destas crianças permaneceram no programa de educação musical durante a adolescência, atuando como monitores, professores de música e músicos, o que aponta para um histórico de sucessos e conquistas do programa. Durante mais de uma década as atividades têm evoluído e resultaram em uma ampla coleção de elementos de ensino e pesquisa na área de educação musical e em uma difusão musical bastante significativa. A partir dessa primeira experiência, o Departamento de Artes e Comunicação implantou um programa mais amplo de educação musical como parte de seu trabalho de ensino, pesquisa e extensão. Esse trabalho, que integra comunidade e universidade, envolve atualmente alunos

de graduação de diferentes cursos da UFSCar, alunos de pós-graduação e pessoas da comunidade em atividades variadas de ensino de música.

O Programa de Educação Musical da UFSCar conta hoje com 12 turmas de musicalização infantil e musicalização de adultos (com cerca de 110 alunos a partir de 8 meses de idade), a Pequena Orquestra, a Orquestra Experimental (com cerca de 80 integrantes de todas as faixas etárias), o Madrigal, cursos para formação continuada de professores de educação infantil, ensino fundamental e médio, disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação na UFSCar. O programa também desenvolve um projeto de ensino de música instrumental e prática de orquestra com um número significativo de jovens provenientes de segmentos da sociedade composto por famílias de baixa renda, cujo nível sócio econômico não permitiria ter acesso a esse tipo de bem cultural.

Ao longo de todos esses anos de trabalho dedicado à educação musical, podemos afirmar que a UFSCar modificou sensivelmente a “paisagem musical” de São Carlos e região, atendendo mais de 250 pessoas, beneficiadas diretamente com aulas de música e prática musical em grupo. Este número se amplia ainda considerando-se o público ouvinte de concertos e musicais dos diferentes grupos do programa. Tendo em vista todas essas atividades e o grande número de alunos da UFSCar que desenvolvem projetos de extensão, treinamento e iniciação científica ¹ nos pareceu importante consolidar estes pontos de atuação, integrando ensino, pesquisa e extensão, de maneira a que as experiências levadas a cabo em cada uma dessas formas de ação pudesse contribuir, com os conhecimentos produzidos, para o desenvolvimento das demais. Nesse sentido, com o ciclo de ensino-aprendizagem quase completo na área, faltava no âmbito da universidade um curso de graduação que ampliasse as referências teóricas e de formação, aproveitando-se das experiências geradas nos cursos de extensão e nas pesquisas de pós-graduação e ao mesmo tempo impregnando-lhes de um sentido acadêmico necessário e mais amplo.

A Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical foi então proposta visando também estreitar as relações entre a comunidade e a universidade e alimentada pelo desejo de conceber um novo perfil de Educador Musical capaz de fazer frente às novas demandas da sociedade. A pertinência da inserção da educação musical no meio acadêmico e o reconhecimento de sua importância enquanto campo do conhecimento das ciências humanas estão atribuídos à capacidade que este ofício tem de refletir o universo geral, de produzir pensamento próprio, de explicar e traduzir o ideário cultural, e de documentar,

¹ de graduação, junto às turmas de musicalização, orquestra e formação continuada de professores e considerando ainda os alunos de pós-graduação que desenvolvem seus projetos de mestrado na área,

testemunhar, representar, sinalizar e intervir no processo histórico do trabalho humano. A particularidade da interação multidisciplinar desta licenciatura é também uma determinante da sua proposição, sua capacidade de interagir e de integrar as diversas disciplinas do conhecimento musical e pedagógico. O contato com a música comprovadamente socializa, sensibiliza e tem poder de melhorar a qualidade de vida de qualquer indivíduo. Por outro lado, com um curso de graduação, é possível ampliar significativamente a oferta de cursos de formação continuada para professores regulares da rede pública e particular, atendendo também a uma grande demanda de solicitações de cursos de educação musical aplicada à educação para esses profissionais. Com isto multiplica-se infinitamente a possibilidade de inserir a música na escola, disponibilizando ainda esse saber para todos os segmentos da sociedade.

Perfil do profissional

Pretende-se assegurar ao Educador Musical graduado pela UFSCar uma formação consistente porém múltipla, orientada para a atuação em três vertentes principais, enquanto: Educador Musical (eixo fundamental), Músico e Agente Cultural². À cada uma delas corresponde uma natureza de função com um espectro particular de competências previstas. Elas foram explicitadas com o intuito de orientar a concepção do curso em sua origem e nortear de maneira sistemática o desenvolvimento das disciplinas ao longo de todo o processo formacional.

Enquanto Educador Musical

- Elaborar e implantar projetos de ensino da música, bem como projetos de formação musical continuada de professores não especialistas
- Planejar e administrar atividades sistemáticas de ensino de música
- Estimular e orientar o desenvolvimento da musicalidade e potenciais correlatos humanos, tanto em procedimentos formais de ensino quanto em oportunidades alternativas, tendo por base conhecimentos consistentes e atualizados
- Ministrando cursos de formação musical em escolas, atuando como professor de música, regente de coros, pequenas orquestras, bandas ou qualquer outro tipo de conjunto musical
- Trabalhar com diversa faixa etária, de bebês a idosos (prioritariamente crianças e adultos)

² Entendido aqui também na qualidade de animador sócio-musical.

- Ensinar conteúdos musicais relativos à história, apreciação, teoria, instrumentos e percepção
- Elaborar e/ou adaptar técnicas de ensino, estratégias de formação e metodologias de educação musical
- Conceber e desenvolver material didático musical, adequado à faixa etária, região e condições de trabalho
- Realizar pesquisas voltadas para a área do ensino da música e formação de educadores musicais, tendo por referência o tempo presente
- Valer-se tanto de oportunidades pedagógicas em sala de aula quanto de realizações musicais criadas e manifestações culturais presenciáveis na realidade para desenvolver um trabalho de conscientização e de exploração de potencialidades humanas, dirigido para a educação e melhoria da qualidade de vida

Enquanto **Músico**

- Possuir domínio dos fundamentos da música, conhecimento amplo de sua história e de suas principais manifestações em diversas culturas
- Tocar ao menos dois instrumentos e conseguir expressar-se vocalmente
- Elaborar e implantar projetos de formação de grupos musicais
- Dirigir e acompanhar grupos musicais
- Compor músicas, sonorizações e trilhas sonoras, bem como improvisar e fazer arranjos de músicas
- Produzir e dirigir apresentações para conjuntos musicais diversos (regionais, duos, trios, quartetos, orquestra de cordas, big-bands, bandas, coral, conjuntos vocais e solistas), voltadas para a educação musical dos participantes e formação básica do público ouvinte

Enquanto **Agente Cultural**

- Atuar como responsável e coordenador musical de oficinas culturais, escolas livres de arte, instituições de formação sócio-pedagógica e/ou arte-terapêuticas
- Produzir, assessorar e realizar crítica especializada de processos musicais enquanto fenômeno de educação e comunicação social
- Registro e distribuição de bens culturais musicais, através da atualização, conhecimento e manuseio de recursos desenvolvidos pelas novas tecnologias
- Criação de alternativas para a prática musical formadora de grupos de amadores

- Participar de trabalho em equipes multidisciplinares, co-elaborando e co-implantando projetos que abordem aspectos musicais do ser humano

Grupos de Conteúdo

Para o desempenho efetivo do papel social de Educador Musical, segundo o perfil concebido neste curso, o graduando deverá adquirir e desenvolver um conjunto de conhecimentos e habilidades técnicos, assim como atitudes e valores éticos. Fundamentais à formação do profissional, eles serão tratados no bojo de larga gama de disciplinas, reunidas nos cinco grupos de conteúdo seguintes:

A) Técnico-conceitual musical

É dada ênfase aqui ao conhecimento musical propriamente dito, mediante o tratamento de informações relativas aos fundamentos teóricos, conceituais, analíticos e críticos da Música.

B) Interpretativo

Este grupo reúne os conteúdos necessários ao desenvolvimento de habilidades criativas, expressivas e comunicativas, sustentadas pela interpretação musical em sentido amplo.

C) Educacional

Encontram-se agrupados aqui os conteúdos específicos relativos à Alfabetização, à Musicalização e à Educação Musical, em suas diversas abordagens, bem como os relativos à Pedagogia e à Psicologia da Aprendizagem.

D) Cultural e Histórico

Ênfase dada às características da cultura brasileira em si e comparativamente a outras culturas do planeta, do ponto de vista de suas particularidades sociais e históricas, com privilégio porém das manifestações expressivo-musicais.

E) Humanista

As atitudes e os valores éticos, assim como procedimentos dirigidos à formação pessoal e humana são enfocados neste grupo, perseguindo o necessário equilíbrio entre os diversos conjuntos de competência.

Tratamento metodológico

Três aspectos fundamentais marcam o tratamento metodológico a ser dado aos conhecimentos, tendo em vista a caracterização do curso proposto:

a) Oferecimento de disciplinas teóricas e práticas (possibilitando espaços de informação e de realização de atividades) promovendo a integração dos desenvolvimentos intelectual e de habilidades.

b) Grupos de conhecimento compreendendo de elementos técnico-musicais a oportunidades de conhecimento social humano (afora estágios e atuações junto à comunidade), propostos com o objetivo de assegurar um equilíbrio entre as competências técnicas e humanas.

c) Implementação da figura do “Orientador” (ou “Tutor”), que poderá, opcionalmente, acompanhar, orientar e supervisionar as atividades realizadas pelo graduando, durante o período de sua formação.³

Formas de articulação entre as disciplinas

Algumas das disciplinas propostas no curso foram concebidas em articulação direta com atividades consideradas fundamentais à formação do educador musical.⁴

A disciplina “Educação musical: prática e ensino” (1, 2, 3, 4 e 5) propicia, em sua parte prática, que o aluno participe, ao longo de diversos semestres, do Coral e da Orquestra (existente há vários anos). Todas as disciplinas instrumentais - como por exemplo Percussão, Violão, Teclado, Flauta Doce - oportunizarão a realização de atividades interpretativas a diversos níveis, seja em solo, pequenas formações (duos, trios ou quartetos) seja em conjuntos maiores.⁵ De forma análoga, a disciplina “Construção de Instrumentos e Organologia”, ao criar ou re-fabricar objetos sonoros e instrumentos musicais possibilitará a interpretação musical mediante recursos próprios (originais e/ou convencionais).

Por outro lado, as disciplinas “Metodologia do ensino em educação musical” e “Educação musical: prática e ensino”, com a integração possível à “Prática de ensino e estágio supervisionado em educação musical”, têm em vista, entre seus objetivos, favorecer a realização de atividades preparatórias de estimulação, formação e dinamização musical, junto a um público de pessoas em situação de risco pessoal ou social, de terceira idade, assim como de crianças e jovens da rede pública de ensino.

³ Seu papel poderá vir a se constituir, conforme a opção do aluno, de grande valia na ponderação conjunta sobre as disciplinas optativas a serem freqüentadas (de acordo com suas necessidades e potencialidades) e também nas considerações de meta, futura atuação profissional e desempenho em geral.

⁴ Consideramos de grande relevância, ao lado da formação disciplinar, as atividades específicas desenvolvidas no âmbito de projetos de Iniciação Científica, muito embora pela brevidade desta exposição não façamos menção aqui.

⁵ Prevemos a constituição progressiva de conjuntos musicais particulares que poderão vir a se apresentar em formações originais ou de natureza semelhante, como: Grupo de Percussão, Grupo de Flautas Doces ou de Soprano, Grupo de Cordas Pinçadas, Grupo de Cultura Popular, Grupo de Brincantes, etc.

PROFESSORES UNIDOCENTES E EDUCAÇÃO MUSICAL: OLHANDO PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS A PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL¹

Caroline Silveira Spanavello (UFSM)
spanavello@bol.com.br

Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)
claubell@zaz.com.br

Resumo. Estudos como os de Bellochio (2003, 2001, 2000), Figueiredo (2003, 2001), Souza et al. (2002), e outros, têm revelado que professores unidocentes² possuem uma grande responsabilidade pelo processo de desenvolvimento musical de seus alunos. Contudo, estas mesmas pesquisas revelam problemas na formação destes profissionais, onde os mesmos não possuem contato com a música na formação inicial. Em virtude desta realidade, buscamos compreender como se processa a relação entre as práticas educativas em música desenvolvidas pelo professor unidocente e sua formação musical no contexto da Pedagogia – UFSM, já que neste curso a educação musical se faz presente como disciplina obrigatória desde o ano de 1984. A entrevista semi-estruturada constitui-se nosso principal instrumento de coleta de informações³. Ainda que não tenhamos resultados e conclusões até este momento, acreditamos na relevância da pesquisa dada a necessidade de o profissional da unidocência estar consciente do papel da educação musical na escola.

PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL

O desenvolvimento de pesquisas no âmbito da Educação Musical tem se intensificado, especialmente porque hoje, somos capazes de compreender que a música não é parte integrante da vida de uma pequena minoria da população como se acreditou por muitos anos. Crenças de que a música só pode ser feita por aqueles que têm dom, devendo os demais ser apenas meros expectadores, fizeram com que por muitos anos o conhecimento musical estivesse longe da realidade das pessoas em geral.

A escola, enquanto instituição responsável pela socialização dos indivíduos e pelo desenvolvimento de sua cultura, é de certa forma uma das grandes responsáveis pelo fortalecimento dessa compreensão de que a música é para todos, independente de dom, vocação, crença, ou o que quer que seja. Nessa perspectiva, cabe aos professores, estarem engajados para desenvolver os conhecimentos musicais junto a seus alunos. Do contrário, a viabilidade de a música estar inserida no espaço da escola enquanto

¹ Trabalho vinculado ao Grupo FAPEM – Formação, Ação e Profissionalização de Professores em Educação Musical.

² Professores habilitados ao trabalho com a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

promotora do desenvolvimento dos educandos e produtora de cultura ficará comprometida.

A existência de professores especialistas em música nas escolas brasileiras ainda é escassa, especialmente nas instituições públicas, pois não disponibilizamos concursos específicos para estes profissionais. As artes como um todo são pouco valorizadas no âmbito da escola básica, o que tende a se agravar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) onde, na maioria das vezes, há somente um profissional responsável por todos os componentes curriculares. O professor unidocente egresso tanto de cursos Normais de nível médio, Normais superiores ou cursos superiores de Pedagogia está habilitado para desenvolver multidisciplinarmente os conteúdos elencados pela instituição de ensino, sejam na educação infantil ou nos quatro primeiros anos de escolarização.

Em vista disso, tenho me questionado a respeito dessa multiplicidade de cursos que formam o professor unidocente hoje, em decorrência das atuais políticas educacionais. Essas interrogações passam, principalmente, pelos objetivos de trabalho desses cursos e pelos saberes por eles reconhecidos como necessários às práticas educativas de seus egressos. Tenho constatado que, na Universidade Federal de Santa Maria, a preocupação em qualificar este profissional, apesar das dificuldades, tem sido significativa dentro de todas as áreas do conhecimento, especialmente no que se refere ao trabalho articulado no ensino, pesquisa e extensão.

No caso específico da Educação Musical, desde 1984 o curso tem contado com uma disciplina voltada exclusivamente ao ensino de música⁴, através da qual tem havido uma preocupação em implementar propostas de articulação entre teorias e práticas sob o objetivo de proporcionar aos unidocentes em formação, contatos formais com um corpo de conhecimentos necessários ao exercício da Educação Musical.

Este trabalho tem se centrado, especificamente, na “[...] interação com atividades musicais de apreciação, criação/improvisação e execução musical, dentre outras”. (BELLOCHIO., 2001, p.42). Outros cursos vêm trabalhando a Educação Musical na formação de unidocentes, como é o caso da UNISINOS e UNIVATES. Entretanto, faço referência ao curso de Pedagogia da UFSM, porque serão os egressos deste, que se constituirão em sujeitos para a presente investigação, a qual centra-se na seguinte

³ Essas entrevistas iniciaram-se no mês de Agosto/2004 e estender-se-ao até meados de Outubro do mesmo ano.

questão de pesquisa: Os professores unidocentes, egressos do curso de Pedagogia da UFSM, fundamentam em sua formação musical inicial, as práticas musicais desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental?

Partindo deste questionamento estabeleci objetivos que tem guiado as reflexões e estudos no sentido de compreender a relação existente entre as práticas educativas em educação musical desenvolvidas pelo professor unidocente, na escola, e sua formação musical no contexto da Pedagogia – UFSM. Além disso, tenho buscado identificar que conhecimentos musicais advindos da formação inicial dos professores (de modo especial da Disciplina de Metodologia do Ensino da Música) subsidiam suas práticas educativas em educação musical e conhecer os usos e funções da música/educação musical nas práticas educativas dos professores unidocentes.

Sendo este um estudo em andamento, estarei explicitando a seguir alguns encaminhamentos teóricos e metodológicos que tem guiado minhas reflexões e investigações, não havendo, contudo, uma resposta e conclusões para as questões que motivaram esta pesquisa. Inicialmente trago alguns pressupostos teóricos de pesquisadores que também tem se preocupado com a questão da formação dos professores no âmbito da educação musical e posteriormente explicitarei os procedimentos a que lancei mão para buscar alcançar os objetivos propostos, indicando ainda as possíveis contribuições científicas deste estudo para a área da Educação Musical quando da sua conclusão, que resultará em minha dissertação de mestrado.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

As demandas e necessidades da educação atual, ao tratar da educação musical nos AIEF têm admitido a existência de “[...] uma nova orientação da área que inclui tanto o professor especialista como o professor de séries iniciais que trabalha com música”. (SOUZA et al, 2002, p.20). Contudo, a proposta de inserção de práticas Educativas em Música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental requer um olhar sobre a formação musical oferecida aos profissionais que atuam neste nível de ensino.

Segundo Figueiredo (2003) a formação musical oferecida na preparação do pedagogo é insuficiente na maioria das instituições, o que tem propiciado a formação de profissionais com dificuldades de compreender o significado que verdadeiramente a

⁴ Disciplina de Metodologia do Ensino da Música no Currículo por Atividades, a qual conta com 90 h/aulas, sendo 60 h/aulas teóricas e 30 h/aulas práticas.

educação musical deve ter no espaço da Escola, atribuindo-lhe inúmeras funções, extrínsecas ao seu corpo de conhecimentos.

Nisso reside a necessidade de estarmos cada vez mais pesquisando e refletindo os processos de formação profissional destes professores e suas práticas educativas no exercício da docência. Formação esta que passa pela possibilidade de habilitá-los para que, ao trabalhar com área de educação musical, possam compreender que, muito além de ser um recurso para a aprendizagem de outros conteúdos, ou uma forma “interessante” de abrilhantar as festividades escolares, possa ser vista como um contínuo processo de criação e desenvolvimento por parte dos alunos, onde os mesmos sintam-se sujeitos integrantes de uma cultura.

O professor unidocente, assim como todos os demais professores, têm a importante tarefa de imprimir nas suas práticas cotidianas um caráter crítico-reflexivo. Porém, por ser ele o único profissional a atuar na escolarização destes níveis de ensino, tem responsabilidade redobrada nesta tarefa. Devem, ou pelo menos deveriam, promover práticas educativas em música que potencializassem a interação dos educandos com novas formas de “fazer musicais” diferentes daquelas a que os mesmos estão habituados cotidianamente. “É preciso redimensionar conceitualmente e investir na formação musical do professor que atua em SIEF⁵ e na ação reflexiva **no e para o ensino de Música na escola**” (BELLOCHIO, 2001, p. 46 – grifos da autora)

A existência de um trabalho musical de qualidade, no espaço da escola, passa prioritariamente pelas questões referentes à formação dos professores, pois acredito que a proposta de ensino de música nestes espaços deve ser vista como uma conquista coletiva junto aos cursos que formam estes profissionais, sejam eles unidocentes ou especialistas em música, de modo que os mesmos compreendam que, se saber o conteúdo musical é necessário para ensinar música, saber *o que, para que e para quem* ensinar é ainda mais importante, dentro de uma perspectiva de Educação consciente e comprometida com a realidade dos educandos.

Do que temos acompanhado do curso de Pedagogia da UFSM, especialmente da disciplina de Metodologia do Ensino da Música, é possível perceber que tem havido uma crescente preocupação em “[...] redimensionar as experiências e vivências das alunas com relação ao Ensino de Música”, (BELLOCHIO, 2000, p.151), havendo, portanto uma valorização para com o conhecimento musical que as unidocentes trazem

⁵ Sigla utilizada pela autora ao se referir às Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

de seus próprios contextos, potencializando “[...] discussões que envolvem a área de ensino de música no contexto dos conhecimentos educacionais que circundam a formação dos profissionais de ensino das SIEF e sua posterior atividade profissional. (Ibid.)

A aprendizagem musical das professoras unidocentes da UFSM passa a ser, portanto, uma construção coletiva, que tem como referencial, as vivências concretas das alunas e os significados por elas atribuídos e internalizados em relação à música e ao conhecimento musical. Dentro desta perspectiva, o curso tem procurado desenvolver, junto aos professores em formação, elementos como a relação entre o professor pedagogo e o ensino de música na escola, a relação histórica da Educação Musical com a escola, a forma como se dá o processo de construção musical por parte dos alunos, juntamente com vivências práticas como ouvir, cantar, executar, falar sobre música e olhar criticamente para atividades práticas que são desenvolvidas. Há ainda, dentro dessas práticas, o trabalho de construção de instrumentos musicais com materiais alternativos, o acompanhamento do desenvolvimento musical de uma criança, entrevistas com professores atuantes nos anos iniciais, dentre outros.

Concomitantemente, o trabalho tem se estendido inclusive para escolas de Santa Maria/RS, através de projetos de ensino, pesquisa e extensão em uma parceria entre o Laboratório de Educação Musical (LEM/CE) e alguns professores e alunos do curso de Música e Pedagogia da UFSM. No âmbito da academia, as atividades têm se efetivado através de oficinas de Canto Coral, Percussão, Flauta Doce, Violão e Construção (e utilização) de instrumentos musicais. Tudo isso, no sentido de melhor formar os professores egressos da UFSM, para que em suas práticas educativas, presentes e futuras, possam estar realizando um trabalho musical mais condizente com os reais objetivos da área.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A efetivação desta pesquisa tem acontecido através de uma abordagem qualitativa, uma vez que os objetivos propostos exigem-nos um contato direto com os sujeitos investigados, através da realização de entrevistas semi-estruturadas com os mesmos. Segundo Bogdan e Biklen (1994) essa constante interação com a realidade investigada, a descrição das informações levantadas (como ocorre na entrevista), a busca pela interpretação e compreensão do contexto todo, são características intrínsecas à abordagem qualitativa.

A entrevista semi-estruturada está organizada de acordo com 3 pontos específicos constituídos a partir dos objetivos propostos: formação geral, formação musical e práticas educativas (na escola e na sala de aula), sendo os três permeados por questões referentes prioritariamente à Educação Musical. Até o momento temos trabalhado na estruturação deste instrumento de investigação e sua testagem. Além disso, mantivemos contato com as escolas de modo a localizar os vinte professores que serão entrevistados, todos egressos do curso de Pedagogia da UFSM atuantes em escolas da rede estadual de Santa Maria – RS.

Salientamos que, a seleção desses vinte sujeitos participantes da investigação deu-se mediante alguns critérios por nós elaborados. O primeiro deles é que todos deveriam ser egressos do curso de Pedagogia – Anos Iniciais da UFSM, uma vez que neste espaço a disciplina de Metodologia do Ensino da Música se faz presente junto as demais disciplinas obrigatórias que devem ser cursadas pelos unidocentes em formação. Obtive a listagem de todos estes sujeitos junto ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA/UFSM) na data de 30/10/2003, onde mediante a apresentação de um ofício assinado pela minha orientadora e por mim, pude ter acesso a um relatório geral de egressos do curso de Pedagogia – Séries Iniciais da UFSM desde o 1º semestre de 1988 ao 2º Semestre de 2003.

Foram encontrados 433 nomes de professores, atendendo a este critério, o que representava um número bastante expressivo de sujeitos. Para melhor delimitar a população, foi elaborado um segundo critério, onde somente os unidocentes atuantes nos AIEF em Escolas Estaduais de Santa Maria/RS constituir-se-iam em sujeitos para esta investigação. Mediante a apresentação de um ofício a 8ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Maria, obtivemos uma listagem completa com os nomes de todos os professores atuantes nas turmas de 1ª a 4ª séries nas escolas estaduais desta cidade. Assim, dos 433 nomes, 33 referiam – se a sujeitos aptos a participarem deste estudo.

Após esta fase inicial de procura pelos unidocentes, passamos então a contatar com as escolas para averiguar a veracidade dos dados obtidos e verificar em quais anos de escolarização estes professores estavam atuando, donde constou-se que, dos 33 unidocentes, 30 atuam nos AIEF, 2 na Educação Infantil e 1 na Educação de Jovens e Adultos. A efetiva escolha pelos indivíduos participantes deu-se então pela proximidade (geográfica principalmente – escolas de fácil acesso), concentração desses sujeitos em uma mesma escola e disponibilidade por parte dos professores em estarem participando

da pesquisa. Chegamos então ao número de 20 professores que efetivamente, farão parte da pesquisa através da realização das entrevistas semi-estruturadas.

A efetivação destas entrevistas, iniciadas no mês de Agosto/2004, acontece através de uma conversa entre o pesquisador e o sujeito investigado, onde registramos a conversa através da sua gravação em fitas K7 e posterior transcrição na íntegra. Feita esta transcrição, submeteremos o material à textualização e à leitura pelos próprios participantes, para que possam analisar suas falas e sugerir possíveis alterações. Com o texto das entrevistas revisado, passaremos então para a análise dos mesmos tendo como referência nossa questão de pesquisa, objetivos, hipóteses e referencial teórico levantado acerca do tema.

CONTRIBUIÇÃO CIENTÍFICA DO TRABALHO

Em vista da incompletude desta pesquisa e dos caminhos que ainda temos que percorrer para chegar às respostas que buscamos, não nos é possível alicerçar conclusões sobre as mesmas. No entanto, acreditamos na relevância deste estudo para melhor compreendermos a realidade da Educação Musical nas escolas e sua relação com os processos formativos do professor de música, principalmente do não especialista da área. Cremos que as constatações apresentadas ao final desta pesquisa servirão de base para que possamos buscar caminhos para solucionar alguns dos problemas que circundam a Educação Musical especialmente nos AIEF.

Ainda que não tenhamos resultados concretos acerca do tema proposto nesta pesquisa, acreditamos que, poremos inferir de antemão que a realidade musical da escola básica só será transformada mediante uma conscientização por parte dos professores que atuam nestes espaços sobre a importância do conhecimento musical para o desenvolvimento integral dos educandos e a constituição de sua própria cultura. Isso porém só será conseguido mediante uma formação de qualidade que dê suporte para que os professores sintam-se pelo menos instigados a questionarem-se e a buscarem alternativas para o ensino de música da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. In: Revista do Centro de Educação:UFSM, v. 28 – nº 2, 2003.

_____. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. Revista da Associação Brasileira de Educação Musical. Nº6, set. 2001.

_____. A Educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, Portugal, 1994.

FIGUEIREDO, Sérgio Luís. A formação musical nos cursos de pedagogia. CD – Rom dos Anais do XII Encontro Anual da ABEM e I Colóquio do NEM – Políticas Públicas e Ações Sociais em Educação Musical – Florianópolis/SC, 2003.

_____. A Música no currículo dos cursos de Pedagogia. CD – Rom dos Anais do X Encontro Anual da ABEM – Educação Musical Hoje: múltiplos espaços novas demandas profissionais. Uberlândia, MG, 2001.

SOUZA, Jusamara. et all. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

SPANAVELLO, Caroline. A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM. Santa Maria, 2004. Projeto de Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação, 2004

A FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES MUSICAI

Cássia Virgínia Coelho de Souza (UFMT)
cvcoelhosouza@uol.com.br

Resumo. O trabalho apresenta algumas concepções de doze educadores musicais sobre formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Os pensamentos dos educadores que atuavam, em 2000, em cursos de Pedagogia foram obtidos através de uma lista de discussão na Internet. Entre os temas que se destacaram na troca de mensagens podem ser citados: a necessidade de um programa obrigatório de música nos currículos dos cursos de formação de professores dos anos iniciais; a mobilização imprescindível dos educadores musicais para o fortalecimento da música do ensino fundamental; o especialista em educação musical é essencial neste trabalho de mobilização; a formação deve ser voltada para a realidade de ação do professor; os profissionais da educação devem aprender em seus cursos de formação inicial nas universidades a descobrir e agir no momento adequado conforme as funções sociais assumidas.

Este trabalho apresenta algumas concepções de educadores musicais¹ sobre formação de professores² das séries iniciais do ensino fundamental que contribuíram na minha pesquisa de doutorado. Os pensamentos dos educadores que atuavam, em 2000, em cursos de Pedagogia foram obtidos através de uma lista de discussão na Internet.

A lista foi o instrumento de pesquisa escolhido para a troca entre os EM por ser uma forma eficaz de proporcionar a discussão e o compartilhamento de idéias a distância. Realizada através de *e-mails* (comunicação assíncrona), se apresenta como um excelente recurso de pesquisa porque as mensagens podem ser gravadas e relidas quantas vezes forem necessárias. Ela possibilita aos participantes que planejem suas mensagens e as enviem no momento mais conveniente, não oferece altos custos, permite a interação sem o deslocamento das pessoas e possibilita uma forma de discussão aberta de grande valor para a pesquisa qualitativa.

Foi feito um levantamento de universidades brasileiras cujos cursos de Pedagogia ofereciam disciplinas relacionadas com a música e consultadas sessenta e cinco instituições sobre os docentes responsáveis. Nem todas responderam e algumas correspondências retornaram.

¹ Chamarei os educadores musicais de EM.

² Doravante os docentes dos anos, ciclos, séries iniciais ou primeiras séries do ensino fundamental serão chamados de professores.

Consegui contato com docentes das disciplinas de música e/ou arte, e, a partir das respostas, dei início à lista de discussão com um texto sobre o ensino de música para professores. Os comentários dos doze EM, participantes efetivos, surgiram imediatamente.

Para poder dar uma organização nas reflexões e fazer considerações separei os assuntos abordados nas mensagens seguindo as principais idéias.

PROFESSORES PRECISAM DE TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO EM MÚSICA.

Em geral, pode-se identificar duas concepções mais comuns que se referem à formação de professores. A dos que defendem a formação do professor, exclusivamente em música, para atuar em todos os níveis da Educação Básica e a dos que defendem uma educação em arte baseada em aspectos lúdicos ou emocionais. São dois principais pólos que se contrapõem na educação musical escolar, que não se dão chances para uma compreensão equilibrada sobre formação do professor, mais condizente com as necessidades de nossos tempos ajustada a um contexto educacional, bastante problemático.

Algumas declarações na lista³ apontaram influências das tendências indicadas, tal como a do EM⁴ 2:

pensei se não seria algo quase impossível estarmos discutindo uma educação musical dentro do Curso de Pedagogia, considerando a série de necessidades que temos hoje em termos de formação. Por exemplo, questões que no passado não nos preocupavam como as questões da diversidade cultural, gênero, sexualidade, educação especial e outras, hoje estão cada vez mais presentes nos debates e a formação não pode deixá-las de lado. Diante disso, fica um tanto difícil pensar em um espaço dentro do curso que seja suficiente para desenvolver um 'programa de educação musical'. (30 Nov 2000, 22:55)

Esta argumentação foi refutada:

não concordo com a expressão 'temas mais urgentes', pq. entendo q. a educação no Brasil é urgente e q., cada educador busca acertos na sua área de conhecimento e interesse. Em qquer área precisa-se propor alternativas, p/ q. se possa vislumbrar soluções, mmo q. a médio e longo prazos. (EM 4, 6 Dez 2000, 01:11)

³ Por incluir idéias expressas através do correio eletrônico, cuja linguagem é destituída de formalidades, todas as citações são reproduzidas exatamente como foram escritas nos originais.

⁴ Nas citações substituirei os nomes dos EM por números.

De um modo geral, a dicotomia entre formação específica e não específica em música, não apareceu forte entre os EM. Houve preocupação com a presença da música nos currículos de Pedagogia.

Me parece praticamente consenso a importância e necessidade de desenvolver-se programas obrigatórios (não optativos) em música no curso de pedagogia. (EM 9, 7 Dez 2000, 13:24)

Acredito, cada vez mais, que disciplinas de educação musical precisam ser obrigatórias no curriculum de formação do professor. (EM 3, 6 Dez 2000, 07:27)

AS PRÁTICAS MUSICAIS DOS PROFESSORES TÊM TRAZIDO DIFICULDADE PARA O APRENDIZADO DE MÚSICA NA ESCOLA.

Um aspecto ressaltado na literatura brasileira em educação musical (e.g. TOURINHO 1993, FUKS 1991, SANTIAGO e NASCIMENTO 1996) é o uso que a escola tem feito da música, descomprometida com o conhecimento musical dos alunos; as práticas dos professores não têm trazido muitos ganhos para o aprendizado de música na escola. Algumas mensagens exemplificaram este ponto:

esse professor deve possibilitar o desenvolvimento de outras leituras de mundo, na qual a música se insere. E minha preocupação sempre foi como ajudá-los para que não ‘complicassem’ a vida das crianças (...) o que estou querendo dizer é que minha preocupação é fazer com que o professor não ‘estrague’ a vontade de fazer música da criança. (EM 1, 30 Nov 2000, 22:05)

Entre tantas coisas, percebemos que as crianças da educação infantil tinham uma experiência muito mais extensa com a música do que as de outros níveis. Além disso, nesse nível, a música além de ser utilizada como um instrumento de lazer, estava articulada ao processo de aprendizagem, o que não ocorria no ensino fundamental. (EM 6, 6 Dez 2000, 06:56)

HÁ NÚMERO INSUFICIENTE DE PROFESSORES ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL.

Foi observado que há pouca ação efetiva de licenciados em música nas séries iniciais, principalmente, porque a música ainda não é elemento curricular na maioria das escolas.

“O ideal seria que os alunos tivessem um professor especializado, mas isto é impossível” (EM 11, 17 Dez 2000, 15:27).

Não há no Brasil número suficiente de educadores musicais p/ atender a demanda da educação Básica (...) considero q. o ‘ideal’ seria q. as linguagens artísts. fossem desenvolvidas por educadores habils. para tal e dentro de suas especifici//s. (EM 4, 06 Dez 2000, 01:19).

A situação não foi aprofundada, ficando por conta da quantidade de educadores musicais habilitados para o exercício da profissão. O EM 3 oferece uma brecha para outra reflexão:

Tenho recebido alunos de outras faculdades de música, interessados em cursar as minhas disciplinas de educação musical e fazer estágio nas turmas de crianças e orquestras, porque no curso de graduação em música não tiveram oportunidade de contato com essa realidade. (...) parece importante organizar tanto as propostas de pedagogia como as de música, para que de fato tenhamos cursos que formem o pedagogo musical, com habilidades específicas dessa área porque esse mesmo profissional poderá trazer contribuições tanto para o processo de educação de crianças, como também para a formar multiplicadores, incluindo neles os pedagogos. (02 Dez 2000, 18:15)

Uma formação diferenciada em termos do tipo de atuação e do papel que o profissional deve assumir fica mais clara, e, talvez, mais difícil, como sugere este trecho:

Penso num trabalho onde a função do educador musical dentro da escola não seria apenas atuar em sala de aula junto às crianças, mas também fora dela, assessorando a prática musical das professoras (es...) e com elas desenvolvendo projetos interdisciplinares que envolvessem a música. (EM 9, 04 Dez 2000, 01:09)

Ter o educador musical “assessorando a práct. mus. dos (as) profs (as) real/e me parece utópico (...) pq não há nem mmo este (a) educ(a) na aula de música na escola, isto qdo ela existe” (EM 4, 17 Dez 2000, 22:02).

Essa questão da presença da música *versus* atuação do educador com formação é importante. Talvez, não se tenha música por não se ter educadores mostrando sua importância como área de conhecimento na escola. Se não estão na escola, poderia ser questionado onde estão os egressos das licenciaturas, ou ainda, por que eles não atuam na escola. É possível que o problema numérico dos educadores musicais tenha como um dos principais motivos o tipo de formação específica que está sendo oferecida na universidade. A este respeito Penna pergunta:

Até que ponto a reduzida presença na música na educação básica não reflete o fato de que a educação musical reluta em reconhecer a escola regular de ensino fundamental como **um espaço de trabalho seu?** (PENNA, 2002, p.17)

A ÁREA DE EDUCAÇÃO MUSICAL NÃO TEM ENTENDIMENTO DE COMO MODIFICAR A PROBLEMÁTICA DO ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS.

O distanciamento entre a área de educação musical e os cursos de Pedagogia foi destacado pelos EM que relataram propostas diferentes de aproximação.

São conhecimentos musicais limitados na abrangência e profundidade se comparados aos conhecimentos de um professor especialista. Mas, posso afirmar que, pela natureza de enfoque e proposta de um curso superior de formação de professores, no caso do curso de Pedagogias, conseguimos avançar substancialmente em questões que muitas vezes têm limitado as práticas musicais nas escolas a apenas reprodução de estereótipos. (EM 12, 05 Dez 2000, 07:17).

Há uma proposta, para futuro breve, em q no 1º sem. ocorra a fundamentação em arte, no 2º, a Expr. Mus., no 3º a Expr. Plást. E no 4º a Expr. Cênica, cada uma com 72 h/a . Se conseguirmos esta ‘façanha’, já considero um gde avanço, mas ainda assim não será possível trabalhar todos os conteúdos musicais. (EM 4, 17 Dez 2000, 21:47)

Tenho lutado muito para que os alunos estejam conscientes do papel da música na formação da crianças, de forma que eles não pensem que tudo é um grande brincadeira e que nós somos os felizes donos de ‘uma porção de musiquinhas bonitas e uma coleção de jogos e brincadeiras prazerosas’. (EM 3, 01 Dez 2000, 08:11)

uma disciplina com 120 horas, divididas em dois semestres, seria o ideal. (...) Daria subsídios para que elaborasse projetos na área que poderiam funcionar com a ajuda de um consultor, um educador musical. Penso que esse aluno estaria constantemente motivado a buscar a música mesmo fora da sala de aula. (EM 8, 09 Dez 2000, 13:15)

Confesso que no início me senti um ‘picareta’, tive vontade de desistir. Depois, devido principalmente ao grande interesse dos alunos, fui modificando o programa começando a dar contornos mais objetivos. (EM 5, 06 Dez 2000, 01:28)

Se tomadas as recomendações seguintes, provavelmente, a situação possa modificar-se.

Nós educadores musicais não temos tentado nos reunir para apresentarmos nossas experiências e a partir delas podermos definir nosso objeto de estudo. (EM 7, 07 Dez 2000, 14:49)

Penso que seria interessante trocarmos idéias a respeito do desenvolvimento dos trabalhos em si, ou seja, como cada um concebe sua disciplina, qual é a abordagem, que conteúdos e práticas são priorizados, que experiências têm sido bem ou mal sucedidas etc. Isso sem deixar de lado a discussão sobre os papéis de cada profissional – o educador musical e o pedagogo – e a questão das políticas educacionais, que são extremamente relevantes para a concepção de programas para cursos de pedagogia. (EM 9, 07 Dez 2000, 13:24)

HÁ NECESSIDADE DE PROGRAMAS DE MÚSICA QUE OFEREÇAM AS FERRAMENTAS BÁSICAS PARA OS PROFESSORES.

Esta reflexão foi a idéia principal divulgada na lista.

Mesmo ele, um ‘leigo’, pode propiciar situações nas quais as crianças podem experienciar sons, escutar, organizar sons... (EM 1, 30 Nov 2000, 22:05)

professores precisam ter, de alguma forma, informação e alguma formação sobre a linguagem musical. (EM 10, 14 Dez 2000, 12:58)

Penso que se não tiveram essa formação antes vamos dá-la agora nos cursos de Pedagogia para que eles possam utilizá-las no seu dia com propriedade. (EM 8, 09 Dez 2000, 13:15)

Disciplinas de educação musical aplicadas à educação são fundamentais para a formação de pedagogos, especialmente aqueles que se dispõem, futuramente, trabalhar com crianças das séries iniciais. (EM 3, 01 Dez 2000, 08:11)

Agrupei os conteúdos das mensagens em itens como sínteses das idéias, mas houve outros temas que se destacaram na discussão e observações que pude fazer. Uma delas é a experiência de comunicação com novas tecnologias da informação, que pareceu pequena entre os EM. A dificuldade técnica somada a um certo receio de expor opiniões, pode ter inibido a participação na lista. Apesar desta hipótese, considero positiva a realização da lista de discussão porque houve a interação de profissionais que atuam de maneira diferente, que têm um objetivo comum, o desejo de preparar docentes com uma qualificação musical inicial em busca da ação consciente, ativa e reflexiva, nos anos iniciais do ensino fundamental.

A lista durou um mês. Foi um instrumento que promoveu identidade entre os participantes, mas possibilitou a exposição das diferenças, comprovando que não há a melhor forma de se conceber o ensino de música, e que todas as maneiras podem ser igualmente válidas, se respeitarem as necessidades dos estudantes e mantiverem reflexões pertinentes à área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FUKS, Rosa. O discurso do silêncio. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. Revista da ABEM, nº 7, setembro. 2002.
- SANTIAGO, Diana e NASCIMENTO, Ilma. Ensinar “disposições”: o caminho do meio na educação musical escolar. Revista da ABEM, n. 3, junho. 1996.
- TOURINHO, Irene. Usos e Funções da Música na Escola Pública de 1º Grau. In Fundamentos da Educação Musical 1, ed. Raimundo Martins. Salvador: ABEM, 1993.

MÚSICA SEM FRONTEIRAS: UMA EXPERIÊNCIA MUSICAL EM ALENQUER - PARÁ

Christiane Pereira Rodrigues (UEPA)
fashioncris@bol.com.br
Leonice Maria Bentes Nina (UEPA)
leopiano@bol.com.br

Resumo. Este relato de experiência trata sobre o trabalho desenvolvido na Escola de Música “João Tito”, desde de 2002, no município de Alenquer-Pará pólo da Fundação Carlos Gomes de Belém. Com objetivo de proporcionar socialização, criatividade, estimular a participação musical na escola especializada sem distinção de classe social, raça, faixa etária proporcionando a integração de crianças, jovens, adultos e idosos através do canto coral em grupo.

INTRODUÇÃO:

No decorrer de nossa vida acadêmica na Universidade do Estado do Pará, núcleo de Santarém, curso de Educação Artística habilitação em Música 2000, foram abordados inúmeros assuntos direcionados a crianças, ao adolescente, ao adulto. Tivemos oportunidade de conhecer muitas bibliografias, que nos levou ao desenvolvimento dos nossos conhecimentos musicais, sociais, políticos, econômicos, religiosos e étnicos. Piaget, Maura Pena, Dalcrose, Kodaly, Paulo Freire, Mário de Andrade...Passariam muitas linhas para citar todos os autores com os quais tivemos contato.

Iniciamos nossos estudos de música com doze anos, não tivemos oportunidade de ser musicalizada mais cedo, contudo, somos sabedoras de que há um interesse e muitos trabalhos direcionados ao ensino da música desde a pré-escola.

Sabe-se que a música, além de promover a sensibilidade sonora, proporciona ao indivíduo, enriquecimento cultural, podendo ao mesmo tempo dar condições às pessoas de se relacionarem melhor no mundo em que vivemos.

Se fossemos relacionar, as vantagens oferecidas pela música, passaríamos uma eternidade escrevendo sobre os elementos rítmicos, sonoros, semânticos, harmônicos. Provavelmente, esqueceríamos de algum e acabaríamos por comprometer sua influência decisiva no desenvolvimento físico, psicológico, espiritual e intelectual.

A musicalização oferece ao indivíduo maior intimidade com a música, pois na realidade todos nós somos inconscientemente musicalizados através do meio em que vivemos. Quem nunca cantou? Quem nunca realizou uma célula rítmica, mesmo sem saber o real conceito no momento em que acompanhara uma música? O educador musical pode usar como recurso didático: jogos, brincadeiras, na apresentação da conceituação musical pré-estabelecida, facilitando o aprendizado do educando e valorizando suas experiências culturais vivenciadas no seu cotidiano.

I - O CANTO CORAL

1.1.O Caráter Reintegrador do Canto Coral

O Canto Coral poderá servir como veículo para proporcionar sociabilidade, dinamismo, interabilidade, disciplina, compromisso, entrosamento através de atividades direcionadas às necessidades específicas do grupo. Atividades como: jogos, dinâmicas, brincadeiras, músicas.

Através do canto Coral o indivíduo encontrará possibilidade de relacionar-se coletivamente, como nos ensaios, aulas, apresentações. Assim a atividade musical coletiva promoverá reintegração na sociedade em face da observação da carência social principalmente dos indivíduos na Terceira idade.

Por fim, no indivíduo a música agirá como reveladora da realidade que o cerca. Isto porque a música possibilita ao indivíduo, enquanto linguagem o domínio de códigos sonoros, gramáticas musicais, aspecto semânticos, permitindo os reconhecimentos sociais, culturais, imprescindíveis à construção e desenvolvimento do cidadão.

1.2.Atividade de Expressão e Comunicação

A música é uma das maiores expressões de sentimentos que o homem pode ser capaz de realizar. Transmite sensações, informações, que geralmente fazem parte do cotidiano.

Segundo Maura Penna (1990):

“E da voz que se lança o homem construiu, em seu desenvolvimento histórico, a música como linguagem artística, estruturada e organizada. Como especializada e ter o ser como material básico caracteriza-se como um meio de expressão e de comunicação. Meio de expressão, por objetivar e dar forma a uma vivência humana, e de comunicação por revelar esta experiência pessoal de modo que possa alcançar o outro a ser compartilhada”.(p 9)

O canto coral poderá oportunizar atividades novas, principalmente, as referentes ao aspecto social. Em uma sala de aula um grupo pode compartilhar sensações, experiências, através de uma

música, de dinâmicas, conversas com o maestro, público ou colega de coro, o coloca em atividade expressiva e comunicativa.

1.3 ATIVIDADE CRIATIVA

Segundo Louir Porcher (1982),

“A noção de pedagogia da criatividade assume um sentido concreto: em estado natural, a criatividade artística é apenas uma virtualidade, um potencial, talvez uma esperança. Ela só se forma, expressão, linguagem, mediante a operação de um trabalho pedagógico” (p 34).

A música por si própria já é uma criação de algum compositor que chegou ao clímax de sua criatividade e a concretizou numa obra; pra que tal realização fosse concretizada, ele teve oportunidade de expressão, criação, o direito à palavra, à escrita, à manifestação musical.

Pode ser no contexto do Canto Coral que os indivíduos tenham oportunidade de expressar-se sem encontrar barreiras para suas aptidões tanto no nível social como também de faixa etária.

1.4 Técnica Vocal

A atividade de Canto Coral apresenta aspectos diferenciados para cada demanda, seja de crianças, jovens, adultos ou idosos.

As decisões sobre técnica vocal, repertório e dinâmicas dependerão das condições físicas, afetivas e intelectuais de um ou outro público alvo.

Em virtude dessas considerações iniciais, foi necessário realizar um estudo dos elementos que compõem a atividade de Canto Coral para as diversas faixas etárias.

II - REPERTÓRIO

2.1 O Repertório como material de musicalização

O repertório é determinado para a vida do artista, pois é através dele que o cantor tem oportunidade de demonstrar um conjunto de técnicas que necessitam serem cada vez mais aprimoradas.

Então, é necessário a escolha adequada às condições vocais, tempo, sofisticação das funções esperadas e recursos oferecidos para o desenvolvimento de tais funções.

Para dar conta de um repertório a ser escolhido, provavelmente, o cantor tem que se submeter ao processo de musicalização. É na musicalização que o cantor inicia seus primeiros passos.

Bem antes de conhecer códigos sonoros, técnicas, figuras musicais, o cantor precisa passar pelo processo de democratização da linguagem.

O artista deve estar familiarizado com o repertório escolhido, pois se houver separação entre a música escolhida e a realidade que o cantor é capaz de reconhecer, provavelmente haverá rejeição e um aprendizado mais lento.

Segundo Maura Pena (1990), musicalizar é

Desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, aprende-la, recebendo o material sonoro musical como significativo no vazio, mas quando relacionado e articulado no quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvida.

O cantor bem antes de iniciar suas primeiras vocalizes necessitará familiarizar-se com sua voz, corpo, conhecer seus limites e, principalmente valorizar suas experiências cotidianas. E é através da musicalização que a música passa a ter uma perspectiva mais abrangente dos aspectos musicais.

Não adianta apenas reconhecer uma melodia tocada no rádio e saber identificar o cantor e o nome da banda que executa. Mas reconhecer o estilo, instrumentos musicais utilizados na composição, tonalidade, letra, harmonia, ritmo, etc. A musicalização ajudará neste reconhecimento para a melhor interpretação do repertório pelo cantor quanto ao estilo tem no histórico, entre outros aspectos.

É nesse sentido que Maura Penna, afirma que a função da musicalização é promover participação na cultura produzida na sociedade, além de desenvolver instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessário à codificação da linguagem musical, para que o indivíduo seja capaz de aprender criticar várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente.

2.1 Características do Repertório

-Qual a extensão de voz?

Para a escolha do repertório deve ser levado em consideração a extensão do cantor. Por exemplo, a criança de 7 a 12 anos, normalmente possui a voz um pouco mais aguda, logo, é importante utilizar repertório adequado a este tipo de voz. Com o adulto, é necessário identificar

a extensão da voz, para a escolha do repertório.

Já com o idoso, a tendência é para as tonalidades mais baixa, mas é possível identificar a tessitura vocal em alguns casos.

-Em que tonalidades?

Para aplicar a tonalidade no repertório, é necessário reconhecer os limites da tessitura das diversas faixas etária que poderão compor o coro.

-A quantas vozes?

No início, é melhor optar por repertório que apresente músicas em uníssono. Mas gradativamente pode ir aumentando o nível de dificuldade, começando com cânones, depois duas vozes, por fim, incrementar a quatro vozes.

Levar em consideração a faixa etária para aplicação de vozes no repertório.

-Que estilos?

Os estilos podem ser variados, pois manter apenas um tipo de estilo fará o grupo estagnar-se.

A cada estilo novo que o grupo tiver contato, abrirá fronteiras, para o armazenamento de outras culturas, costumes etc.

-Memorização do repertório

É muito importante, que os grupos memorizem o repertório para o dia de um concerto. Isto dará mais segurança ao grupo, levando-os a observação, mais precisa dos sinais do regente.

Inicialmente, é recomendável não iniciar com leitura de partituras. Primeiramente, decorar as melodias, familiarizando o grupo com a própria voz, corpo (musicalizando); depois partir para o estudo de leitura de partitura.

Em síntese repertório, além de estar de acordo com as condições fisiológicas vocais do cantor, devem levar em consideração alguns fatores:

-O repertório escolhido deverá estabelecer familiaridade com o cantor;

-O nível de dificuldade deve estar de acordo com o tempo de estudo do cantor, e nível de aprendizado;

-O cantor deverá estar historicamente situado com o repertório;

- O cantor deverá ter contato com músicas de vários tipos de gênero (popular, cantiga, samba etc.);
- Classificar a voz do cantor, principalmente se for adulto para escolha adequada da tonalidade no repertório;
- Utilizar repertório com cânones, uníssonos e até quatro vozes, mas de acordo com o nível do grupo.

Os aspectos da expressão e interpretação devem ser desenvolvidos a partir de um trabalho de apreciação e contextualização a respeito das peças. Esse trabalho consiste em desenvolver a sensibilidade perceptiva de modo a reconhecer elementos da linguagem musical e seus usos nas peças, bem como compreender estilos, reportando aos períodos histórico-sociais em que as peças foram criadas, bem como aos seus compositores.

II - DINÂMICAS

As dinâmicas consistem em técnicas de interação. Através das dinâmicas iremos estimular os coralistas a alcançar uma melhoria qualitativa na percepção de si mesmo e do mundo e, conseqüentemente, nas relações estabelecidas consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Assim, as dinâmicas tendem a torna-se um espaço de educação musical, no qual o indivíduo tem acesso às culturas musicais diversas, dominando códigos e compreendendo os contextos sociais de onde elas emergem. Nesse sentido, pode-se compreender as dinâmicas como espaço para musicalizar. PENNA (1990) fala de musicalização como: “processo educativo e formativo mais amplo dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, enquanto sujeito social”.(p. 37)

Os aspectos técnico-metodológicos, fisiológicos e psicológicos terão que fazer parte do estudo para o desenvolvimento detalhado das dinâmicas utilizadas.

Aspectos técnicos-metodológicos:

- As explicações devem estabelecer clareza. Usar exemplos concretos;
- Manter todos os alunos em atividade;
- Não utilizar improvisos;
- Estabelecer meta para que possam ser alcançadas;
- Usar a formação de círculo para estabelecer relação com os alunos;
- Nas brincadeiras procurar estabelecer regras de fácil assimilação que possam ser

ampliadas;

-Evitar o acúmulo de informações.

Aspectos Fisiológicos:

-Evitar movimentos grotescos;

-Evitar exercícios de agilidade no chão;

-Utilizar diferentes posições alternando-as, sem sobrecarregar o tempo;

-Autorizar que o indivíduo interrompa exercício, se necessitar;

-Propiciar um ritmo de atividade, que possa ser mantido por todos;

-Manter o controle permanente de certos aspectos como: palidez, suor mal-estar, fadiga (taquicardia), dor-torácica etc.

Aspectos psicológicos

-Elogiar sempre, mas também corrigir e ajudar no momento oportuno;

-Evitar exercícios que evidenciem os alunos diante do grupo;

-Simplificar as regras;

-Responder a todas as perguntas;

-As atividades não devem ser obrigatórias;

-Participar das brincadeiras com os alunos;

É comprovado que a participação em jogos recreativos traz benefícios as pessoas, tanto no aspecto físico, quanto no psicológico e social.

No aspecto físico, observa-se o relaxamento muscular, melhoria nos padrões do sono, maiores níveis de auto-eficácia, controle interno. No psicológico ocorre a redução de tensão, aumento na auto-imagem, auto-conceito, a auto-estima aumenta mediante a auto-percepção de que são capazes de conseguir executar tarefas e atividades. No social há um aumento no ciclo de amizades, ocorre maior interação com as pessoas.

CONCLUSÕES

Este trabalho foi realizado com objetivo de desenvolver uma proposta de Educação Musical onde todos pudessem participar conjuntamente sem limite de idade através do Canto Coral.

O cantar desde os tempos remotos é algo inerente ao ser humano. Reflete idéias, sentimentos, estados de espíritos; pode também estabelecer exercícios de disciplina mental, desenvolver o gosto estético e artístico, para qualquer pessoa. O Canto Coral proporciona sociabilização e entretenimento.

Desse modo, ao final do trabalho apresentamos orientações no sentido de desenvolver o Canto Coral da infância à Terceira Idade.

Concluimos que o além do conhecimento musical o Canto Coral também pode proporcionar a interação da criança, do jovem, do adulto e o idoso por meio das relações interpessoais, além de auto - estima e produtividade artística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Rita Maria dos Santos Puga. Educação Física Gerontológica. Rio de Janeiro: Sprint, 2000

CORAZZA, Alice. Terceira Idade x Atividades Físicas. Rio de Janeiro: Rhonte, 2001.

COSTA, Henrique Olival e SILVA, Marta Assumpção de Andrada e. Voz Cantada. Evolução, Avaliação e Terapia Fonaudiológica. São Paulo: Editora Louvise, 1998.

GAINZA, Violeta Hemsy. Estudos de Psicopedagogia Musical. São Paulo: Sumus, 1988.

MATHIAS, Nelson. Coral, um Canto Apaixonante. Série Musicologia 9. MusiMed - Brasília; 1986.

MEIRELLES, Morgana. E.A. Atividades Físicas na Terceira Idade. São Paulo: 2000

PENNA, Maura. Reavaliações e busca em Musicalização. São Paulo: Ed. Loyola, 1990.

ROSA, Berenice Chagas. Educação Musical nos Coros Graduados - Ministério de Música Cristã - nº3. Rio de Janeiro, 1988. 64p.

CRIANDO MÚSICAS A PARTIR DA ESCUTA DA MÚSICAMUNDO

Christiane Reis Dias Villela Assano

Resumo. Este trabalho trata da relação entre alfabetização musical e conhecimento, tendo como base os trabalhos de Paulo Freire (1988) e Murray Schafer (1996). A partir da construção coletiva da música “Histeria Corporal” por adolescentes de uma escola pública, discute-se a importância da escuta da músicamundo para a construção de uma escola não excludente, que valoriza os diferentes saberes musicais. No exercício da escuta do corpo e do mundo, estes alunos são instigados a criar músicas e notações, tal como propõe Schafer. Assim sendo, cada aluno representa a escuta do mundo à sua maneira, mostrando que já vem sendo alfabetizado musicalmente no mundo em que vive. Trata-se de uma prática que não realiza uma “ruptura” com a escuta do mundo, mas que concebe a diferença como riqueza, que “vive a pergunta”, permitindo a cada um ampliar seu universo cultural. Trata-se de uma prática que propõe a escuta da músicamundo.

Como professora de uma escola pública, continuo a investir na difícil trajetória de entrelaçar prática e teoria, investigando outras possibilidades de “ler o mundo”, como aprendi com Freire (1988).

Compartilho com Schafer (1991) o compromisso com uma educação pública, que possibilite a todos o desenvolvimento de uma escuta “pensante”, que nos permita uma melhor compreensão do mundo em que vivemos, de suas diferentes “paisagens sonoras”.

Empregamos a expressão “paisagem sonora” para descrever o meio acústico; esse neologismo inglês é formado a partir do termo *landscape* (paisagem). Trata-se (...) de uma espécie de paisagem, mas com propriedades diferentes. (...)quem se preocupou em estudar a paisagem sonora? Esta é uma disciplina que temos de aprender agora, ou melhor reaprender (Schafer, 1973, p.5)

“Reaprender” por uma simples razão: já tivemos uma escuta bastante atenta do cotidiano. Precisávamos dela para caçar e comer, para compreender o mundo e seus perigos. Entretanto, esta forma de escutar o mundo, hoje adormecida, parece ter invadido o espaço escolar, desvalorizando saberes adquiridos no cotidiano e privilegiando determinado discurso: o discurso do paradigma “dominante”, que “nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos” (Santos, 1995, p.10). Baseando-se na dicotomia entre “discurso científico” e “senso comum”, este paradigma impede o diálogo entre diferentes saberes, não reconhecendo os

discursos cotidianos e os saberes adquiridos na experiência como importantes para a “leitura do mundo” (Freire, 1988).

Na escola onde atuo, venho investindo na possibilidade deste diálogo, exercitando a escuta crítica do cotidiano junto aos meus alunos, aprendendo mais sobre seu processo de alfabetização musical. Entendo que alfabetizar é investir na ampliação de nossos universos culturais, possibilitando o acesso à escuta, à leitura e à escrita críticas da música dentre outras tantas possibilidades.

Acreditando na riqueza do diálogo entre os diferentes saberes, tenho investido em uma prática que possa incorporar sons extraídos do próprio corpo e do entorno sonoro nos conteúdos trabalhados na escola, tendo a escuta e a criação como princípios fundamentais para a construção de conhecimentos.

A escuta do corpo no mundo – fontes sonoras para “histeria corporal”

Tratar da escuta do mundo significa investigar suas trajetórias, seu desenvolvimento, seus espaços de formação. Como muitos pesquisadores, acredito que um desses espaços se dá na vida intra-uterina: o feto escuta os ruídos do corpo da mãe, além de travar diálogos com o universo externo a este corpo. O recém-nascido também dialoga musicalmente com o mundo. Ambos podem escutar o mundo que os rodeia (Cyrulnik, 1997).

Assim sendo, a alfabetização musical tem início muito antes da criança ingressar no “curso de música”. Contudo, o que ocorre em alguns espaços é a desvalorização dos conhecimentos musicais dos alunos e a restrição do ensino da música às “letras” musicais.

Freire afirmava que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1988, p.11). Assim ocorre com a “leitura dos sons”: a escuta do mundo precede outras escutas, tendo origem no universo aquático. Trata-se da escuta da músicamundo¹: uma escuta que “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, que se arrisca em novos percursos, que se relaciona com percursos já conhecidos, que se desloca, que flui. Uma escuta que (re)cria o mundo. Uma escuta que compõe, diria Santos (2002).

A partir da escuta criadora da músicamundo, venho tentando compreender a “paisagem sonora” (Schafer, 1996) que nos cerca, bem como nossas próprias interferências nesta paisagem, não limitando a educação musical à pura decodificação de um código. Escutar a

¹ Tomo de empréstimo a expressão de Paulo Freire “palavramundo” para formar este neologismo.

músicamundo significa escutar as músicas do mundo: dos mundos que nos cercam, bem como de nossos próprios mundos - nossos corpos. Afinal, para ouvir o mundo, há que se ouvir o próprio corpo.

Se o corpo da mãe é a primeira referência auditiva com a qual nos deparamos, por que não trabalhar a escuta do corpo na escola? Por que o instrumento musical mais completo (diria Hermeto Pascoal) é abandonado em detrimento da aprendizagem de outros instrumentos antes mesmo que o aluno possa escutar a si próprio e o mundo que o cerca?

Por refletir sobre estas questões, em minha prática, o corpo tem funcionado como fonte sonora essencial, o que causa a alguns, habituados à escuta da música tonal, certo estranhamento.

A partir das propostas de Hermeto e Schafer, a escuta do corpo e a invenção têm se mostrado caminhos possíveis para explorar a capacidade criativa de cada um de nós. Assim, tenho instigado os alunos a criar músicas e a representá-las sob diferentes formas.

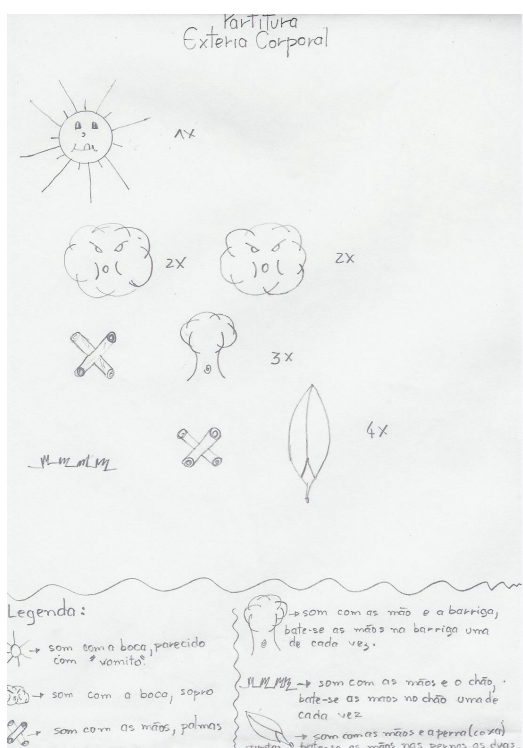
Baseando-me nas propostas dos músicos já citados, durante a construção da música “Histeria Corporal”, os alunos exploraram seus corpos sonoros, utilizando desenhos e colagens para a criação das partituras, fazendo, portanto, outros “usos” (Certeau, 1996) das imagens apropriadas do mundo que os cerca.

A idéia para a composição partiu do livro de Schafer - *O ouvido pensante*. A partir da exploração dos sons do corpo por quatro diferentes grupos, escolhemos quatro sons como fonte para nossa composição, cada som retirado de um grupo diferente. Realizamos uma composição coletiva, tendo como primeiro som escolhido uma espécie de “ééééé...”, algo parecido com o som que emitimos quando temos ânsia de vômito; como segundo som, um assopro intenso; como terceiro, uma palma seguida de duas batidas com a mão no peito ou na barriga, nos lados direito e esquerdo; e, como quarto som, duas batidas no chão com as mãos (em nosso caso, no chão do palco do auditório que é feito de madeira) - uma vez com a mão direita, seguida da mão esquerda, uma batida com as mãos na parte interna da coxa e palmas. Cada som era tocado quantas vezes fosse o número que o representava. Assim, o som de número um era tocado uma vez, o segundo som, duas vezes, e assim por diante.

Não só trabalhamos exaustivamente para que conseguíssemos um uníssono de qualidade, como também decidimos realizar a peça em forma de cânone. Ao sugerir que os

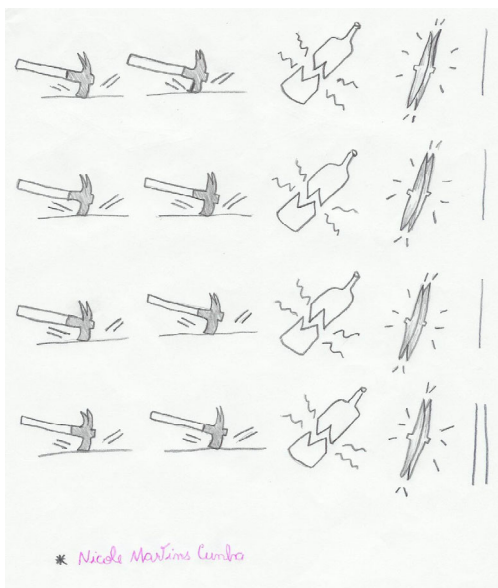
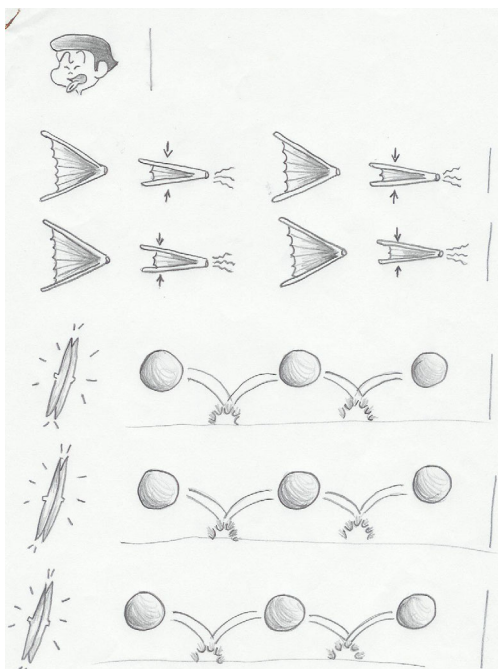
alunos escrevessem a música, notações criadas pelos alunos surgiram, mostrando a diversidade de formas escolhidas por eles para representar os sons.

Na partitura de Cíntia é interessante notar uma proximidade com o movimento para escolher uma de suas gravuras: as palmas são representadas por dois gravetos que se cruzam, como as mãos quando batem palmas. Já o sopro vem da nuvem que, furiosa, emite um sopro. O som que é feito no chão é representado por um “matinho” que também se situa no chão. A barriga fica situada no meio da árvore, em seu tronco (quem sabe, em seu “umbigo?”). Em sua legenda, Cíntia fornece explicações detalhadas sobre os sons.



Nicole optou por desenhos que trazem objetos ou pessoas que lembram as sonoridades escolhidas para a música. Um menino com expressão de enjôo na face coloca a língua para fora para imitar o som da ânsia de “vômito”. A bola quicando no chão representa o som das mãos no peito ou barriga e os pratos que antecedem a primeira bola representam as palmas (som estridente e agudo) e, portanto, diferenciam a sonoridade escolhida. O sopro aparece representado de forma diferenciada em sua intensidade por meio de objeto escolhido – seria um tipo de fole? Quando o objeto escolhido é acionado, Nicole mostra o ar escapando por

meio de três traços ondulados. Já o martelo, percute uma base (quem sabe de madeira?) para dar o som grave do número quatro.



Nicole mostra que se apropria de alguns elementos da partitura convencional: utiliza a barra de compasso para separar os trechos musicais e utiliza a barra dupla de compasso para finalizar a música.

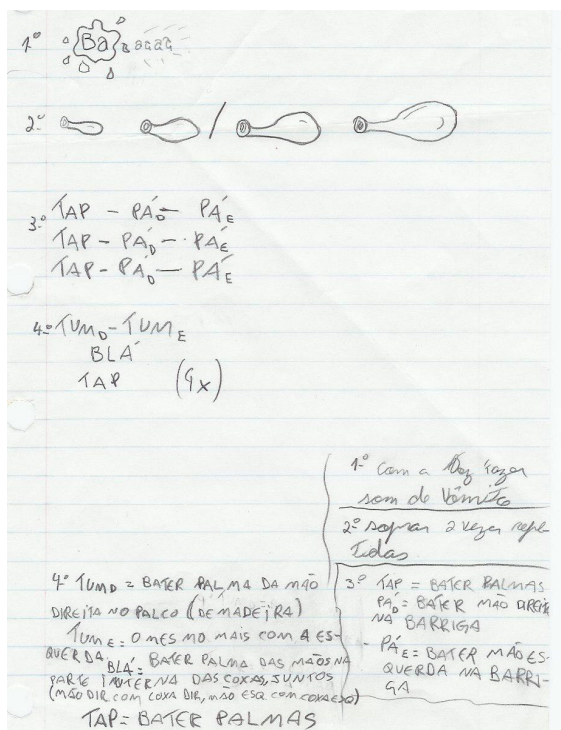
Diferentemente de Nicole, Érika colocou toda a sua sensualidade para escolher o que utilizaria em sua colagem como o primeiro som: o nojo do vômito foi substituído por uma língua sensual e alegre. A batida no peito era caracterizada por uma figura de exame de mama e o sopro, por bombas de oxigênio. Depois, misturados às colagens, desenhos de pés que tocam o chão e mãos que batem palmas.



A partitura de Diego, entretanto, foi a que revelou aspectos mais interessantes em relação à escuta do corpo e à busca de uma representação acurada destes sons.

O primeiro som foi representado por uma onomatopéia “ba”, e o sopro foi representado por uma bola de encher que ia modificando seu tamanho à medida em que era sendo desenhada. Uma forma muito interessante de demonstrar a escuta das modificações de um dos parâmetros do som: a intensidade. Em seguida, Diego escolheu a palavra “tap” para representar as palmas. Se batermos palmas, podemos perfeitamente ouvir o “tap” de Diego, mostrando que a escuta teve papel importante na hora da construção do registro

escrito. Finalmente, no som número 4, a batida no chão de auditório, feito de madeira, um som grave, portanto, aparecia claramente na palavra “tum”, diferenciando-se dos outros sons, mais agudos, utilizados na partitura. Estas construções mostram que Diego estava também atento a outro parâmetro do som: a altura.



Conclusão

Como Neder (1996), acredito ser importante “desenvolver a vivência musical sem priorizar o aprendizado da notação”, pois a alfabetização musical não somente deve permitir o acesso à escrita e à leitura musicais para que os alunos possam se apropriar do conhecimento produzido em outras épocas e contextos, como também deve possibilitar a ampliação das vivências musicais, a exploração do universo sonoro, o estímulo para a criação, por meio da qual o sujeito pode inscrever suas marcas no mundo.

Valorizar as diferentes formas de escutar o mundo, valorizar as experiências sonoras com as quais os alunos travaram contato antes de ingressar na escola de música, instigar o aluno a criar suas próprias músicas, é investir numa prática que possa potencializar e não, excluir; é compreender que o aluno já vem se alfabetizando no mundo em que vive, sendo um retrocesso realizar uma “ruptura com a ‘leitura’ do mundo” (Freire, 1988, pp. 15-16).

Se a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, como afirma Freire (1988), não pode fazer sentido uma educação musical que se limite à notação convencional da música, pois, ao dar este limite, a escola limita também a possibilidade de escrever o entorno sonoro.

Schafer afirma que temos de “procurar descobrir todo o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas” (1996, p.284). Para a descoberta deste potencial, é importante que o professor possa “ensinar a perguntar”, criando situações em que os alunos possam “viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade” (Freire e Faundez 1985, p.48), perguntas que devem partir da cotidianidade, do vivido, do que pode se experimentar.

Nas partituras construídas e nos sons escolhidos para “histeria corporal”, “ensinei a perguntar”, mas também aprendi a fazê-lo, aprendi com a vivência e a experiência de cada um, procurando sempre possibilitar a articulação entre diferentes conhecimentos e vivências, vivendo a pergunta.

Para a construção das notações, segui a orientação de Schafer quando afirma que precisamos de uma notação que possa ser aprendida em dez minutos, após os quais, a música possa voltar a seu estado original – som. “Som é algo que soa. Se não há som, não é música” (1996, p. 307).

Não somente pudemos aprender em “dez minutos” a notação musical inventada por cada aluno, como também pudemos aprender mais sobre seu potencial criativo, sobre a riqueza da diferença. Aprendemos que há muitas formas diferentes de se escrever um mesmo som, que há muitas formas diferentes de “ler o mundo”.

Mais do que escrever sobre um acontecimento cotidiano, penso que, ao trazer o processo de construção de “histeria corporal”, posso mostrar a importância da valorização das diferentes formas de escutar o mundo, da valorização das experiências sonoras de nossos alunos, entendendo que eles não vão se “alfabetizar” na escola, mas que vêm já se alfabetizando no universo sonoro em que estão mergulhados. Portanto, ao valorizar seus “modos de fazer”(Certeau, 1996), seus modos de escutar, valorizo também uma escola que potencializa, que mergulha na escuta do mundo. Músicamundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Petrópolis, Vozes, 1996.
- CYRULNIK, Boris. La naissance du sens. Baume-les-Dames: Hachette, 1997.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.
- FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- NEDER, Hermelino M., BREIM, Ricardo, ZEIN, Elisa. Percepção e Alfabetização Musical, São Paulo: CEDUC, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Um Discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 1995.
- _____. Introdução a uma ciência pós-moderna. Porto: Afrontamento, 1993.
- SANTOS, Fátima Carneiro dos. Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua. São Paulo: FAPESP, 2002.
- SCHAFFER, R. Murray. O mundo dos sons. O Correio da Unesco, Brasil, ano 4, n. 1, p.4-8, jan. 1973.
- _____. O ouvido pensante. São Paulo: UNESP, 1996.
- _____. A afinação do mundo. São Paulo: UNESP, 2001.

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA EXPERIÊNCIA COM A ABORDAGEM SOCIOCULTURAL E COM O MODELO
(T)EC(L)A¹ NA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO DO CURSO DE EDUCAÇÃO
ARTÍSTICA HABILITAÇÃO EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA (UFU)**

Cíntia Thais Morato (UFU)

cintia@triang.com.br

Juliane Aparecida Ribeiro Diniz (UFU)

julianerd@uol.com.br

Roberta Alves Tiago (UFU)

robertaalvestiago@yahoo.com.br

Resumo. O presente texto consiste num relato dos resultados alcançados com a realização do projeto de ensino-extensão vinculado à disciplina Prática de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música da UFU. A experiência fundamentou-se numa das metas do Núcleo de Educação Musical (NEMUS) do Departamento de Música e Artes Cênicas (DEMAC) no que diz respeito ao favorecimento da diversidade de experiências pedagógico-musicais necessárias ao exercício docente dos alunos, bem como, na necessidade dos estagiários se instrumentalizarem teórica e metodologicamente _ como tal, apoiaram-se no Modelo (T)EC(L)A de Swanwick, (1979) e na Abordagem Sociocultural da Educação Musical.

1. Introdução

Este texto consiste num relato de experiência que visa apresentar os resultados alcançados com a realização do projeto de ensino-extensão vinculado à disciplina *Prática de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música* da UFU, ministrada no segundo semestre letivo do ano de 2003.

Importante mencionar que o vínculo da extensão universitária às disciplinas Prática de Ensino do Curso de Ed. Art. – Hab. em Música da UFU constitui uma das metas do *Núcleo de*

¹ Tradução, no Brasil, do Modelo C(L)A(S)P que “ênfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de *composição* _ C _ , *apreciação* _ A _ e *performance* _ P, ao lado de atividades de “suporte” agrupadas sob as expressões *aquisição de habilidades (skill acquisition)* _ (S) _ e *estudos acadêmicos (literature studies)* _ (L). Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas _ (L) e (S) _ que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais _ C, A e P” (FRANÇA & SWANWICK, 2002, p. 17).

Educação Musical do Departamento de Música e Artes Cênicas (DEMAC) no que diz respeito ao favorecimento da diversidade de experiências pedagógico-musicais necessárias ao exercício docente dos alunos. Assim, o cumprimento desta meta não só dá oportunidade aos alunos de conhecerem várias possibilidades de atuação profissional, mas também proporciona a participação da comunidade interessada (escolas regulares) em trabalhar música com seus alunos.

Desde 1993, experiências pedagógico-musicais na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental vem sendo partilhadas com escolas municipais, estaduais e federais na cidade de Uberlândia (MG). Nessas escolas, os alunos da UFU, então estagiários sob orientação das professoras de Prática de Ensino, estudaram, refletiram e praticaram os princípios e fundamentos teórico-metodológicos próprios do processo de musicalização de crianças de 4 a 8 anos de idade.

Em 2003, a parceria foi proposta com duas escolas municipais de Educação Infantil. O trabalho foi desenvolvido com três turmas de pré 5 (crianças com 5 anos de idade) e três turmas de pré 6 (crianças com 6 anos de idade).

A origem do projeto contou com a expectativa das turmas de Prática de Ensino 2 e 4 (2003/2) de experimentarem práticas de ensino na escola regular _ espaço com o qual os alunos tinham pouca ou nenhuma experiência, já que atuavam como professores de escolas específicas de música.

Considerando o exercício de reflexão sobre a própria prática pedagógica já iniciado nos semestres anteriores da Prática de Ensino (Prática de Ensino 1, 2, e 3), propusemos para estas turmas continuarem o trabalho de articulação dos conhecimentos práticos com teóricos, teorizando as práticas discutidas a partir dos fundamentos da educação musical estudados, bem como, compreendendo os fundamentos da educação musical a partir da análise e reflexão sobre suas experiências de ensino na Educação Infantil.

Outra justificativa deveu-se à necessidade dos estagiários se instrumentalizarem metodologicamente e, como tal, apoiaram-se no Modelo (T)EC(L)A de Swanwick, o qual preconiza a “*aula de música, com música*” (Swanwick, 1979) e na abordagem sociocultural da educação musical.

2. Conhecendo o planejamento de ensino

Com o planejamento esboçado, procuramos a escola a fim de realizarmos o estágio, porém o processo para nosso encaminhamento foi demorado, uma vez que não tínhamos conhecimento dos trâmites burocráticos da Secretaria Municipal de Educação para a realização de estágio na rede municipal. Deste modo, com o tempo comprometido, conseguimos desenvolver o trabalho em 10 aulas.

Sabemos, segundo os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN, 1998), que o modo de expressão característico das crianças de 5 e 6 anos integra gesto, som e movimento. Nesta idade já conseguem uma entoação melódica com noção de tonalidade e de escala, pelo fato de ter sofrido a enculturação do meio onde vivem, criam e improvisam músicas, misturando idéias e trechos do repertório conhecido. O processo de regularidade rítmica e manutenção do pulso, iniciado com a produção e reprodução de padrões rítmicos entre os três e quatro anos, estabelece-se com mais firmeza aos cinco e seis anos. Além de cantar, a criança desta faixa etária interessa-se por tocar um instrumento musical, reproduzindo e criando melodias. É muito importante para o ser humano o “*fazer musical*” diversificado, pois é através desta prática que se compreende a linguagem musical.

A música, presente em todas as culturas, nas mais diversas situações, é uma linguagem capaz de promover a integração entre os aspectos afetivos, estéticos e cognitivos para a promoção da integração e comunicação social. Assim, a presença da música é justificada no contexto da educação enquanto uma das formas importantes de expressão humana, e como tal deve estar presente em atividades escolares, juntamente com as demais áreas do conhecimento. (RCN, 1998, v.3. Conhecimento de Mundo, p. 45).

Para além dos usos e funções em que a música acontece em diferentes momentos do contexto escolar, é papel da escola, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000), desenvolver a cultura musical do aluno. Nesse sentido, para se evitar o caráter puramente recreativo das aulas de música, devemos pensar nas questões próprias da linguagem musical a fim de auxiliar as crianças na construção de um conhecimento musical significativo e na compreensão do fazer musical enquanto produção específica (artística).

Desse modo, nosso planejamento de ensino entendeu que a presença do professor especialista é de suma importância para que o trabalho com música possa ser desenvolvido de

modo a propiciar um aprendizado significativo no desenvolvimento da capacidade de apreciar e produzir música.

Nossos objetivos de ensino consistiram em: a) aperfeiçoar a comunicação individual e coletiva através da expressão musical e corporal; b) mediar a vivência sobre noções musicais incentivando a expressão, a interação com seus pares e a ampliação do conhecimento de mundo; c) proporcionar experiências de percepção e expressão das sensações, sentimentos e pensamentos através da execução (imitativa ou não), criatividade e audição musicais; d) oportunizar a exploração e identificação de elementos musicais oferecendo condições para a elaboração de conceitos, bem como, para o desenvolvimento de habilidades como aprender a cantar afinadamente, responder ritmicamente à música, ouvir atentamente, sonorizar e criar músicas; e) estimular a memória musical através da execução e criações sonoras sobre um repertório de canções; f) estimular a apreciação musical de músicas diversas; g) desenvolver o respeito à música como valores expressivo e cultural, individual e coletivo presentes na vida cotidiana.

A estrutura de aula adotada consistiu em:

- I) Canto de entrada
- II) Dinâmica de Socialização
- III) Cantoria (canções e parlendas)
 - aquecimento vocal
 - expressão vocal
 - expressão corporal livre
 - movimento
 - percepção auditiva
- IV) Criação
 - gestos corporais
- V) Canto de saída

3. Referencial metodológico adotado

Para atuar musicalmente nas escolas regulares, acreditamos na possibilidade pedagógica de propiciar às crianças uma experiência musical ampla de acordo com os parâmetros da abordagem sócio-cultural de educação musical e do Modelo (T)EC(L)A (Swanwick, 1979).

A abordagem sócio-cultural da educação musical, que surgiu a partir da segunda metade do século XX com fundamentação teórica na Etnomusicologia, Sociomusicologia, Sociologia da Educação, Antropologia da Educação e na Antropologia, tem como preocupação a utilização da experiência musical dos alunos na aula.

Dentre os aspectos centrais desta abordagem pode-se citar: partir do que tem significado para o aluno para, posteriormente, ampliar a experiência musical dos mesmos; valorizar a experiência cotidiana como ponto de partida, sem ignorar experiências anteriores; considerar a diversidade cultural e musical do aluno, do professor e as diferentes concepções de ensino e aprendizagem; ampliar o discurso musical através da utilização de músicas de outras culturas; estabelecer a relação educação musical e cultura; desenvolver o olhar relativizador e o fazer musical contextualizado (Arroyo, 2000).

Desse modo, pensamos na viabilidade de utilizar a abordagem sócio-cultural juntamente com o Modelo (T)EC(L)A, uma vez que os princípios de ambos podem tornar a aula de música mais dinâmica e promover experiências musicais mais amplas.

O Modelo (T)EC(L)A de Keith Swanwick (1979) propõe cinco parâmetros _ técnica, execução, composição, literatura e apreciação _ que constituem ações musicais indispensáveis para o desenvolvimento do conhecimento musical, com a preocupação crucial de *“procurar atividades que proporcionem o envolvimento direto e não apenas uma experiência quase musical”* (Swanwick, 1979). Segundo o autor, tal modelo *“oportuniza o envolvimento consciente do aluno com o objeto musical e permite que o professor tenha uma visão de cada momento do processo de ensino aprendizagem”* (Swanwick, 1979).

A principal proposta do Modelo (T)EC(L)A consiste em trabalhar os conteúdos de maneira vinculada para favorecer o desenvolvimento cognitivo de forma integral e não fragmentada, estabelecendo uma ligação direta com a experiência musical.

Dessa forma, para uma prática consistente, o educador musical deve estar atento para não priorizar e nem desprezar qualquer dos elementos abaixo resumidos na sigla (T)EC(L)A:

(T) - Técnica (manipulação do instrumento, notação simbólica, audição)

- E - Execução (tocar, cantar)
- C - Composição (criação, improvisação)
- (L) - Literatura (história da música)
- A - Apreciação (reconhecimento de estilos/ forma/ tonalidade/ graus)

Trata-se de uma formulação teórica do que acontece nos inúmeros momentos da experiência musical. Além de ajudar o professor a especificar em que tipo de atividade está envolvido, este modelo possibilita também gerar estratégias de ensino de forma consciente, estabelecendo elos entre as atividades musicais propostas de acordo com os cinco parâmetros, além de evitar experiências que são periféricas ao objeto musical, bem como, possíveis lacunas causadas pela falta de um planejamento consistente. Dessa forma o professor poderá desenvolver um trabalho mais coeso, cuidando de todos aspectos relevantes para a aula de música sem priorizar uma habilidade mais que outra e promover experiências que atendam as necessidades dos alunos em todos os aspectos musicais: técnica, execução musical, composição, literatura e audição.

4. Resultados e conclusões

As crianças nesta idade gostam muito de movimentar-se e de cantar. O movimento corporal, enquanto necessidade das crianças, é entendido pelos RCN e segundo ZURAWSKI (1998 p. 19), como *“uma linguagem, a qual permite as crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas de seu teor expressivo”*. Neste sentido, optamos pelo trabalho através de parlendas e canções com improvisações corporais (gestuais), explorando sempre que possível a questão do movimento.

A música na educação infantil, presente como prática recorrente na formação de hábitos, atitudes e comportamentos, é justificada por CAUDURO (1989, p. 14) pelo fato de que, principalmente, *“através de facetas como o canto, os brinquedos cantados, o movimento ritmado e expressivo vem atender a necessidade vital e espontânea da criança de cantarolar, dançar, movimentar-se, de inventar, de brincar, de correr, saltar, recitar, etc.”*.

Partindo desta premissa, a nossa opção pelo uso do canto veio reforçar e atender tais necessidades vitais das crianças em idade pré-escolar como comenta a autora citada acima.

Preocupadas com objetivos musicais mais específicos e considerando que as crianças dificilmente atingirão níveis satisfatórios de execução musical, visto que a educação musical requer todo um trabalho preparatório, planejamos todas as aulas com o intuito de trabalhar um repertório de atividades de cantoria (canto e parlendas). Outro aspecto que consideramos durante as aulas, foi o tempo que tivemos com as crianças, apenas 10 aulas. Então, para este curto espaço de tempo, planejamos atividades curtas de modo a concretizar um pequeno trabalho musical com as crianças de 5 e 6 anos de idade neste contexto escolar.

Avaliando a apresentação realizada como fechamento destas 10 aulas, podemos observar que as crianças aprenderam as canções e as parlendas ensinadas, porém, quanto ao trabalho de afinação vocal, não foi possível atingir bons resultados. Como dito anteriormente, devido ao tempo exíguo, dentre outros aspectos, não conseguimos amadurecer esta questão.

A consistência de um trabalho musical na escola depende de vários fatores e um deles é sem dúvida o tempo, além do espaço físico adequado e dos recursos materiais disponíveis. Através desta pequena experiência percebemos as várias possibilidades do trabalho com música na escola regular, considerando o quanto é prazeroso para as crianças.

A partir de então, devemos almejar a construção de argumentos para justificar a presença do professor de música na escola, enquanto um profissional comprometido com a formação integral das crianças _ nos aspectos afetivos, sociais estéticos e cognitivos. O trabalho com música, como meio de desenvolvimento da expressão, auto-estima e meio de integração social deve ser entendido como área de conhecimento e, portanto, acessível a todas as crianças.

As dificuldades encontradas por nós quanto ao domínio da turma (disciplina), compreensão das professoras das turmas a respeito da importância do professor de música na escola, bem como, do planejamento de curso para as aulas de música neste contexto escolar, requer de nós, educadores musicais, reflexões e (re)construções a este respeito. Muitas leituras ainda deverão ser feitas, porém, acreditamos que está na prática o caminho para a construção do reconhecimento da música enquanto área de conhecimento e linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. Revista da Abem, n. 5, p. 13-20, 2000.

BEYER, Esther. A Construção de conceitos musicais no indivíduo: uma perspectiva para a educação musical do indivíduo. In: Em Pauta, Porto Alegre, v. 6/7, n. 9/10, p. 22-31, 1994/1995.

CAUDURO, Vera Regina. Iniciação musical na idade pré-escolar. Porto Alegre: Sagra, 1989, 143p.

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

FERES, Josette S. M. Bebê: música e movimento. Jundiaí: Josette S. M. Feres, 1998. 75 p.

MÁRSICO, Leda Osório. Características do desenvolvimento musical nas diferentes etapas: dos 3 aos 6 anos / dos 7 aos 12 anos. In: _____. A criança e a música. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Globo, 1982. p. 30-136.

PARÂMETROS curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PARÂMETROS curriculares nacionais 1ª a 4ª séries: fáceis de entender. Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, 2003, Edição Especial, p. 63-66.

REFERENCIAL curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 3: Conhecimento de mundo.

RICHTER, S. Infância e imaginação: o papel da arte na Educação Infantil. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.) A educação do olhar no ensino das Artes. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SANTIAGO, Diana; NASCIMENTO, Ilma. Ensinar “disposições”: o caminho do meio na educação musical pré-escolar. Revista da ABEM, n. 3, p. 17-26, 1996.

SOUZA, Jusamara. O conceito de cotidiano com perspectiva para a pesquisa e a ação em educação musical. ANAIS do VI Encontro Anual da ABEM e I Encontro Latino americano de Educação Musical, Salvador, p. 38-44, 1997.

SWANWICK, Keith. A basis for music education. Windsor: Nfer-Nelson, 1979.

ABRIR PORTAS E MUSICAR: UMA REFLEXÃO SOBRE A OFICINA DE INICIAÇÃO MUSICAL DO NEM

Cláudia Passos (UDESC)
Viviane Beineke (UDESC)
vbeineke@brturbo.com
Vânia Eger Pontes (UDESC)

Resumo. Este trabalho é uma reflexão sobre o estágio curricular realizado na Oficina de Iniciação Musical do NEM – Núcleo de Educação Musical da Universidade de Estado de Santa Catarina (UDESC). Este estágio é um requisito da disciplina de Didática e Prática de Ensino em Educação Artística: Música, oferecido na 9ª fase do Curso de Licenciatura em Música da UDESC. Esta comunicação é uma reflexão sobre os conceitos de “abrir portas” (Swanwick, 1993) e de “musicar” (Small, 1998), pensamentos que nortearam a prática da estagiária, que foi construindo a sua própria trajetória a partir da reflexão e reconstrução - na prática - de princípios teóricos que fizeram sentido para ela. Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido sempre procurava buscar essa essência de “abrir portas” através da ação concreta de “musicar”.

Introdução

Este trabalho é uma reflexão sobre o estágio curricular realizado na Oficina de Iniciação Musical do NEM – Núcleo de Educação Musical da Universidade de Estado de Santa Catarina (UDESC)¹. Este estágio é um requisito da disciplina de Didática e Prática de Ensino em Educação Artística: Música, oferecido na 9ª fase do Curso de Licenciatura em Música da UDESC.

A Oficina de Iniciação Musical faz parte de um conjunto de doze projetos de extensão realizados pelo Núcleo de Educação Musical, um programa institucional de Ensino, Pesquisa e Extensão do Departamento de Música da UDESC. Com a finalidade de construir relações de cooperação e profundo compromisso com a educação básica, o principal objetivo do Programa é a formação de professores de música para a escola pública em um processo de construção de políticas educacionais para a Educação Musical no Estado de Santa Catarina². Com esta perspectiva, o Programa oferece Oficinas de

¹ A Oficina de Iniciação é um projeto de extensão coordenado pela profa. Viviane Beineke e a orientação do estágio foi realizada pela mesma professora.

² Para conhecer os projetos do NEM, visite: www.ceart.udesc.br/nem.

Música para a comunidade³, atividade que se articula com as outras ações do NEM, como a produção de material didático, a formação de grupos instrumentais, a realização de concertos didáticos, encontros e eventos em educação musical.

As Oficinas do NEM são ministradas por bolsistas de extensão⁴, sob orientação dos professores que coordenam cada projeto. Além disso, as oficinas também são um espaço para a prática de estágios supervisionados pelos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música⁵. Nesses casos, o bolsista assiste às aulas e participa das orientações no período do estágio e assume a regência da turma no outro semestre. Assim, as oficinas antecipam o contato dos acadêmicos envolvidos com o processo de planejamento e prática educativa, que são vistas em um contexto mais amplo de ação e compromisso com a formação de professores e a criação de espaços para o ensino e prática musicais.

A Oficina de Iniciação Musical é uma atividade que acontece de março a novembro, oferecida em dois espaços distintos: na escola-núcleo do NEM⁶ e no Laboratório de Ensino em Educação Musical (LEEM) do Departamento de Música, no Centro de Artes da UDESC. As aulas têm frequência semanal e duração de uma hora e trinta minutos, atendendo crianças na faixa dos seis aos dez anos de idade. Este relato refere-se especificamente à experiência realizada na Oficina oferecida no LEEM, no período de março a julho de 2004. A Oficina de Iniciação contou com uma participação de cinco alunos nas três primeiras aulas, na metade do semestre contávamos com uma população flutuante de seis a oito alunos e nas últimas aulas onze crianças faziam parte da turma.

Esta comunicação é uma reflexão sobre os pensamentos que nortearam a prática da estagiária, que foi construindo a sua própria trajetória a partir da reflexão e reconstrução - na prática - de princípios teóricos que fizeram sentido para ela. Os erros, acertos, certezas e incertezas mesclaram-se nessa curta trajetória na Oficina, onde o exercício da troca foi, e continuará sendo, uma constante.

³ Em 2004 foram oferecidas Oficinas de Música nas modalidades de Canto Coral, Flauta Doce, Iniciação Musical, Percussão, Piano e Violão.

⁴ Em 2004, a acadêmica Vânia Eger Pontes foi bolsista da Oficina de Iniciação Musical.

⁵ No Curso de Licenciatura em Música da UDESC o acadêmico desenvolve práticas de ensino em espaços escolares e extra-escolares. Quatro semestres focalizam as práticas musicais na escola e um semestre focaliza espaços comunitários / não escolares para a prática da educação musical.

⁶ Em 2004 a escola-núcleo do NEM é a Escola de Educação Básica Leonor de Barros, localizada no bairro Itacorubi, em Florianópolis/SC.

Abrir portas e musicar: a essência da prática pedagógica na Oficina

A busca por referencial teórico que pudesse ajudar no processo de planejamento e ação pedagógica, conciliando os pensamentos e experiências da estagiária com as idéias de outros autores, foi uma constante no semestre. Foi uma expressão, que à primeira vista pode parecer corriqueira, que fez sentido e ajudou a dar sentido às práticas pedagógicas em desenvolvimento na Oficina: “abrir portas”. Esta expressão tão simples fez sentido no contexto das idéias de Swanwick (1993, p. 29-30), quando o autor afirma que “os educadores musicais não são caixas postais, jardineiros ou agentes culturais. Eles abrem portas⁷. Eles dão acesso ao pensamento musical, eles respeitam e desfrutam o som, eles reconhecem e estimulam idéias expressivas”. Ampliando essa idéia, o autor argumenta:

Quando alguma obra de arte nos afeta, é mais que estimulação sensorial ou algum tipo de indulgência emocional. Estamos ganhando algum conhecimento e expandindo nossa experiência. O mesmo é verdade quando damos forma à música, como compositores, ou a executamos: o ato de dar forma à música é uma tentativa intencional de articular significado. Como professores, temos que questionar, para recordarmos disto. Nós permanecemos fiéis à música? (Swanwick, 1993, p. 31).

Tal questionamento esbarra na própria atuação do professor na sala de aula e reflete algumas tendências de se ensinar música sem a música estar presente; onde aulas de música são mudas - não se ouve, não se toca, não se canta.” (Beineke, 2002). Sempre com essa idéia em mente – o professor deve abrir portas e permanecer fiel à música – a estagiária foi dando sentido às suas práticas em sala de aula, encontrando a fundamentação e respaldo para os seus questionamentos e reflexões e, mais especificamente, para o planejamento das aulas nas Oficinas.

Partindo dessas reflexões, o pensamento de Small (1997) também foi fundamental para a prática pedagógica na Oficina de Iniciação Musical. O autor confere movimento à palavra música, restituindo-lhe a essência primordial da ação, da música como prática social, com a expressão: musicar. Dessa forma, Small cria novas perspectivas pedagógicas, quando a performance é colocada como essencial no processo de interação e comunicação entre as pessoas (Small, 1997).

⁷ Grifo do autor.

Tais referências foram fundamentais na construção do trabalho da Oficina, pois vieram ao encontro das convicções da estagiária a respeito de música e educação. Desta forma, os planejamentos sempre procuravam buscar essa essência de “abrir portas” através da ação concreta de “musicar”.

A prática pedagógica na Oficina de Iniciação Musical

Na prática, este processo se configurou através do repertório de música popular brasileira que apresentávamos (a estagiária, a bolsista da Oficina e, em algumas aulas, um convidado especial) semanalmente em todas as aulas em nossa sala, onde improvisamos nosso “palco” e o espaço reservado ao “público”. Nossas apresentações eram sempre no início das aulas, onde num segundo momento, as crianças participavam, atuando musicalmente, dando palpites sobre arranjos, questionando ou criticando determinadas escolhas de repertório. Este espaço de reflexão enriquecia bastante as aulas, instigando e incentivando as crianças a uma experiência musical consciente.

Essa “empatia” musical não aconteceu de uma hora para outra. De uma maneira geral, os primeiros dias foram os mais delicados, pois não se tratava apenas de fazer música, mas também de conquistar-nos e aproximar-nos afetivamente, criando uma relação de reciprocidade e confiança mútua. Passada essa fase, a timidez foi dando lugar a uma vontade crescente de aprender e de experimentar, de participar e de criar. Um bom exemplo disso está nas últimas aulas, quando algumas crianças, espontaneamente, se dispuseram a se apresentar para a turma.

As apresentações musicais dentro do planejamento das Oficinas de Iniciação buscam ampliar o universo musical dos alunos além de incentivá-los através da prática e experiência sonora e musical; ou seja: ouve-se música, vê-se música e toca-se música. A aprendizagem de qualquer parâmetro relativo a elementos e conceitos musicais acontece dentro da própria experiência e não fora dela. Desta forma as crianças se envolvem, tocam, cantam. Aprendem música fazendo música. Nas aulas, isto se evidenciou com a participação dos alunos. Foi interessante observar o crescente envolvimento das crianças que foi se manifestando aos poucos, como o caso de I., que relatamos a seguir:

I. é um caso bem particular. Quando chegou na primeira aula parecia distante. Seus olhos ultrapassavam as paredes e pareciam vagar por algum lugar bem

longe de tudo e de todos que ali estavam. Custava mesmo até a responder a um simples chamado por seu nome. Parecia estar num mundo à parte. O processo de crescimento musical dessa criança hoje é tão visível que até sua mãe percebeu e veio conversar conosco. Parece gostar muito das aulas, é extremamente sensível e musical. Costuma render mais quando a atividade é mais livre.. Gosta de criar seus próprios ritmos, sem se importar muito com o “quesito” imitação. Nos improvisos parece “viajar” tocando os tambores, chega a revirar os olhinhos...⁸

Conclusão

Analisando a participação dos alunos dentro de uma escala cronológica, ou seja, início - meio e fim do semestre, pudemos constatar um grande crescimento musical nessas crianças, apesar do pouco tempo de trabalho. Acreditamos que um dos fatores que propiciou esta motivação esteja ligado ao prazer do fazer musical, do “musicar” que vivenciamos. As apresentações tiveram esse papel de tornar a experiência prazerosa, significativa e, principalmente, musical.

Para finalizar essa reflexão, a estagiária recorreu a Paulo Freire, que tão sabiamente dialogou com a arte pedagógica:

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos, mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (Freire, 1996, p. 23-24).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SMALL, Christopher. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover: Wesleyan University Press, 1998.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2, Porto Alegre, 1993. Anais do II Encontro Anual da ABEM. Porto Alegre: ABEM, 1993, p. 19-32.

⁸ Ficha do aluno I. feita por Cláudia Passos datada de abril de 2004. Esta ficha faz parte do relatório de Estágio da Oficinas de Iniciação Musical – Semestre 1/2004.

FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES NA PEDAGOGIA: PRESSUPOSTOS E PROJETOS EM REALIZAÇÃO NA UFSM/RS¹

Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)
claubell@zaz.com.br

Resumo. A formação musical de professores para o ensino fundamental tem sido tema de pesquisas e ações que visam transformar as condições da educação musical nesse nível de ensino, estabelecendo novas perspectivas para as práticas educativas na escola. Nossa preocupação, tem focalizado a formação musical e pedagógico- musical de professores no curso de Pedagogia. O eixo de exposição para este trabalho está relacionado com a apresentação de pressupostos e com a exposição de um programa do Laboratório de Educação Musical (LEM/CE). Questiona-se: é possível desenvolver formação musical e pedagógico-musical para professores na Pedagogia? Que concepções de formação musical e pedagógico musical regem este trabalho? Trata-se de um processo investigativo longitudinal, fertilizado pela execução de projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos na formação. Os resultados indicam para a necessidade de que, cada vez mais, seja potencializada a área de educação musical nas propostas formadoras desenvolvidas no contexto da Pedagogia.

A formação musical no Curso de Pedagogia: alguns pressupostos teóricos, práticos e investigativos

Pressupostos Teóricos

No Brasil, a formação no campo da educação musical em cursos de Pedagogia², que habilitam para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, tem sido foco de pesquisas e ações políticas. (Bellochio, 2000, 2001, 2002, 2003; Figueiredo, 2001; 2003; Coelho de Souza, 2003; Souza et. al, 2002; Maffioletti, 2000; Joly 1998; Torres, 1998). Esse tema não é particularidade do Brasil, no entanto, nesse país, a questão assume um quadro diferenciado na medida em que o próprio curso de Pedagogia não possui a formação de professores como finalidade central de sua existência³. Assim, falamos da Pedagogia como lugar da formação inicial de professores para atuação na escola básica, no caso, para

¹ Trabalho vinculado ao Grupo FAPEM – Formação, Ação e Profissionalização de Professores em Educação Musical.

² Os termos Curso de Pedagogia e Pedagogia serão utilizados como sinônimos nesse trabalho.

os anos iniciais do ensino fundamental. Cabe entender que a Pedagogia habilita à docência escolar, mas, ao mesmo tempo, deve manter seu espaço aberto aos múltiplos espaços de atuação de um professor, formais e não-formais. Com estas particularidades penso que cabe esclarecer alguns pressupostos fundamentais na relação entre a formação do professores não especialistas em educação musical e a educação musical.

Em primeiro lugar, considero que não existe um modelo único de educação musical, e, portanto, não temos uma única linha para formar musicalmente os professores. Todavia, penso ser relevante destacar que, no contexto da formação em educação musical de professores na Pedagogia, a formação implica em, no mínimo, uma dupla dimensão. A primeira, refere-se à formação musical do professor, formação técnica e musicológica. O professor precisa saber fazer e conhecer o campo de conhecimento que sustentará suas atividades profissionais. A segunda dimensão implica a formação pedagógico-musical, envolve a compreensão epistemológica da área e suas relações com as formas de ensinar. Demanda aprendizados sobre como organizar a aula de música para o cotidiano das atividades na escola, desenvolvê-la junto aos alunos, observar a relação desses com o trabalho desenvolvido, refletir e replanejar as aulas.

Em segundo lugar, é preciso que o professor não especialista em Música, atuante nos anos iniciais, saiba compreender a finalidade de sua atuação com esse campo do conhecimento articulando essa área na totalidade dos demais campos dos saberes que alicerçam sua atividade unidocente. A formação musical de professores unidocentes não pode ser resumida ao aprendizado de canções, de leitura e escrita musical tradicional. Não pode ser minimizada ao falar sobre a importância da música para o desenvolvimento de crianças em idade escolar. Todavia, não se trata de negar que esses aprendizados são importantes.

Destaco que essa problemática da relação entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico não é específica da Pedagogia. Nas diversas licenciaturas, dentre elas a Licenciatura em Música, a discussão e o encaminhamento do diálogo entre o específico e o pedagógico é o grande balizador das transformações curriculares. Como indicam as Diretrizes Curriculares para a formação de Professores da Educação Básica:

³ Não é consenso que o curso de Pedagogia seja uma licenciatura e nem mesmo que esse habilite para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Alguns cursos formam o orientador, supervisor, administrador escolar, outros, o professor para os primeiros níveis de ensino.

(...) é indispensável levar em conta que a atuação de professor não é a atuação nem do físico, nem do biólogo, psicólogo ou sociólogo. É a atuação de um profissional que usa os conhecimentos dessas disciplinas para uma intervenção própria e específica da profissão: ensinar e promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos (BRASIL, CNE/CP 001, 2002, p. 52).

Nesse sentido, o professor formador, que atua na formação em educação musical na Pedagogia, necessita mobilizar efetivamente atividades potencializadoras que levem à construção problematizadora e crítica de aprendizados musicais e pedagógico-musicais. Também é importante destacar que o professor unidocente trabalha multidisciplinarmente nos anos iniciais e, a música, é um saber disciplinar que existe e dialoga com outros, sem perder o que de intrínseco a constitui, ou seja, a linguagem musical em suas múltiplas formas de existir e expressar.

Saliento que na educação musical, um dos grandes desafios postos, da educação infantil ao ensino superior, é “explicar o que ocorre dentro da escola em relação ao que ocorre em seu exterior, sem indicar delimitações fixas de territórios” (SOUZA, 2001, p. 38). Sem uma atitude de leitura crítica dos fatos, das músicas existentes na sociedade e nas culturas de modo particular, praticamente fica impossibilitado que o sujeito em formação inicial possa assumir posições contestatórias e esclarecidas, restando-lhes posições de senso-comum, não raras vezes relacionadas à reprodução de esteriótipos.

Pressupostos práticos

Considerando o exposto, tenho atuado em duas frentes de formação musical no curso de Pedagogia da UFSM. A primeira, que ocorre no interior da disciplina de Metodologia do Ensino da Música⁴ e, a segunda, no desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, ancorados no Laboratório de Educação Musical (LEM/CE) compartilhados entre os cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música. A soma dessas ações configura-se em elementos de uma pesquisa longitudinal sobre a formação musical e pedagógico musical no contexto da Pedagogia UFSM/RS.

⁴ Na UFSM o curso de Pedagogia mantém, curricularmente, desde 1984, uma disciplina de Metodologia do Ensino da Música (ver Bellochio, 2000). Essa disciplina está situada no 5º semestre do Curso e, conjuntamente, são ofertadas as Disciplinas de Metodologia das Artes Plásticas e Metodologia das Artes Cênicas.

Um dos maiores problemas apontados no processo de formação musical na Pedagogia é que o tempo da disciplina é pequeno e precisa comportar formação musical e pedagógico-musical. Isto é evidente, nas avaliações das alunas com relação à disciplina e também, no estágio curricular, cuja estrutura em vigência¹ o coloca no 8º semestre. Nesse momento, é exigido um planejamento que dê conta das necessidades expressas pela escola campo de estágio. As estagiárias comentam que na escola, nem sempre a música é vista como área de conhecimento e sim como deleite, recreação, pano de fundo para outras atividades consideradas mais nobres. Relatam que as professoras regentes “querem que os alunos aprendam música, mas só depois que não tiverem mais problemas na leitura, na escrita e na Matemática” (Clarissa, 2001).

Assim, as estagiárias, já inseguras pela sua entrada tardia no campo profissional, sentem-se despreparadas e inseguras para levar adiante o projeto de educação musical que havia se iniciado na disciplina. Este círculo, entre a Metodologia da Música e suas relações com a prática educativa no estágio supervisionado, tem se repetido. No momento, estamos fazendo uma pesquisa junto aos egressos da Pedagogia, que tiveram aulas de Metodologia do Ensino da Música e já estão atuando como professores na rede pública de ensino e as coordenações pedagógicas das escolas em que trabalham. O objetivo é compreender como os professores vinculam a formação com as práticas educativas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental. Com os resultados pretendemos empreender novas ações formadoras. (Spanavello; 2004)⁵.

Pressupostos Investigativos

No âmbito geral das propostas formadoras temos nos guiado pelas orientações da investigação-ação educacional e a dialogicidade freireana (FREIRE, 1987), visto tratarem-se de perspectivas que envolvem trabalhos conjuntos, colaborativos e transformadores. Falarmos que a educação musical não mais existe na escola, que os cursos que formam professores não incluem em suas matrizes curriculares disciplinas de formação musical e

² Uma nova matriz curricular está começando a ser implementada na Pedagogia UFSM. Nessa, a Metodologia do Ensino da Música passará a ser denominada Educação Musical I e II. Essas disciplinas possuem 45h/a e estão situadas entre o VI e VII semestres do Curso, aproximando-se da realização dos estágios supervisionados.

⁵ Trabalho de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação – UFSM, sob orientação de Cláudia R. Bellochio.

que precisamos fazer algo para que isso deixe de acontecer, é simples. A complexidade fica na operacionalização de ações educativas que realmente venham a transformar o quadro já existente. Por isso, a luta pela formação musical na Pedagogia, pela realização de projetos compartilhados com a Licenciatura em Música e, com a escola. Como referem KEMMIS; MCTAGGART (1988, p. 10), "a investigação-ação proporciona um meio para trabalhar que vincula teoria e prática a um todo único: idéias em ação".

Em relação específica ao trabalho longitudinal que vimos construindo, esta concepção tem auxiliado a problematizar, construir, realizar, analisar, identificar mecanismos de trabalho, refletir e reconstruir compreensões sobre a prática educativa formadora em Educação Musical. Esse processo ocorre num primeiro momento, no interior da disciplina de Metodologia do Ensino da Música e, prospectivamente, entende-se que será uma forma de os futuros professores organizarem e refletirem sobre o trabalho que realizam nas escolas.

Programa LEM: tocar e cantar

O Programa LEM: Tocar e Cantar⁶ é um programa de pesquisa e extensão que iniciou em 2003 e integra cinco projetos de formação musical desenvolvidos através de ações no Laboratório de Educação Musical do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. As ações envolvem trabalhos entre futuros professores unidocentes e futuros professores especialistas em educação musical e propõem: a) ampliar trabalhos “de”, “para” e “sobre” a educação musical na formação inicial de professores; b) possibilitar ações integradas entre professores e acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Música e Pedagogia; c) proporcionar o desenvolvimento musical ativo e crítico para alunos do curso de Pedagogia e pedagógico-musical a alunos do curso de Licenciatura em Música; d) suscitar o debate sobre a relação entre cursos na academia, visando a qualificação da formação profissional do futuro professor.

A realização dos trabalhos ocorre em atividades semanais de (1) ensino de flauta doce, (2) percussão, (3) canto coral, (4) violão e (5) construção de instrumentos musicais alternativos. Participam alunos⁷ e professores⁸ do curso de Licenciatura em Música, que

⁶ O Programa é trabalho desenvolvido junto ao PROLICEN e PROGRAD – UFSM.

⁷ São monitores dos projetos: Rosilaine Reck; Cléverton Sthoer; Ezequiel da Rosa; Adriano Khonbauer.

organizam e desenvolvem propostas de trabalho de formação musical aos alunos do curso de Pedagogia nas modalidades anunciadas. Em algumas oficinas citadas participam alunos de outros cursos, como é o caso do canto coral.

Ao longo da realização desse trabalho, temos percebido que a relação entre Cursos tem possibilitado o diálogo entre professores em formação inicial para a unidocência e professores em formação inicial para a especificidade da educação musical. O diálogo entre os professores orientadores do trabalho tem levantado o debate sobre as possibilidades e formas potenciais de aprendizado de pessoas que não possuem conhecimentos musicais formais e as relações desses com a música e com os professores licenciandos na área. Certamente que esse movimento implica em discussões internas nas práticas formadoras dos professores orientadores. Essa aproximação entende-se necessária também às práticas profissionais futuras, quando ambos deverão encontrar-se em espaços educativos, realizando seu exercício profissional.

Considerações finais

Considerando que o professor formado em cursos de Pedagogia será o sujeito que irá atuar multidisciplinarmente com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, penso que a formação musical, no processo inicial de formação profissional, é de extrema relevância e constitui-se em um desafio para os cursos formadores. Entendo que uma solução viável, para o restabelecimento da educação musical nas escolas brasileiras, no caso, nos anos iniciais do ensino fundamental, esteja vinculada à formação musical de professores, acoplada ao trabalho colaborativo entre professores especialistas e professores unidocentes, afinal, esses deverão ser pares na realização de propostas educacionais que potencializem o desenvolvimento de seus alunos. Trata-se de um processo que deve ser fertilizado na formação inicial de ambos os cursos, Pedagogia e Licenciatura em Música. Esta postura requer não somente uma transformação na formação como também nas concepções e realizações dos professores formadores. Estes devem ter a consciência sobre as possibilidades e limites para a formação musical de um professor não especialista em

⁸ São professores coordenadores: Guilherme Sampaio Garbosa; Eduardo Guedes Pacheco; Cláudia Ribeiro Bellochio, Marcos Kroning Corrêa e Luciane W. Freitas Garbosa.

música, ao mesmo tempo em que devem entender o unidocente pode realizar nas suas práticas educativas quando em exercício profissional.

Ressalto, no entanto que, somente a implantação de projetos compartilhados não resolve os problemas da formação inicial e de práticas educativas em educação musical. É preciso mobilizar esforços na prática formadora e é necessário a implementação de políticas sérias que realmente comprometam os sujeitos na luta pela educação musical nas escolas brasileiras (e fora dela).

Parece-me evidente que o investimento na formação musical na Pedagogia deve ser amplo do ponto de vista musical e da educação musical, ampliando o mundo trazido pelos alunos. A disciplina de Metodologia do Ensino da Música e o Programa “LEM: tocar e cantar” indicam que é possível realizar um trabalho sério e que com eles os futuros professores desenvolvem posturas mais autônomas e críticas frente à educação musical.

Ainda, não podemos pensar na mesma possibilidade de agir em educação musical do que se espera de um professor especialista, cujo domínio da linguagem musical tende a ser maior. A unidocência implica outros tantos componentes, dos quais eu destacaria a interdisciplinariedade das áreas e o amplo acompanhamento, pelo professor, ao desenvolvimento sócio-cognitivo, ético e afetivo dos alunos. No entanto, sem formação o unidocente tem limites até mesmo na compreensão da importância da educação musical.

Essa é a lógica que temos implementado nas ações e pesquisas sobre o desenvolvimento musical de professores não especialistas em música, no curso de Pedagogia, realizando um trabalho que possa, no seu conjunto, ampliar as possibilidades de suas práticas educativas em educação musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Problematizando as práticas docentes na pesquisa colaborativa em educação musical. Cuadernos interamericanos de investigación en la educación musical. México, Escuela Nacional de Música, Universidad Autónoma de México, n.5, pp. 55-64, 2003.

_____. Escola - Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na

- formação inicial de professores. Revista da ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Música, n.7, pp. 41- 48, 2002.
- _____. O espaço da música nos cursos de Pedagogia. In: IV ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL. I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA LEM/CE. Anais... Santa Maria, 2001. p. 13-25.
- _____. A Educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica – CNE/CP 001/2002.
- COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia. Programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso. Salvador: UFBA, 2003. 2 vols. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia, Curso de Pós-Graduação em Música, 2003.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luís F. de. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis, Santa Catarina. Anais... Porto Alegre, Associação Nacional de Educação Musical, disponível em CD-Room, 2003.
- _____. Professores generalistas e a educação musical In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 2001, Santa Maria/Rio Grande do Sul. Anais... Santa Maria, Associação Nacional de Educação Musical, pp. 26-37, 2001.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de Pedagogia da UFSCar. Fundamentos da Educação Musical. Salvador: ABEM, n. 4, pp. 158-162, out. 1998.
- KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. Como planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes, 1988.

- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalizando Estudantes de Pedagogia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – REGIÃO SUL. 3., 2000, Porto Alegre/Rio Grande do Sul. Anais...(disponível em CD-Rom), 2000.
- SOUZA, Jusamara et. al. O que faz a música na escola? concepções e vivências do professores do ensino fundamental. Série Estudos, n. 6, Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados de Programa de Pós-graduação em música – mestrado e doutorado, 2002.
- SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. Anais...Encontro Nacional da ABEM, 10., Uberlândia. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, pp. 85-92.
- SPANAVELLO, Caroline. A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM. Santa Maria, 2004. Projeto de Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação, 2004.
- TORRES, Maria Cecília de A. Rodrigues. Educação musical no curso de graduação em Pedagogia Univates (RS). Expressão, Revista do Centro de Artes e Letras. Santa Maria:, n. 2, p. 135-138, 1998.

A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO EDUCADOR MUSICAL EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES

Cristiane Maria Galdino de Almeida (UFRGS / UFPE)
cmgabr@yahoo.com.br

Resumo. A atuação profissional do professor de música se ampliou na sociedade contemporânea. A escola, que antes era o destino dos egressos das licenciaturas, se apresenta agora como uma entre as várias possibilidades de espaço de atuação. Os projetos sociais estão entre esses possíveis locais. A presente pesquisa¹ tem como objetivo investigar como se insere o ensino de música nas oficinas de descentralização da cultura. As oficinas são financiadas pela Secretaria Municipal de Cultura, da Prefeitura de Porto Alegre. Além do enfoque cultural, as oficinas têm características de projeto social e trabalham com ensino de música. A metodologia escolhida foi o *survey* de pequeno porte. Os profissionais que ensinam música nas oficinas estão sendo entrevistados sobre sua formação profissional, a concepção de música e educação musical subjacentes ao projeto, entre outras questões.

A atuação profissional do educador musical remete-nos, quase imediatamente, ao espaço escolar. É esperado dos egressos dos cursos de licenciatura em música que eles atuem na educação básica, uma vez que tais cursos os habilitam para tal. No entanto, os espaços de atuação são múltiplos e esta multiplicidade é apontada por Del Ben (2003, p. 31) como uma das particularidades da formação do professor de música.

É possível constatar essa variedade de *locus* de atuação antes mesmo do término da graduação. Cereser (2003), ao investigar os licenciandos dos cursos de Música das universidades federais do Rio Grande do Sul, relata que

quanto aos espaços de atuação, os licenciandos se inserem: nas escolas específicas de música, nas escolas de educação básica, nas igrejas, em cursos de extensão oferecidos nas universidades em que estudam, em projetos comunitários, em aulas particulares que dão na casa do aluno ou em sua própria residência (ibid, p. 86).

Esses espaços são similares aos apresentados por Kraemer (2000), em seu modelo estrutural pedagógico-musical. O autor cita como campos de apropriação e transmissão de música a “educação musical escolar e extra-escolar, [...] escola popular, aulas particulares, corais, conjuntos, organizações comunitárias” (p. 67), entre outros.

¹ A pesquisa é orientada pela Prof^a. Dra. Luciana Del Ben e financiada pelo CNPq.

A importância de se pensar sobre o espaço de formação e o espaço de atuação e profissionalização do professor integrou o debate sobre “formação: qual concepção” proposto por Bellochio (2003, p. 17), no XI Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM. Ao dialogar com o texto desse fórum, Del Ben (2003), afirma que é “a favor de uma formação que tenha relação com os espaços de atuação profissional” (p. 32).

Além de aparecer como uma proposição dos pesquisadores da área, a necessidade de “integrar os diversos espaços educacionais que existem na sociedade, ajudando a criar um ambiente científico e cultural, que amplie o horizonte de referência do exercício da cidadania” (Brasil, 2002, p.14) consta também das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. O documento afirma ser preciso

para contemplar a complexidade dessa formação, [...] instituir tempos e espaços curriculares diversificados como [...] atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas (ibid, p. 41-42).

As Diretrizes também apontam para a possibilidade de atuação/formação em campos específicos, como “crianças e jovens em situação de risco” (Brasil, 2002, p. 44), no eixo que articula a formação comum com a específica.

Acompanhando a trajetória das pesquisas desenvolvidas na área de educação musical, pode-se constatar o número crescente de investigações sobre os processos de ensino e aprendizagem musical que ocorrem fora do espaço escolar. Utilizando diferentes metodologias, os trabalhos realizados por Conde e Neves (1984); Campbell (1989; 1991; 1998); Okafor (1989); Trimillos (1989); Rios (1995); Prass (1998); Stein (1998); Arroyo (1999); Green (2000; 2001); Tanaka (2001); Candusso (2002); Lima (2002) investigaram espaços que articulavam ensino e/em manifestações culturais.

O aprendizado fora do ambiente escolar foi investigado também por Finnegan (1989); Gomes (1998); Corrêa (2000); Souza (2001a); Hentschke; Souza; Cunha; Bozzetto (2001); Pinto (2002), Ramos (2002); Fialho (2003) e Wille (2003). Alguns se voltaram para os processos de auto-aprendizagem, outros para aprendizagem em grupos musicais e outros ainda para aprendizagem através da televisão.

Uma outra linha de pesquisa abordou os espaços não-escolares como locais de atuação profissional do professor de música (Bozzetto, 1999). Entretanto, a relação entre os espaços e a formação inicial de professores ainda é um tema pouco pesquisado. Um dos poucos trabalhos sob esse viés, foi realizado por Arroyo (2000), na disciplina Prática de Ensino, com alunos do curso de Licenciatura em Educação Artística – habilitação em Música, da Universidade Federal de Uberlândia - MG. Ao relatar a experiência, a autora descreve como conduziu os alunos a

transitar entre o escolar e o extra escolar, o ‘formal’ e o ‘informal’, o cotidiano e o institucional, [...como] um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam (p. 89).

Os temas dos encontros anuais da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM têm refletido as discussões sobre o educador musical e a sociedade contemporânea. Em 2001, por exemplo, ao tratar sobre a “Educação Musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais”, o debate contribuiu para a reflexão sobre o ensino de música, não se restringindo apenas ao ambiente escolar e sobre a formação do professor de música para atuar em diversos contextos (ver Souza, 2001b; Hentschke, 2001).

No XI Encontro da ABEM, Oliveira (2003) destacou o “terceiro setor e demais espaços alternativos como associações de bairro, creches, casas e cursos de apoio ao idoso e aos portadores de necessidades especiais” (p. 95) como um mercado de trabalho que está “em franco desenvolvimento para o educador musical” (ibid). Essa proposição é compartilhada por Kleber (2003) que vê o terceiro setor e os projetos sociais como

um campo emergente e significativo para a realização de um trabalho em educação musical que se alinhe ao discurso que invoca a inclusão social tomando a educação e a cultura como dimensões da sociedade capazes de uma verdadeira transformação social (p. 3).

Os projetos sociais são “ações estruturadas e intencionais, de um grupo ou organização social, que partem da reflexão e do diagnóstico sobre uma determinada problemática ” (Stephanou *et al*, 2003, p. 1) . Segundo Gohn (2001),

estas organizações [sociais privadas], situadas no âmbito não-governamental, reestruturam o velho modelo das associações voluntárias filantrópicas para um novo modelo onde combinam o trabalho voluntário com o trabalho assalariado, remunerando profissionais contratados segundo projetos específicos (p. 16-17).

A música tem exercido um papel importante nesses projetos. Para Wickel (1998, p. 17), ela é o melhor “meio” para realizar a tarefa de mudança no trabalho social. Isso fica evidente na home-page do GCAR – Grupo Cultural Afro Reggae, projeto desenvolvido desde 1993, em Vigário Geral, no Rio de Janeiro. Dentre as informações da página inicial, vemos que

apesar de toda a diversidade de atividades, a música tem sido em Vigário Geral o melhor instrumento para atrair os jovens a participar do GCAR. O sucesso obtido com a Banda Afro Reggae, tanto artístico quanto como modelo de projeto social, fez com que outros jovens quisessem percorrer o mesmo caminho e, hoje, temos em Vigário, mais 3 grupos musicais, que estão em fase de amadurecimento, mas que já fazem apresentações públicas: Banda Makala (antiga AfroReggae II), Afro Lata e Afro Samba (www.afroreggae, 2003).

A importância da arte, incluindo a música, é percebida pelos financiadores. O Banco Nacional para o Desenvolvimento Social (BNDES) selecionou, em 2003, através do programa “Transformando com Arte”, 52 projetos sociais, considerados exemplares e que “utilizam a arte e a cultura, em suas mais variadas linguagens e expressões, para a formação educativa de crianças e jovens em situação de risco social em diversas regiões do País” (www.bndes, 2003). Entre os selecionados, estão vários projetos que utilizam a música como foco.

Outro segmento a destacar a função da arte nos projetos sociais é a imprensa. Em 2001, a Editora Abril publicou uma edição especial da Revista Veja – Guia para fazer o bem – onde apresenta uma matéria intitulada “Libertar pela arte”, destacando os “projetos [que] utilizam atividades artísticas [entre elas, a música] como ferramenta de transformação das condições de vida de crianças e adolescentes” (www.veja, 2001).

Uma característica evidente nos projetos sociais acima referidos é a predominância da percussão como a principal atividade musical. A necessidade de refletir sobre a parceria entre a percussão e projetos sociais resultou no I Simpósio Brasileiro de Percussão e Ação Social, realizado de 24 a 26 de maio de 2000, no Centro de Convenções, da Universidade Estadual de Campinas – SP. Inscreveram-se no evento cerca de 30 projetos sociais que têm na percussão o principal elemento de trabalho (Fava, 2000, p. 16).

Foi possível observar, a partir das informações obtidas ao visitar os projetos pela web, que a maioria dos que atuam nesses espaços são músicos que não tiveram uma formação

profissional para atuar como docente. Em alguns casos, ex-participantes do projeto que se destacam assumem a posição de oficinairos.

Dentre os que contam com a participação de licenciados em música e/ou assessoria de escolas de música, temos o projeto “Música e Cidadania”, realizado em Florianópolis – SC, que tem na coordenação uma licenciada em Música (Lima, 2001); o “Herdeiros da Vila” (Escola de Samba Unidos de Vila Isabel) que tem uma parceria com o Conservatório Brasileiro de Música e o “Instituto de Educação Artística de Xerém”, patrocinado por Zeca Pagodinho e assessorado pela Escola de Música Villa-Lobos ([www.papodesamba](http://www.papodesamba.com.br), 2003). Na Bahia, a Escola Pracatum de Música contou desde o início com a assessoria da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (ver Oliveira, 2003).

Ao fazer um levantamento inicial sobre os projetos sociais desenvolvidos na cidade de Porto Alegre constatei que eles seguem a mesma estrutura dos projetos acima mencionados. No entanto, eles se diferenciam por serem financiados, em sua maioria, pelo poder público. Essa característica é apontada por Armani (2003) quando nos mostra que “a ação social no âmbito governamental vem, cada vez mais, sendo projetada e gerenciada através de *projetos e programas*” (p. 14). Temos, então, um novo espaço de atuação que conjuga as políticas públicas e a sociedade. Segundo Stephanou *et al* (2003)

A política pública envolve um conjunto de ações diversificadas e continuadas no tempo, voltadas para manter e regular a oferta de um determinado bem ou serviço, envolvendo entre estas ações projetos sociais específicos (p. 1).

Para atuar nesses espaços a “formação nem sempre é exigida, apesar de necessária” (Simson *et al*, 2001, p. 12). No entanto, se pensarmos na formação dos educadores musicais para atuação também nos projetos sociais não podemos “desconsiderar o contexto no qual está inserida [a educação musical] e a quem está voltada” (ibid). Não podemos esquecer que os projetos “podem se tornar instrumentos importantes para a organização da ação cidadã, capazes de aumentar as chances de êxito de uma intervenção social” (Armani, 2003, p. 15).

Esses dados nos levam a alguns questionamentos: Quais são as concepções de ensino e aprendizagem musicais subjacentes aos projetos sociais? Que profissional ensina música? Qual a sua formação acadêmica? Qual a sua concepção de ensino de música?

Para responder a essas questões decidi realizar um *survey* de pequeno porte com osicineiros de música que atuam no projeto de descentralização da cultura, coordenado pela Secretaria de Cultura da Prefeitura de Porto Alegre. O projeto faz parte do orçamento participativo e por isso as oficinas de música são demandadas pelas comunidades.

A coleta de dados está sendo realizada através de entrevistas semi-estruturadas, ou seja, estou utilizando “uma série de temas e tópicos em torno dos quais se [constituirão] as questões no decurso da conversa” (Burgess, 1997, p. 112). As entrevistas foram destinadas aos profissionais que ensinam música e ao coordenador do projeto. A entrevista foi escolhida por oferecer algumas vantagens, entre elas: não haverá o problema dos não-respondentes; dá oportunidade para sondagem aprofundada, e elaboração e clarificação de termos, se necessário; maior possibilidade de obter respostas para as perguntas abertas e a facilidade em evitar a omissão de algum item (Wiersma, 2000, p. 185). As entrevistas foram gravadas em áudio. No momento atual, estão sendo transcritas e categorizadas.

O *survey* apresenta como uma de suas finalidades “colher dados em um período com a intenção de descrever a natureza das condições existentes”, (Cohen; Manion, 1994, p. 83). A partir desses dados, pretendo contribuir para minimizar o desconhecimento sobre como o ensino de música está inserido nos projetos sociais. Seja qual for o enfoque dado ao ensino de música pelos que atuam nesses projetos, a análise das informações obtidas através do coordenador e dos profissionais que ensinam música poderá nos ajudar a refletir, entre outras coisas, sobre como é definida a inclusão do ensino de música nos projetos sociais e em que dimensões ele atua, gerando dados que contribuam para a discussão dos currículos de licenciatura em Música e para uma maior relação entre formação e atuação profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMANI, Domingos. Como elaborar projetos?: Guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2003.

ARROYO, Margarete. Representações sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. Tese.

(Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre as práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, n. 5, set. 2000, p. 13-19.

ARROYO, Margarete et al. Transitando entre o “Formal” e o “Informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. Anais... Londrina: 2000, p. 77-90.

BELLOCHIO, Cláudia R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, Lda., 1994.

BOZZETTO, Adriana. *O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional*. 1999. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica/CNE*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> 2002.

BURGESS, Robert. *A pesquisa de terreno – uma introdução*. Oeiras: Celta Editora, 1997.

CAMPBELL, Patricia. Music learning and song acquisition among native americans. *International Journal of Music Education*, n. 14, p. 3-13, 1989.

_____. *Lessons from the world*. New York: Schirmer Books, 1991.

_____. *Songs in their heads: music and its meaning in children’s live*. New York, Oxford: Oxford University Press, 1998.

CANDUSSO, Flávia. *A prática pedagógico-musical da banda Lactomia: um estudo de caso*. 2002. Dissertação. (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CERESER, Cristina. *A formação de professores de Música sob a ótica dos alunos de Licenciatura*. 2003. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

COHEN, Louis MANION, Lawrence. *Research methods in education*. London: Routledge, 1994.

CONDE, Cecília; NEVES, José Maria. Música e educação não-formal. *Pesquisa e Música*, vol. 1, n. 1, p. 41-52, 1984/1985.

CORRÊA, Marcos. Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes. 2000. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, v. 8, p. 29-32, mar. 2003.

FAVA, Antônio R. Ritmos da terra. *Jornal da Unicamp*. Campinas, jun. 2000. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/jun2000/pagina16-ju152.html>. Acesso em 17 de jun. de 2003.

FIALHO, Vânia. Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical. 2003. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FINNEGAN, Ruth. *The hidden musicians: music-making in an English tow*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMES, Celson. Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida. 1998. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? In: *Música, Psicologia e Educação*, n. 2, p. 65-79, 2000.

HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: *ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Uberlândia: 2001, p. 67-74.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara; CUNHA, Elisa; BOZZETTO, Adriana. A inter-relação das atividades de composição, execução e apreciação musical: um estudo de caso com bandas de adolescentes. In: *ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Uberlândia: 2001, p. 142-148.

- KLEBER, Magali. Terceiro setor e projetos sociais em música. In: Ponto de vista, mai. 2003. Disponível em: <<http://www.rets.rits.org.br>> Acesso em 18 de jun. de 2003.
- KRAEMER, Rudolf D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Em Pauta, v. 11, n. 16/17, abr./nov., p. 50-73, 2000.
- OKAFOR, R. C. Popular Music Education in Nigeria. International Journal of Music Education, n. 14, p. 3-13, 1989.
- OLIVEIRA, Alda. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. Revista da ABEM, v. 8, p. 93-99, mar. 2003.
- PRASS, Luciana. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os “Bambas da Orgia”. 1998. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- RAMOS, Sílvia Nunes. Música e televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 09 e 10 anos. 2002. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- RIOS, Marialva. Educação musical informal e suas formalidades. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 1995, Goiânia. Anais... Goiânia: 1995, p. 67-72.
- RUQUOY, D. Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In: ALBARELLO, Luc. et al. Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva, 1997. P. 84-116.
- SIMSON, Olga R. M. et al. (Orgs.). Educação não-formal: cenários da criação. Campinas/SP: Editora da UNICAMP/Centro de Memória, 2001.
- SOUZA, Jusamara. O formal e o informal na educação musical no ensino médio. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL/ ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA, 4., 1., 2001a, Santa Maria. Anais... Santa Maria: 2001, p. 38-44.
- SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo de Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001b, Uberlândia. Anais... Uberlândia:2001, p. 131-141.

- STEIN, Marília. Oficinas de Música: uma etnografia dos processos de ensino e aprendizagem em bairros populares de Porto Alegre. 1998. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- STEPHANOU, Luis et al. Por que projetos sociais? In: Tema do mês de março de 2003. Disponível em http://www.rits.org.br/gestao_teste/ge_testes/ge_tmes_marco2003.cfm. Acesso em 02 de dez. de 2003.
- TANAKA, Harue. Ensino e aprendizagem do Cavalo-marinho infantil do bairro dos Novais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Uberlândia:2001, p. 106-114.
- WICKEL, H. H. Musikpädagogik in der sozialen Arbeit: eine Einführung. Münster: Waxmann, 1998.
- WIERSMA, William. Research methods in education: an introduction. Boston: Allyn and Bacon, 2000.
- WILLE, Regiana B. As vivências formais, não-formais e informais dos adolescentes. 2003. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- www.afroreggae.com.br/site/ong.htm. Acesso em 24 de jun. de 2003.
- www.bndes.gov.br/noticias/not576.asp. Acesso em 24 de jun. de 2003.
- www.papodesamba.com.br/sambistas_do_futuro_projetos_sociais.htm. Acesso em 17 de jun. de 2003.
- www.roche.com.br/web/projetos_sociais_noticia_favjaguare.asp. Acesso em 17 de jun. de 2003.
- www.veja.abril.com.br/especiais/filantropia/p-054.html. Acesso em 24 de jun. de 2003.

A FORMAÇÃO E O MERCADO DE TRABALHO PARA O ESTUDANTE DE MÚSICA NO DISTRITO FEDERAL

Cristina Grossi (UnB)

c.grossi@terra.com.br

Hermes Siqueira Bandeira Costa (UnB)

hsbc@pop.com.br

(UnB)

Resumo. A presente pesquisa de PIBIC teve como objetivo investigar a perspectiva de estudantes de música do DF quanto à formação e atuação profissional em música. Alunos de três instituições formadoras do DF foram selecionadas – Universidade de Brasília (Bacharelado em Instrumento, em Composição e Educação Artística – habilitação em Música), Escola Brasileira de Música de Brasília (ensino técnico profissionalizante) e Escola Brasileira de Choro Rafael Rabelo (formação de instrumentistas). A coleta de dados foi feita por meio de entrevista estruturada, que buscou conhecer dos alunos, suas vivências musicais, aspectos que consideram importantes para a formação do músico, suas expectativas profissionais e mercado de trabalho. Entre os resultados obtidos, destaca-se a relevância do ensino superior para melhor qualificação profissional, necessidade de reformulação curricular das instituições, especialmente em relação à preparação do músico para o mundo do trabalho. O campo é visto como vasto e com boas possibilidades.

Princípios e objetivos da pesquisa

A formação de profissionais em Música no Brasil tem sido um importante tema de discussões na área da Educação Musical. Autores como Souza (1996), Mateiro (2003) e Bellochio (2003), vêm estudando o processo formativo e sua relação com a realidade do mundo do trabalho em música.

A presente pesquisa está inserido no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), sendo parte de um projeto maior, desenvolvido no Departamento de Música da UnB, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Cristina Grossi, que objetiva mapear a situação do profissional em Música no Distrito Federal, investigando o mercado de trabalho para o professor de música e a interface deste com sua formação. Sobre os processos necessários à prática do ensino, Bellochio (2003, p.17) diz que a formação “está intrinsecamente relacionada ao perfil do egresso no sistema formador e suas possibilidades de atuação”. O trabalho em questão voltou-se para a perspectiva do estudante de música, investigando seu histórico de estudos e vivência musical, sua preparação acadêmica e expectativas e opiniões sobre o

mercado de trabalho. O objetivo final foi traçar um perfil dos estudantes de música, em diferentes instituições do DF, em termos de relações entre formação e mercado de trabalho.

Sobre a formação de educadores, Vieira (2003) afirma que mais importante do que educar visando apenas o mercado de trabalho, é prepará-los para situarem-se no mundo. “Pensar a preparação para a educação profissional é refletir sobre o modo de promover, fomentar, compor, pôr em condições, dispor, adaptar e até mesmo instruir o processo de qualificação para a vida no mundo do trabalho” (Vieira, 2003, p.75). Sobre a temática, Souza (1996) faz o seguinte questionamento: será que “a licenciatura em Música tem por objetivo preparar os estudantes para a realidade das escolas que vão encontrar mais tarde e portanto se orientar na prática escolar ou ela deve garantir uma formação musical ampla?” (Souza, 1996, p.15).

Metodologia

Partindo das questões acima, o presente trabalho teve como objetivo, traçar um perfil aproximado dos estudantes de música, em instituições de formação superior e técnica do DF. Três delas, que oferecem diferentes contextos de formação e vivência musical, foram selecionadas para o trabalho empírico – Universidade de Brasília (Curso superior em música – Bacharelado e Educação Artística – habilitação em música), Escola Brasileira de Música de Brasília (EMB– ensino técnico profissionalizante), e Escola Brasileira de Choro Rafael Rabelo (EBCRR – formação de instrumentistas para execução de Choro).

A coleta de dados foi feita por meio de entrevista com roteiro estruturado (questionário preenchido pelo pesquisador), que buscou explorar a visão pessoal dos estudantes em relação à suas experiências musicais (anteriores e concomitantes ao estudo na instituição), expectativas profissionais, aspectos relevantes na formação do profissional músico, interesses e valores desenvolvidos na instituição direcionados ao mercado de trabalho, espaços e/ou contextos de atuação para o músico e perfil profissional necessário.

Trinta e um estudantes foram pesquisados, sendo divididos em três grupos – da UnB (17), da EMB (9) e da Escola de Choro (5). Os cursos frequentados pelos estudantes entrevistados do Departamento de Música da UnB, foram licenciatura, bacharelado em instrumento, composição e regência, abrangendo do primeiro ao último semestre de estudo. A faixa etária foi de 20 a 43 anos, sendo 11 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. A

idade dos 9 estudantes da EMB, variou de 16 a 33 anos, com equilíbrio numérico entre homens e mulheres. Na EBCRR, a faixa etária variou 18 e 43 anos – 4 mulheres e 2 homens.

As perguntas do questionário foram bastante similares em vários aspectos para os contextos formativos selecionados, pois se esperavam variados e diferentes pontos de vista para cada uma das temáticas propostas. Porém, para a EMB e EBCRR houve dificuldades quanto às respostas, principalmente ao que se referia ao campo de trabalho promissor para o músico; enquanto a maioria dos estudantes da UnB não demonstrou tais dificuldades. No mais, não houve dificuldades para preenchimento das respostas.

A vivência e formação musical dos estudantes

Uma grande porcentagem dos entrevistados ou estudaram em instituições específicas e/ou com professores particulares; com exceção de alguns estudantes das instituições técnicas, que iniciaram o estudo na própria instituição. Além da prática do instrumento, os entrevistados relataram que estudaram também a ‘parte teórica’; embora considerassem ambas como importantes para sua formação como músico, enfatizaram o valor da prática, especialmente em grupo, como muito importante para a socialização, a formação musical e profissional.

A EMB parece ser um importante centro formador de instrumentistas. Os estudantes da UnB, em sua maioria, estudaram no mínimo dois anos nesta instituição; outros relataram que estudaram também em outras instituições particulares e/ou com professores particulares. Alguns deles vieram de outros estados do Brasil.

Os estudantes afirmaram que a vivência e as práticas musicais eram partes integrantes do currículo das instituições selecionadas. As atividades relatadas incluíram tanto o repertório de música popular, quanto de tradição européia; passando por apresentações solo, duetos, grupos e bandas diversas e até mesmo, participação em orquestra. Contudo, a atividade vivenciada pela maioria foi relacionada ao coral (Igrejas ou em instituições ao qual participaram ou estudava atualmente). Quanto à formação, consideraram que a instituição deveria se adequar melhor à realidade do trabalho; apontaram especialmente a dicotomia teoria / prática existente na formação oferecida.

Os estudantes e o mercado de trabalho

Como era previsto, são os estudantes da UnB que já trabalhavam com música antes de ingressar na instituição¹, com ênfase para aulas particulares de instrumento; entre aqueles que vislumbravam inicialmente uma carreira no instrumento, o estudo superior foi dito que ampliou às possibilidades profissionais além da performance. São também os alunos da UnB quem melhor conseguem caracterizar os perfis profissionais para os campos citados. Entre as outras atividades que realizam e que são remuneradas, os alunos citaram trabalhos como músicos instrumentistas em eventos em geral e em instituições governamentais, professor de escolas regulares de ensino, professor de musicalização, regente, instrumentista co-repetidor. A remuneração apontada variou de R\$ 40,00 a R\$ 2.300 mensais. Um deles era já dono de uma academia de música. A maioria deles também realizava atividades voluntárias (como instrumentista, coralista, regente e professor, em associações culturais, Igrejas e na própria universidade). Os perfis e características necessárias para as profissões citadas, incluíram: gostar do que faz; ajudar na formação musical; ter experiência didática e/ou com o trabalho; ganhar “domínio do instrumento”; estar em constante pesquisa na área; ser criativo.

Ênfase quanto às atividades em performance instrumental apareceu mais nos alunos da EMB e da EBCRR. Entre os alunos da EMB, somente três trabalhavam com música – professor particular e cantora (remuneração aproximada de R\$100,00 por mês e R\$100,00 por show, respectivamente), bolsista da orquestra e músico *free lancer* (remuneração aproximada de R\$100,00 por apresentação); um deles trabalhava como autônomo em outra área. Dos alunos da EBCRR, dois já trabalhavam com música (instrumentista *free lancer* de grupos de música popular, especialmente choro e samba; remuneração aproximada de R\$100,00 por apresentação), um estudante de música da UnB, uma atriz e uma secretária; porém, todos eles afirmaram que a escola propiciava a formação de diversos grupos com diferentes instrumentos.

Depois de formados, 83% do total dos entrevistados consideraram a possibilidade de continuar o estudo ou de trabalhar profissionalmente com a música; os demais, tiveram dúvidas quanto a seguir uma carreira na área. Além da intenção de dar seqüência para as atuais ocupações, os entrevistados apontaram outras possibilidades, como educação

¹ Apenas 29% deles não realizavam atividades com a música anteriormente.

musical, área empresarial (comercialização de instrumentos, equipamentos, materiais didáticos, etc.), prestar concurso para orquestra e/ou para a Secretaria de Estado de Educação do DF, trabalhos voltados para o Cinema (composição de trilhas sonoras).

Os campos de trabalho para o músico, descritos como promissores, foram: músico instrumentista; educador musical; músico compositor e arranjador de estúdio; músico de orquestra; músico popular; co-repetidor; regente coral e orquestral; músico de banda ou cantor; trabalhos em OnGs; músico *free lancer*; e professor da rede pública, particular ou mesmo da universidade. Para os estudantes da EBCRR (onde a formação é voltada exclusivamente para a performance na área popular - o choro), somente a carreira de músico popular foi tida como promissora. Estudantes dos três grupos acreditam que o ingresso no mercado depende muito mais do esforço pessoal do que o estudo formal da música – importante é “fazer e dar o melhor de si”.

Considerações finais

A literatura voltada ao tema de formação e atuação profissional demonstra que a bagagem cultural do aluno, as vivências fora do contexto acadêmico, assim como o tipo de formação que recebem, irão determinar suas ações profissionais futuras. A partir da pesquisa realizada, procurou-se explorar a temática na perspectiva do aluno de música de instituições formadoras do DF (de nível técnico e superior, seja para formar professores de música, compositores, regentes, instrumentistas, etc.)

Souza (1996) fala da formação oferecida pelas maiorias das IES, as quais não oferecem muito suporte aos professores e estudantes; e estes concordam que o currículo não condiz com a realidade; embora considerando que a formação recebida oferece uma boa fundamentação, esta poderia ser melhor desenvolvida, a fim de atender as atuais realidades e necessidades do mercado de trabalho. Assim também pensam os alunos entrevistados.

Partindo desses pressupostos, esse trabalho tentou contribuir com dados, para diminuir a distância entre o mundo acadêmico do mundo do trabalho. Sobre a questão também da dicotomia entre teoria e prática na formação apontada pelos estudantes, Beineke (2001) afirma que é necessária uma maior integração entre teoria (o que se aprende nas instituições) e prática (aplicada à realidade escolar), uma vez que no questionamento da

aplicação e da função da teoria na prática, questiona-se todo o sistema formador de profissionais. Para tentar resolver o problema, a autora diz:

“no âmbito da formação de professores, é preciso investir na construção de conhecimentos práticos, os quais só podem ser desenvolvidos através de uma formação em que sejam oportunizadas experiências concretas de ensino, orientando os processos de reflexão sobre as próprias práticas, sem secundarizar a importância dos conhecimentos musicais e pedagógicos.” (Beineke, 2001, p. 95)

Quanto à relação formação e mercado de trabalho, Vieira (2003, p.76) destaca a importância de pensar a preparação para a educação profissional; lembra da necessidade de analisar as concepções de ensino e o currículo na educação profissional – “de que maneira desenvolvê-los, visando não só ao mercado de trabalho, mas, sobretudo, ao mundo onde esse mercado se insere”. O autor ressalta bem o que se poderia classificar como ‘qualidades’ a serem desenvolvidas na formação de profissionais, visando tanto os anseios do mercado de trabalho, quanto a qualificação do profissional para atuar no mundo do qual o mercado está inserido.

Para as áreas tidas como promissoras pelos estudantes pesquisados, percebe-se que o campo de atuação para o músico está sendo reconhecido não somente por escolas de ensino regular, mas também por instituições particulares e governamentais; indicam uma maior procura pelo profissional para inserir a música nas suas atividades; procuram profissionais habilitados para tais funções.

Os estudantes, ao mesmo tempo em que apontam para uma variedade de campos de atuação para o músico, falam das dificuldades de qualificação profissional para o músico em relação à realidade do trabalho. Esse é o motivo pelo qual os alunos buscam o curso superior, ou seja, para tentar melhorarem sua qualificação. Na perspectiva dos estudantes pesquisados, a profissão de músico está em expansão, com possibilidades de remunerações vantajosas. Apontam também para a necessidade de buscar instituições formadoras que melhor atendam às realidades do mercado.

Portanto, a pesquisa realizada tanto aponta para a necessidade de reformulação curricular das instituições, especialmente em relação à preparação do músico para o mundo do trabalho, quanto oferece alguns dados para tal. Verificou-se que o campo de atuação não é restrito ao ‘tocar’ – é vasto e com boas possibilidades. Foi importante o trabalho no PIBIC, não somente porque ampliou o conhecimento sobre uma temática pouco estudada,

pela relevância dos dados obtidos junto aos estudantes das três instituições, como também com o aprendizado significativo que tive para com a pesquisa em educação musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Série Pesquisa em Educação. Tradução de Lucie Didio. Brasília, Plano Editora, 2002.

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. Revista da ABEM, n.º 6, pp. 87-95, 2001.

BELLOCHIO, Cláudia. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. Revista da ABEM, n.º 7, pp.41-48, 2002.

BELLOCHIO, Cláudia . A formação do profissional do educador musical: algumas apostas. Revista da ABEM, n.º 8, pp.17-24, 2003.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. Revista da ABEM, n.º 8, pp. 29- 33, 2003.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação. Revista Opus, n.º 6, Outubro de 1999.

Endereço eletrônico: www.musica.ufmg.br/anppom/opus/opus6/fernandes.htm

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. Revista da ABEM, n.º 8, pp.87-92, 2003.

GROSSI, Cristina. Currículo, cultura e universidade. In: Anais do III ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL E II SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Revista Online do Centro de Artes (CEART) da UDESC. Maio de 2000.

Endereço eletrônico: www.udesc.br/centros/ceart/hp/abemsul

OLIVEIRA, Alda. Múltiplos espaço e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. Em: Anais do X ENCONTRO ANUAL DA ABEM. Uberlândia, pp. 19-40, 2001.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. Revista da ABEM, n.º 7, pp. 7-19, 2002.

SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em Música nos cursos de Licenciatura. I SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL. Salvador, MEC, pp.13-20, 1997.

VIANNA, Heraldo M. Pesquisa em educação: a observação. Série Pesquisa em Educação, v.5. Brasília, Plano Editora, 2003.

VIEIRA, Lia Braga. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. Revista da ABEM, n.º 8, pp. 75-79, 2003.

EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ONGS DO DISTRITO FEDERAL: CAMPO DE TRABALHO E PERFIL PROFISSIONAL

Cristina Grossi (UnB)

c.grossi@terra.com.br

Paula Imaculada Rodrigues Barbosa (UnB)

paulaimaculada@terra.com.br

Resumo. A presente comunicação trata de uma pesquisa de PIBIC, desenvolvida no Departamento de Música da UnB. Esta investigou as ONGs do Distrito Federal, especificamente as que incluem em seus projetos atividades com arte/música. Entre os objetivos estavam conhecer a demanda e o perfil profissional, a importância atribuída à música e as características do trabalho. Das 70 ONGs cadastradas no DF, quatro de diferentes localidades, foram selecionadas para a investigação empírica. Foram realizadas entrevistas com roteiros estruturados, junto aos coordenadores e aos professores-músicos. O estudo revelou que os projetos com arte/música têm características educacional e profissional diferenciadas das escolas de formação musical tradicional. Os projetos são elaborados em bases humanísticas e exigem profissionais criativos, capazes de desenvolver conhecimento e de lidar com os conflitos vividos pelo público que atende. Os resultados oferecem informações relevantes para o campo de formação de professores ou músicos-educadores.

O interesse pelo estudo da atuação das Organizações não Governamentais no Brasil é, apesar de ainda recente, cada vez maior. Isso se deve ao fato de que a atuação dessas entidades tem ganhado maior visibilidade diante das suas ações sociais voltadas para o bem estar das comunidades. Segundo Montenegro (1994, p.8), estudos realizados em outros países “vem apontando tais organizações como a alternativa moderna à rigidez burocrática do Estado e à selvageria das leis de mercado na implementação de políticas sociais”. Diante da pouca eficiência, no Brasil e em outros países, do Primeiro e Segundo Setores¹ de suprir as necessidades dos grupos marginalizados, parte da sociedade civil transferiu suas expectativas na solução de determinados problemas para as organizações assistenciais sem fins lucrativos entre as quais estão inseridas as ONGs.

Para atender a essas expectativas e afirmar sua competência na organização comunitária e na reestruturação de seu próprio setor, as ONGs vêm buscando aprimorar seu

¹ O termo “terceiro setor” surgiu nos Estados Unidos em referência à terceira sustentação de um tripé constituído pelo governo (primeiro setor), por empresas a economia ou mercados (segundo setor) e pelo setor social (terceiro setor).

gerenciamento organizacional, delimitando sua área de atuação e investindo em treinamento e seleção de profissionais qualificados para realização do trabalho (Garrison, 2000). As ações dessas organizações têm tido cada vez mais visibilidade dentro da sociedade civil e são reconhecidas como de grande importância para o desenvolvimento humano e social. Dentre os vários projetos desenvolvidos pelas ONGs pode-se observar uma crescente presença das artes, entre elas a música, como meio para a valorização e reconstrução da identidade cultural das comunidades atendidas.

O trabalho desenvolvido por ONGs tem revelado uma importante ligação com a dimensão cultural das comunidades urbanas prevalecendo como objetivos primordiais o resgate da dignidade humana e o exercício da cidadania plena (Kleber, 2003, p.3).

Diante dessa realidade, pode-se compreender essas organizações como um campo de trabalho emergente para os profissionais das artes, especialmente da música. Pesquisas nesse campo começam a ser desenvolvidas no Brasil. Com a intenção de conhecer o campo de trabalho para o músico-educador nas ONGs, foi elaborado um projeto cujo foco de interesse foi estudar as ONGs do Distrito Federal, que incluem em seus projetos atividades artísticas em especial a música. Este trabalho está inserido no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), sendo parte de um projeto maior, desenvolvido no Departamento de Música da UnB, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Cristina Grossi, que objetiva mapear a situação do profissional em Música no DF, investigando o mundo do trabalho, a formação e o perfil profissional para cada campo. Os objetivos da pesquisa em questão foram investigar:

1 – Na perspectiva do dirigente / coordenador da ONG: as características da ONG (objetivos sociais, estrutura física, público alvo, suporte financeiro, remuneração, etc) e o perfil esperado dos profissionais envolvidos no trabalho (princípios, interesses, valores, conhecimentos);

2 – Na perspectiva do músico-educador que atua na ONG: a importância do trabalho para a ONG e para a comunidade que atende; as demandas do público que atende; o perfil profissional (princípios, interesses, valores, conhecimentos); as atividades que realiza.

Sabemos que cada vez mais as pessoas estão aprendendo música em ambientes extra-escolares (Souza,2001) nos quais estão as ONGs, e que as perspectivas que se abrem nesse campo de trabalho estão voltadas para uma prática artística baseada nos valores humanos,

culturais e sociais. Diante dessa realidade “acentua-se a necessidade do educador musical abrir-se às várias formas de transmissão de conhecimentos musicais, ou conhecer as diferentes estruturas e processos de ensino e aprendizagem que são desenvolvidas e aplicadas em vários contextos” (Oliveira, 2000, p. 20).

Metodologia

A primeira etapa incluiu um estudo da literatura existente sobre a temática. Entre os autores estudados, destacam-se Garrison (2000), Gonçalves (1996), Grossi (2003), Oliveira (2002), Roche (2000) e Souza (2001). Com intuito de obter, ainda que parcialmente, uma idéia de como alguns projetos de ONGs são desenvolvidos em outros estados do Brasil, em especial a Bahia e São Paulo, foram visitados alguns *sites* específicos (via internet) de ONGs. Nessa etapa, tive a oportunidade também de conversar com o Prof. Dr. Joel Barbosa, coordenador pedagógico musical de uma ONG na Bahia. O trabalho desenvolvido teve como objetivo encontrar um suporte conceitual para desenvolver a pesquisa empírica.

Na etapa seguinte, foi obtida uma lista ampla das instituições do DF caracterizadas como sendo do terceiro setor, junto ao CAS (Conselho de Assistência Social do Distrito Federal). Das quase setenta instituições contatadas, cinco delas realizavam projetos que incluíam atividades com arte/música; dessas, quatro foram selecionadas para a coleta de dados – “Casa Azul” (Samambaia), “Sociedade Amor em Ação” (Taguatinga), “Congonaya” (São Sebastião) e “BSGI” (Plano Piloto - Asa Sul). Foram realizadas entrevistas com dois roteiros estruturados – um para o dirigente/coordenador e outro para o professor específico da área; entre outras questões, buscaram-se dados relativos ao perfil necessário do profissional, importância da música, características do trabalho, as atividades desenvolvidas e perspectivas do profissional em relação ao trabalho. As entrevistas com os dirigentes foram gravadas e transcritas; já com os músicos-educadores, o entrevistador escrevia as respostas diretamente no questionário, lendo-as para o entrevistando a fim de confirmar as informações prestadas. Mesmo sendo uma entrevista estruturada, os encontros aconteceram em forma de diálogo, sendo anotadas todas as informações não previstas no roteiro.

Encontrar essas organizações não foi fácil. Diferentemente da realidade de outros estados como a Bahia, não são muitas as ONGs no Distrito Federal que incluem artes em seus projetos. Existem aqui várias instituições que desenvolvem projetos sociais com atividades artísticas, mas muitas delas não possuem registro no CAS ou não são caracterizadas como ONG. Então, o trabalho foi delimitado apenas àquelas instituições cadastradas como ONG e com registro no CAS.

Fui bem recebida em todas as organizações e tive ampla liberdade para, além de entrevistar, observar a estrutura física do projeto e as atividades que se realizavam no momento da visita. Não fazia parte dos meus objetivos o trabalho de observação, mas presenciar essas atividades acrescentou bastante na minha compreensão dos projetos.

Resultados

A análise dos dados levantados permitiu traçar um perfil inicial das ONGs do DF, em termos de campo de trabalho para os profissionais em música. Apesar de ter-se limitado às quatro instituições, os resultados revelam semelhanças entre com aqueles tratados na literatura. De uma forma geral, as ONGs estudadas apresentam um projeto consistente, e os projetos desenvolvidos são reconhecidos como de grande importância pelas comunidades beneficiadas.

De uma forma abrangente, o objetivo geral de todas elas é proporcionar ao público atendido, uma oportunidade de formação humana digna. O público atendido é constituído predominantemente de jovens e crianças da periferia em situação de risco e com renda familiar baixa ou mesmo sem renda.

O objetivo geral não só da Casa Azul mas dos profissionais de uma OnG em geral, é fazer com que cada jovem, cada criança que participa dessas atividades possa aumentar sua auto-estima, possa ter uma perspectiva de vida melhor. (coordenadora pedagógica).

Os valores da sociedade estão se perdendo, e a música trabalha com a parte do sentimento. Nossa idéia é conseguir através da arte, o que inclui a música, despertar em cada jovem, cada ser humano aquele aspecto de ser mais humano, de ser mais companheiro, ser mais irmão, mais amigo; por isso da arte, por isso da música. (responsável pela ONG)

Além das atividades artísticas, uma das ONGs desenvolve outros projetos assistencialistas tais como: horta comunitária, oficinas de artesanato, cursos de inglês e informática e alfabetização de adultos. Em três delas, o foco do projeto é voltado somente

para as atividades com arte / música. Essas atividades são todas desenvolvidas em grupo, por meio da realização musical prática. Esse aspecto ‘prático’ é configurado pelos professores, como fator importante para elevar a auto-estima das crianças e dos jovens. “Esse trabalho dá perspectiva de vida para essas crianças; deixa claro pra eles que são artistas, que estão fazendo arte” (professora de música).

O repertório utilizado é sempre vinculado à preferência dos jovens ou da cultura musical deles. Um exemplo é o trabalho com música afro desenvolvido na OnG *Congonaya* que atende a comunidade de São Sebastião. Lá, a grande maioria da população é de origem ou descendência afro-brasileira. “A escolha dessa música se deve ao fato de querer proporcionar um intercambio cultural, mostrando a cultura afro para a comunidade que em sua maioria é de origem negra” (dirigente). Todo trabalho com música deveria considerar essas relações como ponto de partida de um processo pedagógico. Segundo Grossi (2003, p.88), “a educação musical é um meio propiciador de vivência musical significativa e esta vivência é hoje pontuada pela diversidade no uso e funções tanto da música quanto da aprendizagem dela”. Quando pensamos em uma aprendizagem musical como meio de inclusão social, onde as bases culturais dos participantes são levadas em consideração, com certeza teremos um trabalho socialmente construtivo, mais aproximado às necessidades e realidades da cultura.

Os dirigentes / coordenadores das ONGs esperam de seus profissionais muita união e objetivos comuns na realização do trabalho. Geralmente, os projetos que envolvem a música, incluem também a dança e o teatro. Esperam ainda que esses profissionais se adaptem à realidade do público atendido, trabalhando a arte de forma inovadora e envolvente. Segundo Oliveira (2003), uma ONG é

criada para solucionar problemas específicos de um contexto sociocultural, que, de outra forma não seriam solucionadas pelo governo ou pela sociedade em geral. Um grupo de pessoas capacitadas e comprometidas com a missão da ONG precisa estar unido em torno dos objetivos, das metas, das atividades e dos problemas surgidos, a fim de que as propostas principais da Instituição sejam cumpridas e a sobrevivência auto-suficiente seja atingida e mantida (Oliveira, 2003, p.95).

Ainda segundo os dirigentes, o músico-educador precisa ter um conhecimento musical prático, precisa ser flexível e capaz de trabalhar em grupo dentro dos objetivos sociais da OnG. Para eles, essas qualidades têm mais valor do que uma formação acadêmica específica. Isso foi visto nos professores pesquisados – a grande maioria tem uma formação

autodidata em música, ou aprenderam música em ambientes fora da escola (como em Igrejas, grupos musicais, na convivência familiar ou já dentro da própria OnG). “Então hoje todos os jovens que atuam na organização desse departamento de cultura são jovens que foram iniciados no próprio departamento, vieram tendo um aprendizado e depois se tornaram voluntários no sentido de continuar o movimento”(coordenador).

Em duas das ONGs, o trabalho realizado pela equipe é voluntário e nas outras duas, todos os profissionais são remunerados. Quanto à remuneração, um professor dia que “é um valor razoável, o trabalho vale a pena”, e outro (de outra ONG) recebe “aproximadamente R\$600,00 pelo período integral”.

Todos os músicos/professores envolvidos nos projetos reconhecem o trabalho como gratificante por lidarem com uma formação humana, onde as pessoas muitas vezes, não tem perspectiva de vida; consideram um desafio complexo lidar com seres em situação de risco. Muitas vezes enfrentam situações de agressividade e indisciplina, onde, segundo eles, só a convivência ajuda a resolver o problema. Ressaltam ainda, que as atividades que desenvolvem tem grande visibilidade dentro da comunidade e que, apesar de ainda não ser muito valorizado ou às vezes nem mesmo ser remunerado, o trabalho tem boas chances de reconhecimento e valorização como campo de trabalho. Eu acho que a área de artes nas ONGs é um campo muito grande a ser explorado. Ele abre muitas oportunidades para as crianças. O interessante também é que seu trabalho pode acabar sendo muito divulgado e você (músico/professor) reconhecido pelo que faz (professora de música).

Conclusão

As organizações não governamentais trabalham com a realidade das pessoas, da cultura e da sociedade contemporânea. Esse estudo revela que os projetos com arte/música nas OnGs parecem ter um perfil educacional e profissional diferenciado das escolas de formação musical tradicional. Os projetos são elaborados em bases humanísticas e exigem profissionais criativos, capazes de desenvolver projetos voltados às necessidades do público que atende, saber lidar com os conflitos dos jovens, saber trabalhar de forma conjunta e colaborativa com profissionais de diferentes áreas, e saber aplicar de forma direta e prática o conhecimento adquirido. Os resultados oferecem informações relevantes para o campo de

formação de professores ou músicos-educadores – um campo de trabalho promissor e socialmente significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, René. A pesquisa-Ação. Série Pesquisa em Educação, v.3. Brasília, Plano Editora, 2002.

BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. Em: Revista Música, Psicologia e Educação. Escola Superior de Educação do Porto, CIPEM, 2000, pp 05-29.

GARRISON, John W. Do Confronto à Colaboração: Relação entre Sociedade civil, o Governo e o Banco Mundial no Brasil. Brasília, Banco Mundial, 2000.

GONÇALVES, Hebe S. (Org.). Organizações não governamentais: solução ou problema? São Paulo, Ed. Estação Liberdade, pp. 21-34; 47-57; 59-66, 1996.

FERNANDEZ, José Nunes. Caracterização da didática musical. Em: Debates- Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música. UNIRIO, N.4, pp 49-74, 2001.

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. Revista da ABEM nº 8. Porto Alegre, UFGS, pp.87-92, 2003.

MODESTO, Paulo. Reforma administrativa e marco legal das organizações sociais no Brasil. MEREGE, L.C. (Coord.) e BARBOSA, Maria N. L. (Org). 3º Setor – Reflexões sobre o Marco Legal. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, pp 11-35, 1998.

OLIVEIRA, Alda. Educação Musical em Transição; Jeito Brasileiro de Musicalizar. Em: Anais do 7º SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2000, pp.

OLIVEIRA, Alda. Prefácio. Música na escola Brasileira (Séries Teses da ABEM). Salvador, UFBA, pp 15-30, 2001.

OLIVEIRA, Alda. Atuação profissional: Quais os mercados de trabalho? Em: Revista da ABEM nº 8. Porto Alegre, UFGS, pp.93-99, 2003.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos Espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. Em: Anais do X ENCONTRO ANUAL DA ABEM. Uberlândia, pp. 85-92, 2001.

TAVARES, Ricardo Neiva. As organizações Não Governamentais nas Nações Unidas. Brasília, Instituto Rio Branco, Fundação Alexandre Gusmão, Centro de Estudos Estratégicos, 1999.

KLEBER, Magali. Projetos Sociais e a prática da educação musical. In. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XII; 2003. p 1-8.

FORMAÇÃO SUPERIOR E MUNDO DO TRABALHO EM MÚSICA NO DISTRITO FEDERAL – UMA PERSPECTIVA DOCENTE

Cristina Grossi (UnB)
c.grossi@terra.com.br

Resumo. No meio musical, nas conversas entre músicos, professores e estudantes de música, fala-se com frequência da grande distância que ainda existe entre o tipo de formação oferecida pelos cursos que visam a formação (superior ou técnica) do músico ou músico-educador e as demandas contemporâneas do mundo do trabalho em música. Pesquisas nessa temática começam a ser desenvolvidas. Esta comunicação apresenta um projeto de pesquisa em andamento, cujo objetivo é conhecer e refletir sobre o profissional em música no Distrito Federal, investigando o mundo do trabalho para esse profissional e suas interfaces com a formação recebida. Traz também alguns resultados preliminares da investigação empírica realizada junto aos docentes do Departamento de Música da UnB, em termos de campos de atuação profissional que dirigem os estudantes, competências, habilidades e/ou conhecimentos necessários e as tendências do mercado para o profissional que formam.

Como integrante do Núcleo de Estudos de Músicas Urbanas da UnB, coordenado pela Prof^a Dr^a Mércia de Vasconcelos Pinto, e compartilhando da preocupação com a formação dos alunos de música da UnB para o mundo do trabalho, foi proposto o desenvolvimento de um projeto de pesquisa que tem como foco central conhecer (mapear, delinear, caracterizar) o mundo do trabalho em música no Distrito Federal, estabelecidos e emergentes, e suas interfaces com os cursos de formação de músicos-educadores. A pesquisa foi iniciada em março de 2003, com duração prevista para 18 meses.

A pesquisa pretende, entre outras, contribuir para as ações do Departamento de Música da UnB no intuito de implantar o curso de Mestrado em Música a partir de 2004. O trabalho em questão contou com a colaboração de dois alunos do PIBIC do curso de Licenciatura do Departamento. Uma outra contribuição relevante será a de oferecer dados e diretrizes para o planejamento e desenvolvimento do novo currículo do curso de Licenciatura em Música do Departamento.

Fundamentação

O interesse por pesquisar a relação entre o processo formativo do músico-educador e o mundo do trabalho em música está, no Brasil, em fase inicial. A recente reforma do ensino no país, com a nova LDB, incluiu o ensino da música nos diversos níveis do ensino básico, como também passou a considerar as várias situações sócio-culturais e econômicas nos projetos político-pedagógicos das instituições de formação do professor. Colocar novas diretrizes e parâmetros curriculares em ação “demanda novas posturas do sistema educacional” (Oliveira, 2001, p.19). Uma das grandes mudanças na Lei se refere ao conceito de formação do profissional ‘professor’ que “ultrapassa o saber-fazer e a mera capacitação técnica”; a formação envolve “uma produção da realidade social que se vincula a interesses, valores e princípios” (Boletim Informativo da ABEM, n.15, p.5, 2002). Segundo Sekeff (1998, p.171), ‘qualificação’ diz respeito à “flexibilização e consciência do sentido de globalização e cidadania que transcende os muros da própria universidade”.

No contexto da música, no entanto, é possível observar que nas instituições formativas (nível superior ou técnico), prevalece ainda um sistema educacional que enfatiza a formação do músico instrumentista em detrimento do músico-educador; a informação em detrimento da formação, o conhecimento técnico do artístico, a compreensão analítica e fragmentada da música em detrimento das variadas dimensões do pensamento musical. Há necessidade de estudos que apontem caminhos para uma relação mais interativa entre as instituições formadoras, as demandas da sociedade e o mundo do trabalho em música.

Geralmente, as pessoas em suas vivências cotidianas, pensam, aprendem e até mesmo ensinam música – isso pode ser observado nas ruas, nas brincadeiras de roda das crianças, nas bandas de rock, nos grupos de *hip-hop*, centros culturais, igrejas, rodas de capoeira, associações de bairro, escolas de samba, agremiações, organizações não-governamentais (ONGs), entre outros. Esses espaços e contextos ainda são desconhecidos pela maioria dos músicos em formação ou já formados por instituições superiores; conhecer suas possibilidades educacionais pode significar uma abertura quanto às possibilidades profissionais para a formação e atuação do músico-educador mais aproximada à contemporaneidade.

Nas últimas três décadas, tem havido um crescimento significativo do chamado Terceiro Setor (como as ONGs) no Brasil. Nessas iniciativas organizadas, está incluída a

busca de “formas inovadoras de enfrentamento das questões sociais vividas por grande parcela da sociedade exposta à exclusão social” (Kleber, 2003, p.2). As competências necessárias para o trabalho, tanto nas ONGs quanto em outros espaços alternativos (incluindo casas e cursos de apoio ao idoso e aos portadores de necessidades especiais), não estão incluídas na formação do músico-educador – “aspectos desses mercados precisam ser discutidos e clarificados” (Oliveira, 2002).

Objetivos e metodologia

O objetivo geral da pesquisa é investigar o mundo do trabalho para o músico-educador no Distrito Federal e sua interface com a formação do profissional. Os mais específicos são: coletar dados junto ao corpo docente e discente de cursos de formação de músico e/ou professor de música, a fim de se identificar e analisar os aspectos relativos à formação do profissional para o mundo do trabalho, os interesses, valores e princípios envolvidos; verificar os espaços extra-escolares e demandas de mercado de trabalho para o músico-educador; selecionar, entre esses, grupos diferenciados de profissionais atuantes a fim de investigarem as características do trabalho, o perfil profissional, interesses, valores e princípios envolvidos.

Para tanto, foram planejadas três etapas. A primeira incluiu: levantamento e seleção de instituições e escolas de formação de músicos e/ou músicos-educadores (nível superior, técnico e/ou profissionalizante) do DF; elaboração e aplicação de instrumentos para coleta de dados junto aos estudantes e professores das instituições selecionadas a fim de se investigar interesses, valores e princípios envolvidos na formação, bem como conhecer, na perspectiva destes, as possibilidades de trabalho no DF e as possíveis características ou perfis profissionais. As instituições escolhidas foram a UnB (curso de Bacharelado e Licenciatura em Música), Escola de Música de Brasília (EMB – Escola Técnica Profissionalizante do DF), e Escola Brasileira de Choro Rafael Rabelo (EBCRR – formação de instrumentistas para execução de Choro). A pesquisa junto aos estudantes dessas instituições, foi concluída¹. A coleta de dados junto aos docentes do Departamento de Música da UnB foi também concluída, estando em andamento a coleta de dados junto aos professores das outras duas instituições.

¹ Contou com a importante colaboração do aluno de PIBIC Hermes Siqueira Bandeira Costa.

Na segunda etapa, foram previstos: levantamento, seleção e visitas aos diferentes espaços, comunidades e/ou estabelecimentos extra-escolares que realizam ações e projetos com música, para que fossem identificadas as características necessárias aos profissionais e demandas de cada setor/campo de trabalho; elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta de dados junto aos coordenadores e músicos-educadores que atuam nos espaços selecionados para se investigar tanto os interesses, valores e princípios envolvidos nas suas ações, quanto as demandas do trabalho. As instituições selecionadas para essa etapa foram ONGs de diferentes localidades do DF que desenvolvem projetos com música. O trabalho empírico foi concluído². Na última etapa (a ser realizada), pretende-se traçar um perfil dos profissionais pesquisados (de dentro e fora do contexto escolar), como também identificar e analisar os saberes envolvidos nos diferentes espaços; análise comparativa de todos os dados obtidos e analisados.

Resultados preliminares

Apresento nesta comunicação, somente os resultados preliminares do trabalho realizado junto aos docentes do Departamento de Música da UnB, uma vez que duas outras comunicações da mesma pesquisa estão previstas (resultado dos trabalhos desenvolvidos junto aos estudantes de instituições de formação do DF e de dirigentes e músicos-educadores de ONGs do DF). Foram realizadas entrevistas com roteiro estruturado junto a dois professores (um da área de formação de professores e outro de performance), como também coletados dados a 18 docentes, incluindo os dois anteriores, por meio de questionário (perguntas objetivas e abertas). Com esses instrumentos, buscaram-se as seguintes informações: experiência profissional e características de cada tipo de trabalho realizado; área de formação e interesse; campos de trabalho que dirigem os alunos, incluindo competências, habilidades e/ou conhecimentos essenciais na formação profissional para os campos citados; tipo de repertório que ensinam e, campos de trabalho emergentes para o músico atual e perfil profissional equivalente.

Sete docentes atuam em ambos os cursos oferecidos – Bacharelado e Licenciatura; dezessete somente no bacharelado (instrumento e composição) e oito na licenciatura; dos que atuam na licenciatura, três prestaram concurso público especificamente para a área de

² Contou com a importante colaboração da aluna de PIBIC Paula Imaculada Rodrigues Barbosa.

educação musical. Entre os docentes que atuam no bacharelado, a grande maioria afirma formar profissionais para atuarem no campo da performance – professor de instrumento (11 citações), músico de câmara (10) e solista intérprete (9). Em termos de repertório desses professores, sua experiência, formação e/ou interesse em ensinar, o 'erudito' é citado por todos; a música popular, jazz e música étnica aparecem também nas respostas de alguns. O campo de professor de música do ensino básico é citado por 3 docentes (repertório variado); 6 citações aparecem para a formação de professor de música em contextos não-escolares, sendo que 5 utilizam trabalho com música erudita, junto com música popular, étnica, folclórica e/ou com o repertório do aluno. Além dos campos de formação tradicionais oferecidos pelo Departamento, apareceram possibilidades como “músico correpetidor”, “técnico de som” e “músico funcional”. Um dos professores da Licenciatura fez o seguinte comentário:

“O educador musical num sentido amplo, pode ser professor, instrumentista, compositor, improvisador, arranjador, regente e pesquisador. Um profissional capaz de questionar e refletir sobre sua prática docente como também sobre o fazer musical numa perspectiva holística e multidisciplinar”.

Sobre o mercado de trabalho para a inserção dos alunos egressos em relação aos campos de formação citados, a maioria entende que o campo para o professor de música (seja de instrumento, de contextos escolar ou não) é promissor. Aparecem também como campos emergentes o músico de banda, arranjador, compositor, músico de estúdio, músico-educador para atuar em projetos sociais e o músico *free lancer* (que toca em cerimônias, bares, eventos, etc.). Alguns comentários sobre restrições no mercado, incluem: “o número de vagas em orquestra é restrito em todo o país, mas há amplo espaço para exploração de grupos profissionais de câmara, bem estruturados”; “acho o mercado de trabalho para a atual formação oferecida pelo curso de bacharelado em piano muito restrito, o curso não oferece a possibilidade do exercício dos diversos nichos no mercado de trabalho”.

Em relação às competências, habilidades e/ou conhecimentos que destacariam como essenciais na formação profissional do aluno para cada especialidade citada, a grande maioria dos professores do bacharelado apresenta mais conhecimentos e habilidades específicas do que competências – ex.: ‘ouvido treinado’, desenvolvimento do solfejo, leitura, percepção e estruturação musical, habilidade técnica instrumental, ‘domínio do instrumento e do repertório’, capacidade de tocar em conjunto, conhecimento da história e

dos estilos. Para as especialidades de arranjador e compositor, foram incluídos: harmonia e contraponto, ‘vocalização’ e conhecimento da composição com uso de computadores. Para o professor de instrumento, foi incluída a didática, conhecimento pedagógico e métodos de ensino; neste campo, um professor da Licenciatura apresentou as seguintes competências:

“Desenvolver atividades que caracterizem situações de aprendizagem musical; saber relacionar-se com as outras áreas do conhecimento na escola; saber organizar eventos musicais que propiciem o desenvolvimento e o conhecimento musical dos alunos; envolver a comunidade escolar; (...) desenvolver uma auto-reflexão sobre o seu trabalho de educação musical que possa estabelecer uma continuidade à sua formação profissional”.

Dos três docentes que se interessam pela formação do professor de música para o ensino básico, um enfatiza a “familiarização e experiência na aplicação dos métodos de ensino de música como Kodaly, Dalcroze, Suzuki e outros” (incluindo a “habilidade de selecionar o(s) melhor(es) método(s) para utilizar no grupo ou na escola”). Os outros dois falam da competência de

“saber diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem, saber que estratégias usar para a solução dos problemas; envolver os alunos na identificação e solução dos problemas, de forma a desenvolver a reflexão e autonomia deles”; “saber adequar princípios pedagógicos com o planejamento curricular e as ações pedagógico-musicais”.

Na formação de professor de música em contexto não-escolar, 8 docentes estão ou gostariam de estar envolvidos; no entanto, somente 3 informaram sobre as características necessárias ao profissional. Destacam-se as seguintes:

“boa formação teórico-prática musical, pedagógica e social”; “prática da reflexão na ação e sobre a ação”; “saber trabalhar em conjunto com outros profissionais”; “saber planejar e desenvolver projetos sócio-culturais”; “buscar atualização constante”; “saber transitar entre as diferentes formas artísticas”; “estar atento às músicas da cultura dos alunos”; “envolver sempre os alunos na identificação e solução dos problemas”; “utilizar a música como um meio para o desenvolvimento da auto-estima, dignidade, cidadania, etc.”.

Quanto às disciplinas que os docentes pesquisados gostariam de trabalhar no novo currículo, além daquelas já existentes no currículo atual, foram citadas: cultura e música popular (6); elaboração de material pedagógico (5); educação musical à distância (4); processos de improvisação e criação (4); produção de softwares de música (3); psicologia

da música (4); estética da música (3); e, pedagogia do instrumento e do ensino de instrumento em grupo (1).

Referências Bibliográficas

- ALBALA-BERTRAND, Luis (Org.). *Cidadania e educação*. Campinas: Papirus, Brasília: UNESCO, 1999.
- ANDRÉ, Marli Eliza. *Etnografia da Prática Escolar*. 5ª Ed. Campinas, Papirus, 2000.
- ARROYO, Margarete. A formação do educador musical no Brasil: contemporaneidade e pluralidade cultural. *Em Pauta – Revista do Curso de Pós-Graduação – Mestrado em Música*, Vol.3, N.3. UFRGS, pp.64-69, 1991.
- DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *A cidadania negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo, Editora Cortez, p.65-88, 2001.
- GREEN, Lucy. Music in society and education. In: PHILPOTT, C. & PLUMMERIDGE, C. (Ed.), *Issues in music teaching*. London, Routledge, pp.47-60, 2001.
- FREIRE, Vanda Lima B. Educação musical, música e espaços atuais. Em: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. *Anais da Abem: X Encontro Anual...* Porto Alegre: ABEM, p.11-18, 2001.
- GROSSI, Cristina. Currículo, cultura e universidade. In: III ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL E II SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. *Revista Online do Centro de Artes (CEART) da UDESC*, Maio de 2000. Endereço eletrônico: www.udesc.br/centros/ceart/hp/abemsul.
- GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da ABEM*, N.8, pp.87-92, 2003.
- HENTSCHKE, Liane. O papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9, 2000, Belém. *Anais da Abem: IX Encontro Anual...* Porto Alegre: ABEM, p.79-89, 2001.
- KLEBER, Magali O. Projetos sociais e a prática da educação musical. Em: *Boletim Informativo da ABEM*, ano 6, n.17, p.2, 2003.
- MALERBA, Jurandir. *Entrevista com Prof. Boaventura de Souza Santos*. Coimbra, material não publicado, 1995 (12 páginas).
- OLIVEIRA, Alda e COSTA FILHO, Moacyr. Educação e trabalho em música: formação, produção e administração de grupos musicais. *ICTUS – Periódico Do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA*, N.1, p.125-150, 1999.
- OLIVEIRA, Alda. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. Em: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. *Anais da Abem: X Encontro Anual...* Porto Alegre: ABEM, pp.19-40, 2001.
- OLIVEIRA, Alda. Atuação profissional: quais mercados de trabalho? *Revista da ABEM*, N.8, pp.93-99, 2003.
- PHILPOTT, C. & PLUMMERIDGE, C. (Org.) *Issues in music teaching*. London and New York: Routledge, 2001.

PINTO, Mércia V. Saberes e competências: mundos antagônicos da academia? Em: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, Natal. *Anais da Abem: XI Encontro Anual...* Natal: ABEM, 2002, CD em formato de arquivos digitais em pdf.

SEKEFF, Maria de Lourdes. A música na universidade brasileira do novo milênio. Em: *Fundamentos da Educação Musical 4*. Salvador, ABEM, pp.170-173, 1998.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. Em: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. *Anais da Abem: X Encontro Anual...* Porto Alegre: ABEM, p.85-92, 2001.

SOUZA, J., HENTSCHE, L., OLIVEIRA, A., DEL BEN, L. & MATEIRO, T. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Série Estudos, n.6, Porto Alegre, UFRGS, 2002.

O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA SOB A ÓTICA DOS LICENCIANDOS

Cristina Mie Ito Cereser
(Colégio de Aplicação da UFRGS/Colégio Israelita Brasileiro)
cereser@cpovo.net
crismieito@yahoo.com.br

Resumo. Esta comunicação é um recorte da minha dissertação de mestrado que teve como título: A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura. Na minha pesquisa busquei investigar, sob a ótica dos alunos de licenciatura em música, a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor. Utilizei como referencial teórico as perspectivas de formação de professores segundo Pérez Gómez (2000). Foi realizado um *survey* de pequeno porte, envolvendo quatorze licenciandos de três universidades federais do Rio Grande do Sul. Os cursos de música foram analisados conjuntamente, pois busquei compreender “a voz” dos licenciandos como um todo. Ao buscar e trazer as vozes dos licenciandos foi possível desvelar que os licenciandos percebem a sua formação como inserida na *perspectiva acadêmica*, na *perspectiva técnica* e na *perspectiva prática*.

INTRODUÇÃO

Da mesma forma que muitos dos professores de música no Brasil, vinha atuando como professora, nas escolas de ensino regular, por possuir o título de bacharel em música – no meu caso, em Composição e Regência. Apesar de não ter formação pedagógico-musical, as escolas de ensino regular da rede privada não tiveram dúvidas em me contratar. As justificativas para a minha inserção profissional nessas instituições foram: por eu ser bacharel e “saber sobre música”¹, por ser regente e poder trabalhar o canto coral com as crianças, e também pela dificuldade dessas escolas de encontrar licenciados em música que aceitassem trabalhar no ensino regular ou, ainda, licenciados em educação artística que conseguissem desenvolver “o gosto pela música nas crianças”.

Durante esses anos constatei que apenas “saber sobre música” não era suficiente para atuar nos contextos pedagógico-musicais. Pude perceber, na prática, que além dos conteúdos musicais há a necessidade de um suporte teórico-pedagógico específico. A preocupação com a formação de professores de música que estão atuando e irão atuar nos múltiplos espaços pedagógico-musicais me instigaram a desenvolver a pesquisa no que se refere à formação inicial de professores de música.

¹ Ter um conhecimento teórico-musical.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 promoveu mudanças em todos os níveis de ensino (OLIVEIRA, 2000; HENTSCHE, 2000) e inseriu o ensino das artes² como componente obrigatório na educação básica. Segundo Hentschke e Oliveira (2000, p. 52) “[...] um dos grandes avanços trazidos pela nova LDB para a área foi o da substituição da terminologia *Educação Artística* por *Ensino das Artes*”³. A inserção do ensino das artes na educação básica surgiu, para a área da Educação Musical, como uma oportunidade de valorizar e de legitimar a inclusão da música nos currículos das escolas.

Para tal fato, a formação de professores de música, que irão atuar nesses contextos, necessita ser vista sob uma perspectiva mais crítica e com uma concepção mais ampla do papel do professor de música. Constatei na literatura da Educação Musical no Brasil que, nessa última década, dentre as preocupações com a formação de professores, a formação inicial vem se destacando, visto que esta, conforme a literatura, capacita os indivíduos a exercerem profissional e legalmente a função de professor.

A LDB, entre outras exigências, introduziu um currículo mais flexibilizado e procurou respeitar e aceitar as diferenças de perfis das várias instituições e regiões brasileiras (OLIVEIRA, 1999, p. 22). Devido a esse fato, e para melhor adaptação do ensino superior às demandas da sociedade contemporânea, as instituições estão realizando ou realizaram uma reformulação curricular de seus cursos. Entretanto, Oliveira (2000) ressalta que, antes de haver uma reformulação curricular, recomenda-se à instituição promover um estudo sistemático de seu contexto e sua realidade. É salienta, ainda, que quando decisões curriculares são tomadas através de opiniões tendenciosas e pelo senso comum, trazem sérios danos à instituição. Portanto, tornam-se necessárias mais investigações sobre a realidade dos diversos contextos educacionais que possam contribuir no desenvolvimento de propostas curriculares condizentes com realidades às quais se dirigem.

Uma das formas de conhecer a realidade dos contextos pedagógico-musicais é questionando os indivíduos que fazem parte daqueles cenários. Entretanto, são poucos os dados sistematizados que revelam a formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos próprios licenciandos, daqueles que “recebem” a formação e, ao mesmo tempo, atuam como professores. Tendo em vista a falta dessas informações, minha pesquisa buscou investigar, sob a ótica dos licenciandos em música, a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor.

² As áreas contempladas no ensino das artes são: Música, Artes Visuais, Dança e Teatro.

³ Grifo das autoras.

De acordo com o objetivo pretendido na pesquisa, realizei um *survey* de pequeno porte com *design* interseccional. Fizeram parte desta pesquisa quatorze licenciandos provenientes de três instituições públicas do Rio Grande do Sul. Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas.

PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A importância de conhecer o que pensam os licenciandos sobre sua formação inicial e a realidade em que atuam está na possibilidade de identificação de perspectivas, modelos ou orientações de formação de professores. Além disso, será possível desvelar se essas orientações recebidas estão de acordo com as necessidades pedagógico-musicais dos contextos onde os licenciandos atuam ou irão atuar. Utilizei a classificação de perspectivas de formação de professores, segundo Pérez Gómez (2000), para fundamentar meus dados.

Pérez Gómez (2000) identificou quatro perspectivas de formação de professores, a saber: *perspectiva acadêmica*, *perspectiva técnica*, *perspectiva prática* e *perspectiva de reconstrução social* (ver CERESER, 2003). A *perspectiva acadêmica* tem a concepção do ensino como um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição de cultura e o professor um especialista nas diferentes disciplinas científicas e culturais. Na *perspectiva técnica* a qualidade dos produtos, a eficácia e economia de sua realização é que traduz a qualidade do ensino. O professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em exemplo. Na *perspectiva prática* a formação do professor está baseada na aprendizagem “da prática, para a prática e a partir da prática”. Segundo Pérez Gómez (2000), na *perspectiva de reconstrução social* o ensino é compreendido como “uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 373) e o professor é visto como um profissional autônomo que reflete criticamente sobre sua prática.

A identificação de perspectivas e enfoques na formação de professores se torna relevante, levando em consideração que cada modelo de formação de professores é que objetivará o perfil do professor que se quer formar. Além disso, essa identificação auxilia na reflexão sobre diferentes abordagens para a formação de professores.

ALGUNS RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em seus depoimentos, alguns licenciandos reconhecem que o curso de licenciatura está se “abrindo” para outros “fazer musicais”. No entanto relatam que o currículo, nas

disciplinas específicas de música, ainda apresenta uma ênfase maior na formação para música erudita, “voltada para a música européia”.

Segundo licenciandos, o direcionamento das disciplinas musicais para a música erudita ocorre pelo fato do curso proporcionar algumas disciplinas em comum com o curso de bacharelado, e também pela maneira com que o professor formador direciona as aulas.

O depoimento a seguir sugere que essas disciplinas musicais proporcionam aos licenciandos um desconhecimento da “realidade fora da universidade”.

Eu não sei se é em função que ela [disciplina comum ao bacharelado e à licenciatura] pega todos os alunos, mas eu acho que é uma cadeira que ela acaba indo muito para música erudita, que acaba ficando afastada da nossa realidade [...]. Para quem trabalha com música erudita deve ser ótimo. Mas eu, por exemplo, uso muito pouco daquilo. Porque é como se fosse um outro mundo. Então a maioria das cadeiras, eu acho que não são da licenciatura, eu sinto isso, que não contribuí muito quando a gente vai trabalhar, quando sai do portão ali do *hall* [da universidade]. A gente não usa, porque são coisas muito específicas, muito dentro daquele mundo erudito. E de repente para aula o que a gente precisa? A gente precisa ter um domínio de encadeamentos no teu instrumento, transpor para qualquer tom, porque o aluno não vai estar vendo se tu... qual é o meio sonoro que tu estás, se é polar, se é apolar, se é não sei o quê. Tu tens que ter domínio de acompanhamento, tu tens que ter aquela versatilidade. Porque a realidade é outra .

Considerando o depoimento anterior, outro licenciando vê que pessoas saem da universidade e percebem que “o mundo lá fora é bem diferente”. Enfatiza que o curso deveria preparar o licenciando para “andar lá fora, para sobreviver lá fora, porque lá fora é outra coisa”. Isso vem a confirmar a colocação de Souza (1997, p. 19), de que a formação de professores de música “não condiz com a realidade que ele vai encontrar nas escolas e que por isso é preciso mudar e inovar” e acrescenta que as universidades estão preparando os licenciandos de “forma diferente do que se precisa lá fora”.

Os dados revelaram, também, que os licenciandos percebem que há muitas disciplinas de Educação. Segundo eles, isso deveria ser reavaliado, porque estas, na maioria das vezes, não condizem ou não contribuem para a realidade da prática pedagógico-musical. Há especificidades na área da Educação Musical, e as disciplinas da Educação não conseguem proporcionar aos licenciandos uma abordagem pedagógica específica em música. Seria de grande contribuição para a formação desses licenciandos que o curso de licenciatura em música proporcionasse em seu currículo mais disciplinas pedagógicas voltadas especificamente para a área da Música.

Em alguns momentos pude perceber que, apesar dos licenciandos reivindicarem uma formação autônoma, houve contradições em seus discursos. Muitos deles trazem ainda a concepção de formação de professores dentro da *perspectiva técnica*, em que são preparados

com “receitas” a serem aplicadas em determinadas situações, para resolver casos específicos em sala de aula.

Outras vezes, as disciplinas da Educação oferecem aos licenciandos oportunidades de discutir “uma visão mais da realidade” do ensino escolar, a qual não é muito abordada nas disciplinas da licenciatura em música. Como podemos constatar no relato a seguir:

[...] na Educação a gente tinha uma visão mais da realidade mesmo, mas aqui no curso de música a disciplina que a gente teve era uma coisa um pouco mais, de certa forma, mais idealizada, mais prontinha, mais bonitinha.

Ao receberem o tipo de preparação, que pressupõe o trabalho de forma “mais bonitinha”, com crianças que gostam de música, a prática dos licenciandos dentro da realidade escolar, onde nem todos “gostam de música”, transforma-se, muitas vezes, em uma experiência frustrante. Dessa forma, poderá ocorrer desinteresse em atuar no contexto escolar dentro da sala de aula. Esse fato pode ser o motivo da maior parte dos licenciandos estar atuando nas escolas específicas e em aulas particulares, aonde os alunos “já vêm prontos” e “querem tocar algum instrumento”.

Quanto às disciplinas que os ajudariam na prática, essas foram mencionadas conforme os espaços e áreas em que atuam. No entanto, as disciplinas que foram mais citadas estão relacionadas: ao canto ou à voz, à tecnologia, à iniciação à pesquisa científica e ao ensino para adolescentes, adultos, terceira idade e pessoas com necessidades especiais.

Quanto à preparação para atuar em um contexto educacional diversificado, os depoimentos parecem sugerir que a formação na licenciatura em música está voltada para um contexto educacional limitado, ou seja, para trabalhar com uma faixa etária limitada, que seria trabalhar com crianças e iniciação musical infantil, e em um contexto que tenha “o mínimo” para o ensino da música.

Para Souza (2000, p. 143), é impossível para a universidade preparar os licenciandos para atuar nos múltiplos espaços pedagógico-musicais. O que ela pode proporcionar é apenas um “recorte” e acesso a alguns conhecimentos, mas na realidade das situações de ensino, provavelmente os licenciandos necessitarão de outros. Para isso ela salienta a importância da educação continuada.

Em relação à educação continuada, Hentschke (2000) afirma que todos os profissionais, tanto licenciandos, professores e professores formadores, necessitam sempre estarem se atualizando, seja em cursos, partilha de experiências e leituras da literatura da área.

Os relatos dos licenciandos na pesquisa sugerem que sua formação esteve dentro da: *perspectiva acadêmica, perspectiva técnica e na perspectiva prática* de formação de

professores, segundo Pérez Gómez (2000). No curso, as disciplinas musicais e as disciplinas pedagógicas estiveram bem delimitadas. Devido à falta de “união entre os professores” não houve conexão entre as disciplinas. Essa falta de conexão é decorrente da própria *perspectiva acadêmica*, onde cada professor transmite a sua especialidade.

Os licenciandos defendem seu território de atuação e também valorizam a sua formação. No entanto, vêem que na realidade muitos bacharéis estão atuando como professores, devido a vários fatores. Por isso, alguns licenciandos sugerem que, nesse momento de transição da educação em todos os níveis, exista um equilíbrio durante a formação do bacharel e do licenciado, onde “o licenciado tenha mais contato com o fazer musical e o bacharel com a questão didática”. Acreditam também que no mercado de trabalho atual “ninguém é só professor, ninguém é só bacharel”; é necessário que nessa formação o indivíduo seja instrumentalizado para ser flexível, crítico, reflexivo, prático e competente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2003.
- CERESER, C. M. I. A formação de professores de música sobre a ótica dos alunos de licenciatura. 2003. Dissertação (Mestrado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HENTSCHKE, Liane. Papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém. Anais... Porto Alegre: ABEM, 2000. p. 79-90.
- HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane. (Org.). Educação musical em países de línguas neolatinas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 47-64.
- OLIVEIRA, Alda. Currículo de música no Brasil após a nova LDB e os documentos elaborados pelo MEC para o ensino básico e superior. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8., 1999, Curitiba. Anais... Salvador: ABEM, 1999. p. 17-38.
- _____. Currículo de música para o Brasil 2000. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém. Anais... Porto Alegre: ABEM, 2000. p. 19-26.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. (Org.). Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador, 1997. p.13-20.

_____. Análise de situações didáticas em música: os relatos de casos como instrumento de formação e intervenção do docente. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. Anais... Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000. p. 137-146.

VIVÊNCIAS E CONCEPÇÕES DE FOLCLORE E MÚSICA FOLCLÓRICA: UM SURVEY COM ALUNOS DE 9 A 11 ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cristina Rolim Wolffenbüttel
(Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre /
Fundação Municipal de Artes de Montenegro – UERGS)
cwolffen@terra.com.br

Resumo. Esta pesquisa investigou vivências e concepções de folclore e música folclórica de 11 alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. A revisão da literatura incluiu estudos que aproximam o ensino de música das vivências cotidianas dos alunos, bem como pesquisas sobre folclore e folclore na educação. O referencial teórico foi constituído por três perspectivas: modelos de ensino escolar, folclore e propostas de inclusão do folclore na escola. O método utilizado na investigação foi o *survey* interseccional de pequeno porte, e os procedimentos de amostragem por estratos e amostragem aleatória simples. Os dados foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada. Como conclusão da pesquisa são apresentadas contribuições para a educação musical, e a necessidade de uma interlocução entre o ensino escolar e o folclore, numa tentativa de fornecer subsídios para a construção de alternativas de inclusão do folclore no ensino escolar.

A literatura da área de educação musical tem demonstrado uma preocupação crescente quanto ao conhecimento dos diversos aspectos que fazem parte da vida do aluno, com vistas a conhecer as concepções e as vivências de música que constituem o seu universo musical. Trabalhos como os de Arroyo (1990), Souza (1996, 2000), Oliveira (2001) e Tourinho (1993), entre outros, têm buscado alternativas para diminuir o distanciamento existente entre o mundo cotidiano e o ensino musical escolar.

Um modo de relacionar a vida dos alunos ao ensino na escola, é considerar a sua cultura experiencial que, segundo Pérez Gómez (2001), é a

peculiar configuração de significados e comportamentos que os alunos e as alunas elaboram de forma particular, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios “espontâneos” com o meio familiar e social que rodeiam sua existência. A cultura do estudante é o reflexo da cultura social de sua comunidade, mediatizada por sua experiência biográfica, estreitamente vinculada ao contexto. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 203).

O folclore e a música folclórica, como formas de manifestação existentes na cultura, também podem fazer parte da cultura experiencial do aluno. Segundo Câmara Cascudo, o

folclore constitui-se num conjunto de variadas tradições das pessoas que vivem em sociedade, podendo fazer parte de suas vidas (CÂMARA CASCUDO, 1984, p.334). A música folclórica, do mesmo modo, é uma das áreas de estudo do folclore, permeando a criatividade de variados grupos sociais (LAMAS, 1992, p.15).

Os estudos sobre folclore e música folclórica têm crescido significativamente, com o intuito de resgatar e analisar fatos folclóricos de diferentes regiões brasileiras (CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1999, p.224). Todavia, apesar do crescimento desses estudos, ainda são poucos os dados sistematizados sobre o que os alunos do ensino fundamental pensam e praticam de folclore e música folclórica em suas vidas diárias.

Diante disso, esta pesquisa objetivou investigar vivências e concepções de folclore e música folclórica de alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental, sendo que a mesma desdobrou-se em três questões norteadoras: a) a música folclórica está presente na vida dos alunos? b) em que âmbito das vidas dos alunos o folclore está inserido? c) quais as concepções que os alunos têm sobre folclore e música folclórica?

Para responder essas questões, o método de pesquisa selecionado o *survey* interseccional de pequeno porte. Esse método reúne dados sobre determinados fenômenos com vistas a descrever a natureza das condições existentes sobre os mesmos, bem como identificar padrões. Ao utilizar o método *survey*, objetivou-se buscar padrões dentre os dados coletados, procurando relações entre os eventos específicos (BABBIE, 1999, p. 78).

Os alunos incluídos na pesquisa foram selecionados da seguinte maneira: inicialmente, foram identificadas as 52 escolas municipais de ensino fundamental existentes nas quatro regiões de Porto Alegre. Em seguida, de toda a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre RME-PoA, foram selecionadas as 26 escolas que oferecem o ensino de música em sua base curricular. Posteriormente, foram selecionadas quatro escolas, através do procedimento de amostragem aleatória, representando cada uma das 4 regiões em que está organizada a RME-PoA: Escola Norte, Escola Sul, Escola Leste e Escola Oeste.

A RME-PoA está estruturada em 3 ciclos de formação, sendo cada ciclo subdividido em três anos. Nesta pesquisa optei pelo II ciclo, em função dos dados que obtive anteriormente em uma pesquisa com esta faixa etária.

De cada escola foi selecionado, também por amostragem aleatória, 1 aluno em cada um dos três anos que compõem o II ciclo, resultando 11 alunos para a pesquisa, como apresenta a tabela a seguir.

A técnica de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada, sendo os dados obtidos complementados por meio da realização de contatos com as equipes diretivas das escolas.

As informações foram analisadas com base num referencial teórico constituído a partir da interlocução entre três perspectivas distintas, porém inter-relacionadas: o ensino escolar, o folclore e o folclore na escola.

O ensino escolar foi compreendido a partir dos quatro modelos de ensino apresentados por Pérez Gómez, quais sejam, o ensino como transmissão cultural, o ensino como treinamento de habilidades, o ensino como fomento do desenvolvimento natural e o modelo de ensino como produção de mudanças conceituais (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p.67). Além desses quatro modelos, o autor propõe um outro, tendo em vista sua concepção de ensino como uma forma de assimilação e reconstrução da cultura experiencial do aluno.

O folclore, outro referencial teórico utilizado, foi compreendido com base nas teorias e pesquisas realizadas por pesquisadores da área (ALMEIDA, 1971; BENJAMIN, 2002; CÂMARA CASCUDO, 1984; GARCIA, 2000; LIMA, 1985), e respaldadas na visão de que o folclore é o conjunto de saberes populares que identificam as pessoas (GARCIA, 2000, p.16).

A Carta do Folclore Brasileiro de 1951 e a Carta do Folclore Brasileiro de 1995 (CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1999) foram utilizadas para fundamentar a terceira perspectiva, denominada folclore na escola, pois são os documentos que representam as idéias da Comissão Nacional de Folclore, bem como as concepções dos pesquisadores da área, tendo em vista os conceitos que definem folclore como ciência e como prática, bem como sua inserção na educação.

Os resultados dos dados foram analisados e sendo agrupados em categorias, sendo as principais: a) vivências folclóricas e folclórico-musicais dos alunos; b) concepções dos alunos sobre folclore e música folclórica; c) a educação musical nas escolas.

Vivências folclóricas e folclórico-musicais dos alunos:

Dentre as atividades musicais realizadas pelas escolas, segundo depoimentos dos alunos, poucas envolvem folclore. As vivências folclóricas concentram-se mais no âmbito das brincadeiras por eles praticadas, principalmente aquelas realizadas de forma coletiva. Os resultados revelam que as brincadeiras fazem parte do dia-a-dia dos alunos, pois os mesmos apontaram práticas em seu cotidiano que se constituem como folclóricas. Essas dividem-se em brincadeiras com cantoria (Cantigas de roda: “Ciranda, Cirandinha”; “Atirei o Pau no Gato”; “Marcha Soldado”; “Pezinho”; “De Abóbora vai Melão”; “Caranguejo”; Cantigas de ninar: “Nana Nenê”; “Brilha, Brilha Estrelinha”; Capoeira; entre outras) e brincadeiras sem cantoria (Pega-pega, Esconde-esconde, Jogo de futebol, Pular corda, etc).

As vivências folclórico-musicais dos alunos apareceram em maior quantidade nos seus momentos lúdicos, principalmente durante a realização de brincadeiras com cantoria, como cantigas de roda, cantigas de ninar, capoeira, escoteiro, entre outras. Quanto às demais vivências de música folclórica, não foi possível encontrá-las em outros âmbitos que não o lúdico.

Poucos foram os depoimentos dos alunos nos quais relataram a utilização de suas vivências folclórico-musicais no ensino escolar. Da mesma maneira, não pareceu que a música folclórica fosse um dos conteúdos presentes nas aulas de música desses estudantes. Além disso, outro componente que pode ter contribuído para a pouca ocorrência de exemplos musicais folclóricos por parte dos alunos é a igualmente reduzida presença da educação musical na base curricular, bem como no currículo complementar.

Concepções dos alunos sobre folclore e música folclórica:

Em geral, as respostas fornecidas pelos alunos remetem a 4 concepções sobre folclore e música folclórica: a) o folclore como lendas; b) o folclore como conhecimento registrado em livros; c) o folclore como tradição; d) o folclore como algo dinâmico.

Nas concepções dos alunos quanto ao folclore e à música folclórica predominaram as idéias de folclore como cultura antiga. A categoria do folclore como tradição encontrou-se inserida nessa concepção, cuja visão básica consistiu no folclore como algo estático, não dinâmico. A idéia de folclore como o que está registrado nos livros e o folclore como sendo lendas também remetem a uma visão estática e tradicional do folclore, na medida em que,

na concepção dos alunos entrevistados, ele encontra-se afastado de suas vidas e, portanto, como cultura antiga.

Contudo, alguns alunos sinalizaram outras possibilidades existentes quanto às concepções de folclore, incluindo formas de concebê-lo como algo dinâmico, como uma cultura atual. Essa concepção dos alunos remeteu à visão do folclore em movimento, constituindo-se numa cultura viva (BENJAMIN, 2002, p. 99) e presente no cotidiano dos alunos.

A educação musical nas escolas:

As práticas de educação musical vivenciadas por esses alunos nas escolas, tanto na base curricular, quanto do currículo complementar, apareceram reduzidamente em suas falas.

As falas dos alunos revelavam que, ao ser trabalhada a música na base curricular, parece estar sendo desenvolvida de um modo restrito, apenas incluindo a audição musical e a posterior prática de canto, utilizando ou não o acompanhamento de aparelho de som.

Por outro lado, as concepções dos alunos sobre como deveriam ser as aulas sugerem que esta seria mais do que a realização de práticas de canto. Do mesmo modo, os estudantes demonstraram interesse, durante as entrevistas, em participar de atividades musicais diversas, como composição, execução (vocal e instrumental) e apreciação (SWANWICK, 2003, p.68).

Tendo em vista as informações obtidas e analisadas a partir do referencial teórico, percebe-se a necessidade de incrementar os fóruns e os debates em torno do folclore e do folclore na escola, incluindo propostas de formação continuada dos professores, independentemente da área do conhecimento. É necessário que os pressupostos da Carta do Folclore Brasileiro de 1995 e de pesquisas recentes sobre o folclore e o folclore na educação sejam mais difundidos, e que diálogos sejam estabelecidos entre as áreas do folclore e da educação musical, buscando uma aproximação entre o mundo escolar e o mundo cotidiano do aluno, como recomenda Souza (SOUZA, 1996, p. 62). Da mesma forma, é necessário viabilizar momentos de formação continuada junto aos professores, auxiliando numa compreensão mais ampla do folclore e, em vista disso, do folclore como

cultura viva (BENJAMIN, 2002, p. 99) no cotidiano das pessoas e nos processos de escolarização.

Torna-se pouco relevante para os alunos apresentar-lhes conteúdos em sala de aula, mesmo que extraídos do folclore, porém desprovidos de significado para eles, sendo totalmente alheios à sua cultura experiencial. Na maioria das vezes essa é uma postura pedagógica que algumas escolas assumem quando do trabalho com folclore. Ou, ainda, que o folclore seja apenas trabalhado durante o mês de agosto, senão somente no dia 22 deste mês deste mês, por serem o mês e o dia do folclore, respectivamente.

Após a realização desta pesquisa, observou-se a existência de vivências e concepções de folclore e música folclórica com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. Porém, devido às concepções existentes em algumas escolas, percebe-se dificuldades na mediação entre a cultura experiencial do aluno e a sua aprendizagem relevante, resultando numa visão de folclore como algo antigo, estático, em desuso, com o qual o aluno não consegue se identificar. É importante que as práticas oriundas da cultura experiencial dos alunos, incluindo as folclórico-musicais, possam adentrar o ambiente escolar, sendo possível estabelecer relações entre esses saberes e os conteúdos da cultura acadêmica, contribuindo, assim, para uma aprendizagem relevante (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 61) e para a reconstrução do conhecimento. “A cultura pública cumpre assim uma função crítica: provocar e facilitar a reconstrução do conhecimento “vulgar” que o aluno/a adquire em sua vida anterior e paralela à escola.” (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 63).

A finalização desta pesquisa aponta para a necessidade de uma investigação junto aos professores, tendo em vista verificar quais as concepções que permeiam suas práticas pedagógicas, incluindo o folclore e o folclore musical. Além disso, os dados obtidos juntos aos alunos investigados apontam para a relevância de uma interlocução entre o folclore e a educação musical. Uma investigação dessa natureza poderá contribuir para o fornecimento de dados com vistas à construção de alternativas de inclusão do folclore musical no ensino escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. Vivência e projeção do folclore. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1971.

ARROYO, M. Educação musical: um processo de aculturação ou enculturação? Em Pauta, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 29-43, 1990.

BABBIE, E. Métodos de pesquisas de survey. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

BENJAMIN, R. Folclore: cultura viva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 10., 2002, São Luís. Catálogo. São Luís: Comissão Nacional de Folclore: Comissões Estaduais de Folclore, 2002. p. 99-104.

CÂMARA CASCUDO, L. da. Dicionário do folclore brasileiro. 5. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 8., 1995, Salvador. Anais... Salvador: UNESCO: Comissão Nacional de Folclore, 1999.

GARCIA, R. M. R. A compreensão do folclore. In: GARCIA, R. M. R. (Org.). Para compreender e aplicar folclore na escola. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore: Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2000. p. 16-21.

LAMAS, D. M. A música de tradição oral (folclórica) no Brasil. Rio de Janeiro, 1992. Edição do autor.

LIMA, R. T. de. Abecê de folclore. 6. ed. São Paulo: RICORDI, 1985.

OLIVEIRA, A. de J. Música na escola brasileira: frequência de elementos musicais em canções vernáculas da Bahia utilizando análise manual e por computador: sugestões para aplicação na educação musical. Porto Alegre: ABEM, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998a. p. 54-65.

_____. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998b. p. 67-97.

_____. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

SOUZA, J. O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos. *Fundamentos da Educação Musical*, n. 3, p. 61-74, jun. 1996.

_____. Cotidiano e educação musical: abordagens teóricas e metodológicas. In: SOUZA, J. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p. 15-57.

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

TOURINHO, I. Seleção de repertório para o ensino de música. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano 5, n. 8, p. 17-28, 1993.

PIANO EM GRUPO: UM CAMINHO METODOLÓGICO COMO BASE DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE PIANO

*Cynthia Geyer Arrussul dos Santos
(Estação Musical – Porto Alegre/RS)
cynthia@estacaomusical.art.br*

Resumo. A partir de um convênio firmado entre o Departamento de Música da Ufrgs, o Programa de Pós Graduação em Música da Ufrgs, e a Estação Musical, escola de música em Porto Alegre, surge o curso de Formação Pedagógica para Professores de Piano. O projeto teve sua primeira etapa realizada através de um curso de Pedagogia do Piano, ministrado pela prof^a Dr^a Isabel Montandon, e prevê que os alunos de graduação e pós-graduação da Ufrgs possam cumprir as etapas seguintes através dos módulos de observação, seminários, e estágios supervisionados de turmas de piano em grupo em funcionamento na escola Estação Musical. O projeto também prevê a elaboração de materiais pedagógicos para o ensino de piano em grupo, bem como realizar uma nova edição da metodologia de Marion Verhaalen, editada pela Editora da Universidade em 1990.

Introdução

Na última década, muito se tem discutido sobre a necessidade de haver uma maior preocupação na elaboração das propostas curriculares dos cursos superiores em música. No que se refere à preparação para a docência, há uma questão fundamental a se considerar: a inclusão de disciplinas pedagógicas nos cursos de Bacharelado, visando preparar os alunos para o ensino do instrumento. A partir de relatos de professores de música de escolas de I e II graus, bem como de professores do Departamento de Música da UFRGS, Hentschke (1994) analisa essa problemática, alertando para a dicotomia existente entre as áreas da música, que faz com que a superespecialização ponha em risco a atuação do docente enquanto profissional “engajado no processo de construção do conhecimento musical do seu aluno” (ibid., p.71) Sobre essa questão, Santos (1998) vê o mercado de trabalho para instrumentistas muito restrito: no âmbito acadêmico de Porto Alegre, por exemplo, a maioria dos alunos que possuem um diploma de bacharel em instrumento vai atuar profissionalmente no campo de ensino, sem, contudo ter recebido uma formação pedagógica adequada, o que poderá trazer implicações na condução de um processo de ensino.

Intimamente ligada à formação pedagógica, está a questão metodológica do ensino do instrumento. Pesquisas realizadas na área pedagógica de piano promovem a discussão de novos métodos, abordagens multi-modais, aprendizagem em grupo, entre outros. No entanto, de acordo com a pesquisa realizada por Santos (1998), muitos professores de piano têm dificuldade de empregar e fundamentar uma linha metodológica devido a deficiências na sua formação pedagógica. As conclusões desta pesquisa demonstraram que a formação alternativa na área de pedagogia do piano ocorre muitas vezes de maneira fragmentada, sem que exista fundamentação teórica necessária para o conhecimento da didática. Portanto, na medida em que não houve durante a formação acadêmica, um conjunto de disciplinas direcionado à pedagogia do instrumento, a busca por esses conhecimentos tende a ser fracionada, sem um delineamento do processo pedagógico.

Para cumprir este papel de formação profissional, firmou-se um convênio entre o Departamento de Música da Ufrgs, o Programa de Pós Graduação em Música da Ufrgs, e a Estação Musical, escola de música em Porto Alegre, com o objetivo de oferecer Formação e Prática Pedagógica para o ensino do Piano em Grupo, através do intercâmbio entre as disciplinas pedagógicas oferecidas na universidade e a observação e estágio supervisionado do ensino de piano em grupo na Estação Musical, escola de música.

Justificativa

A utilização do ensino de piano em grupo como base para o curso de formação pedagógica justifica-se neste caso por dois aspectos: os benefícios trazidos pelo ensino em grupo, e a falta de profissionais preparados para trabalhar com grupos em Porto Alegre.

O ensino de piano em grupo no Brasil foi difundido a partir da década de 70, com a proposta de Robert Pace. Já na década de 80, são introduzidas as metodologias de Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves e de Sister Marion Verhaalen. Nessa ocasião, foi implantada junto à disciplina de pedagogia do ensino do instrumento do Departamento de Música da Ufrgs, a primeira edição do projeto de piano em grupo com a metodologia de Marion Verhaalen, que contava com turmas de crianças atendidas por mestrandas que fizeram o curso com Sister Marion em Porto Alegre. O projeto foi estendido para alunos de graduação, que tiveram oportunidade de realizar cursos com Sister Marion em 1990, no mesmo departamento, atendendo turmas de crianças no Instituto de Artes até 1993, sempre sob a coordenação da prof^a

Cristina Gerling. Após esse período, a metodologia de piano em grupo continuou sendo utilizada por alguns professores em escolas particulares de música em Porto Alegre. De acordo com Santos (1998), professores de piano citaram a utilização da metodologia de Verhaalen em seus trabalhos pedagógicos. No entanto, com o encerramento do projeto na Universidade e a falta de profissionais preparados, o ensino em grupo de piano foi se tornando mais raro no cenário educacional de Porto Alegre.

De 1999 a 2001 aconteceu a segunda edição do projeto de piano em grupo no Departamento de Música da Ufrgs, coordenada pela Prof^a Denise Frederico. Nessa edição, também ocorreu um intercâmbio com a disciplina de Pedagogia do Piano, sob a forma de seminários coordenados pela Prof^a Cristina Gerling, e observações das aulas do projeto por alunos graduandos. Mesmo assim, nesta edição do projeto, não foi possível realizar estágios para os observadores, que não vivenciaram a metodologia.

Dessa forma, considera-se que o ensino de piano em grupo é ainda muito pouco difundido no Rio Grande do Sul, com carência de profissionais especializados que possam trabalhar com esta metodologia. Cabe salientar que saber conduzir o ensino em grupo do instrumento é antes de tudo ter uma moderna concepção da pedagogia do piano, onde o professor direciona a alfabetização musical através do piano, oferecendo ao aluno uma variedade de experiências musicais, e não somente o conhecimento da técnica pianística. Montandon (1998, 2003) analisa os benefícios pedagógicos do piano em grupo, bem como suas influências na concepção da aula de piano, seja ela individual ou em grupo. Ela desenvolve na Universidade de Brasília projetos de criação e aplicação de material pedagógico destinado ao trabalho de piano em grupo nas disciplinas de Bacharelado e Licenciatura em Música, e argumenta que “com a problemática do alto custo da aula individual, escolas de música estaduais têm encorajado aulas em grupo, como é o caso do Conservatório de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia, MG”.(Montandon, 2003).

De acordo com essas colocações, considera-se que seria adequado preparar professores para o ensino do piano em grupo, não apenas pelo enriquecimento pedagógico que a metodologia traz, como a inclusão de atividades de leitura à primeira vista, harmonização, transposição, improvisação, e teoria aplicada durante as aulas, mas principalmente pela mudança de concepção do ensino do piano. Montandon (2003) ressalta a importância dessa mudança de concepção que provocou uma reavaliação do modelo de ensino tradicional, fazendo com que a

aula de instrumento passasse a ocupar uma “função educacional dentro do sistema social”. (ibid., p. 8).

Metodologia:

- 1ª etapa - Curso de Introdução ao Ensino de Piano em Grupo – carga-horária: 30 horas. Ministrante: Drª Maria Izabel Montandon (UnB) Período 21 a 25 de abril de 2004. Local de realização: Departamento de música da Ufrgs, Programa de Pós Graduação em Música da Ufrgs, e Estação Musical.

- 2ª etapa – Observação dos grupos de piano + seminários pedagógicos + atividades pedagógicas dirigidas. Nessa etapa, os alunos matriculados na disciplina de Pedagogia do Piano poderão realizar a observação das aulas em grupo, estimando-se até dois alunos observadores por grupo. Sugere-se o preenchimento de um formulário de observação a cada aula. Além das observações, serão promovidos seminários mensais para exposição teórica sobre o método de Marion Verhaalen, discussão sobre os procedimentos de observação, e elaboração de atividades pedagógicas que possam ser realizadas pelo aluno observador nos grupos. Carga horária: 22 horas de observação e 8 horas de seminários pedagógicos. Período de realização: 16 de agosto até 13 de dezembro de 2004.

Planejamento da segunda etapa:

Nessa etapa, as observações serão realizadas em grupos de crianças já existentes na escola. Cada grupo recebe uma aula de uma hora e trinta minutos semanais, com um número máximo de 8 crianças em cada grupo. Os grupos funcionam nos seguintes horários:

Segunda-feira – 10h – 11h 30 min.

Quinta-feira – 14h 30 min – 16 h

Sexta-feira - 10h – 11h 30 min.

Período	Observação	Seminário	Atividades dirigidas
1º mês	Preenchimento do formulário de observação*	Diretrizes da metodologia de Marion Verhaalen – abordagem multimodal, organização dos livros e unidades.	_____

2º mês	Preenchimento do formulário de observação*	Discussão dos formulários de observação, apresentação de repertório de apoio e elaboração das atividades dirigidas.	_____
3º mês	Preenchimento do formulário de observação*	Discussão dos formulários de observação, análise crítica do livro I, elaboração das atividades dirigidas e preparação para o trabalho de final de semestre.	Realização de atividades dirigidas no grupo de crianças, sendo uma atividade por aula.
4º mês	Preenchimento do formulário de observação*	Apresentação do trabalho final – cada aluno deverá apresentar uma unidade do método personalizada, com elaboração de atividades, sugestões de repertório, criação de padrões simples de improvisação e de técnica.	Realização de atividades dirigidas no grupo de crianças, sendo uma atividade por aula.

* Formulário de Observação (esboço)

Data da aula: _____ Turma: _____ Nº de alunos: _____

Atividades	Realizadas	Comentários
Execução Musical		
Apreciação/ Desenvolvimento auditivo		
Improvisação/Criação		
Técnica		
Repertório		
Literatura Musical		

- 3ª etapa – estágio supervisionado com apresentação de relatórios - Nessa etapa, os alunos passam para a condição de estagiários, ficando responsáveis por um grupo de crianças. O estágio acontecerá durante um semestre letivo, onde o estagiário deve cumprir uma hora e meia de aula semanal mais uma hora semanal de orientação com o professor responsável. As orientações consistem no planejamento semanal das aulas e relatórios das mesmas. Carga horária de 40 horas. Período de realização: março a junho de 2005.

Planejamento da terceira etapa:

Nessa etapa, os estágios serão realizados tanto nos grupos de crianças já existentes na escola, quanto em turmas novas. A partir desse momento, as aulas serão planejadas para um atendimento em duplas, além da aula em grupo já existente. Sendo assim, cada grupo recebe

uma aula de uma hora, e trinta minutos de atendimento em duplas semanais, com um número máximo de 8 crianças em cada grupo. A partir desse sistema, pode-se elaborar um planejamento para dois estagiários por grupo de crianças, e permitir que novos alunos observadores venham para os grupos, iniciando um novo ciclo de observação e posterior estágio até o prazo de renovação do presente convênio (agosto de 2006). Dentro dessa etapa também serão discutidos os trabalhos de final de semestre dos observadores, selecionando-se materiais didáticos elaborados a partir dos seminários, com o objetivo de organizar uma nova edição da metodologia de Marion Verhaalen.

Conclusão

Espera-se que o programa sugerido possa cumprir seu objetivo, servindo como base de formação pedagógica para futuros professores de piano, já que os graduandos e pós-graduandos terão a oportunidade de vivenciar uma ampla experiência pedagógica através das observações, estágios, e confecção de materiais didáticos. Espera-se também que esse programa possa ser estendido futuramente à prática pedagógica de outros instrumentos além do piano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HENTSCHE, Liane. Avaliação do conhecimento musical dos alunos: opção ou necessidade? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3, 1994. Anais... Salvador: ABEM, 1994.
- MONTANDON, Maria I. Aula de piano em grupo: uma análise do movimento para implantação do ensino de piano em grupo nos Estados Unidos. In: *Tônica – Revista do Departamento de Música, Universidade de Brasília*. Brasília, 2003.
- _____. Trends in piano pedagogy as reflected by the Proceedings of the National Conference on Piano Pedagogy, 1981-1995. Dissertação (Doutorado em Música), University of Oklahoma, Norman, OK, 1998.
- SANTOS, Cynthia Geyer Arrussul dos. A Avaliação da Execução Musical: um estudo sobre os critérios de avaliação utilizados por professores de piano. Dissertação de Mestrado

– PPG – Mestrado e Doutorado em Música - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1998.

_____. Avaliação da Execução Musical: a concepção teórico-prática dos professores de piano. In: HENTSCHE, Liane; SOUZA, Jusamara (organizadoras) Avaliação em Música: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003. (p. 41 a 50)

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE MÚSICA ATUANTES
NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: RESULTADOS DE UM *SURVEY*
REALIZADO NA CIDADE DE SANTA MARIA – RS**

Daniela Dotto Machado
daniela_dotto@uol.com.br

Resumo. Este artigo tem como objetivo tratar da formação de professores de música, atuantes no ensino fundamental e médio da cidade de Santa Maria – RS, que participaram da pesquisa de mestrado que realizei no Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande Sul. Tal pesquisa investigou as competências docentes que, na visão desses profissionais, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar. Na realização desse estudo empreguei o método de *survey* e por meio dele foram selecionados doze professores da cidade mencionada anteriormente. As informações dos docentes foram coletadas através de entrevistas semi-estruturadas. Dentre as constatações feitas, salienta-se que 66,66% dos docentes entrevistados não as realizaram em cursos de licenciatura com habilitação em música. No entanto, a totalidade dos professores de música (33,33%) inseridos na amostra da pesquisa com esse tipo de formação se encontra atuando no ensino público.

1 Introdução

Na literatura da área da Educação Musical, a formação dos professores de música é um dos assuntos que tem recebido bastante ênfase. Isso ocorre em função de que a formação docente seja um dos principais fatores responsáveis pela qualidade educativa das propostas de ensino musical oferecidas e realizadas nos contextos formais ensino (ARAÚJO, 2002).

Ao se refletir sobre a formação docente, entende-se que ela não deveria se esgotar na formação inicial dos professores, pois é por meio da formação continuada que os docentes podem ter acesso a conhecimentos atualizados diante do dinamismo e velocidade com que são produzidos e transmitidos na atualidade (BARILLI, 1998, p. 44). Além disso, tais programas de formação continuada se apresentam como atividade importante para o professor, na medida em que a tendência do mercado de trabalho aponta para a demanda de um perfil profissional adaptável aos espaços de atuação e às novas relações trabalhistas (ARRUDA, 1997).

Na busca por contribuir com as reflexões em torno da formação docente, bem como para a reestruturação e a criação de novas propostas de formação inicial e continuada desses

profissionais, realizei uma pesquisa a qual teve como objetivo investigar as competências docentes que, na visão dos professores de música atuantes no ensino fundamental e médio, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar. Entre os objetivos específicos dessa pesquisa salienta-se o de investigar a formação profissional dos professores de música participantes da pesquisa os quais atuam no ensino fundamental e médio da cidade de Santa Maria – RS. É com a intenção de comunicar os resultados alcançados, com relação à formação profissional dos professores de música participantes da pesquisa mencionada, que este artigo foi elaborado.

2 Método de investigação

Ao refletir sobre o objetivo deste estudo e as características dos métodos de pesquisa existentes, optei por utilizar o método de *survey*. O método de *survey* não se refere necessariamente a um estudo de todos os componentes de uma população, mas a uma amostra representativa da mesma (BABBIE, 1999; COHEN e MANION, 1994).

O método de *survey* que foi empregado possui desenho interseccional (ou *cross-sectional*) (BABBIE, 1999, p. 101). Nesse tipo de desenho de *survey* a coleta dos dados é realizada uma única vez, em um determinado período de tempo, com cada indivíduo da amostra selecionada (ibid.). A decisão de optar por esse tipo de desenho de *survey* ocorreu a partir das reflexões que realizei sobre o objetivo geral desta investigação, os recursos financeiros e o tempo disponível para a sua realização.

2.1 Amostra da pesquisa

Para a seleção dos professores de música que fizeram parte da amostra desta pesquisa, foram realizadas duas etapas seletivas.

Na primeira etapa de seleção da amostra totalizei dezessete professores de música. Tal processo de seleção da amostra ocorreu tendo em vista três critérios de seleção, que foram os seguintes: 1) atuar como professor de música em escola(s) pública(s) e/ou privada(s) do ensino fundamental (de 5^a à 8^a séries) e ensino médio da cidade de Santa Maria (RS); 2) desenvolver propostas de ensino musical nessas escolas, independentemente das mesmas estarem inseridas no currículo (disciplina) ou fora dele (como banda, grupo instrumental, coral – desde que a oferta fosse gratuita) e 3) aceitar colaborar com a pesquisa.

A segunda etapa de seleção ocorreu diante da necessidade e possibilidade de se realizar um refinamento da amostra. Assim, objetivando garantir uma representatividade de cerca de 70% da amostra da primeira etapa de seleção, foram selecionados doze indivíduos dos dezessete resultantes da listagem da amostra da primeira etapa.

2.2 Instrumento de coleta de dados: entrevista semi-estruturada

Na realização da pesquisa, utilizei, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada. É mister ressaltar que para a realização da coleta de dados com a utilização da entrevista semi-estruturada, elaborarei um roteiro para a mesma, a fim de que diminuíssem as chances de perda de dados importantes à pesquisa.

2.3 Procedimentos de análise dos dados

O processo de análise dos dados englobou: 1) A transcrição das entrevistas realizadas; 2) A categorização das respostas fornecidas pelos professores entrevistados de acordo com: a formação profissional; a atuação profissional e a prática pedagógico-musical na escola *versus* competências docentes; 3) Análise qualitativa de dados através de sua codificação por assuntos relevantes à pesquisa; 4) Redação dos resultados e discussão dos mesmos; e 5) Textualização¹ das falas das entrevistas que foram transcritas.

3. Resultados da Pesquisa

3.1 A formação profissional dos professores de música entrevistados

Os professores de música que fizeram parte da amostra desta pesquisa tiveram quatro tipos distintos de formação profissional. O gráfico 1, demonstra os percentuais de docentes em relação aos tipos de formação realizada.

¹ Segundo GATTAZ (1996), o processo de textualização caracteriza-se por uma reformulação dos dados que foram transcritos literalmente dos depoimentos dos indivíduos.

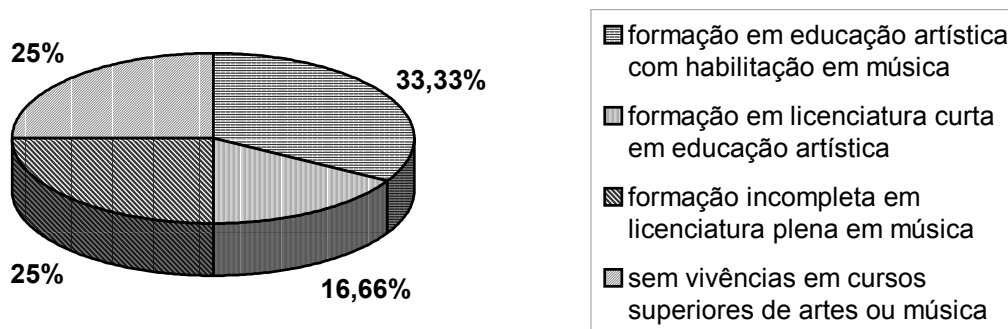


Gráfico 1 – A formação dos professores de música

Como aparece ilustrado no gráfico 1, da totalidade dos professores entrevistados, 66,66% não possuem habilitação específica em música em cursos superiores; apenas 33,33% dos docentes tiveram esse tipo de formação. No entanto, ao analisar os percentuais de professores em relação aos quatro tipos de formação averiguados, percebemos que a formação da maioria dos docentes (33,33%) ocorreu em cursos de licenciatura em educação artística com habilitação em música². Esse resultado é bastante distinto do constatado por PENNA (2002) ao pesquisar sobre o ensino de música em escolas de ensino fundamental e médio da cidade de João Pessoa (PB). Através de sua investigação, PENNA (2002) revelou um percentual maior de professores com formação em licenciatura curta em educação artística.

De acordo com a ótica dos docentes entrevistados, os cursos superiores citados possuem algumas características específicas. Os cursos de licenciatura curta em educação artística têm uma base disciplinar que contempla o estudo em três áreas do conhecimento artístico: música, teatro e artes plásticas³. A preparação dos educadores nesses cursos ocorreu num período de tempo de dois anos. Já os cursos de licenciatura em educação artística com habilitação em música, além de proporcionarem as mesmas disciplinas da

² Os cursos de licenciatura em educação artística, tanto curta quanto com habilitação em música, foram implantados nas instituições de ensino superior na década de 1970 por determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692. Suas institucionalizações tiveram como finalidade suprir a demanda profissional do mercado de trabalho, pois, nesse período, havia a necessidade de profissionais que fossem capazes de possibilitar uma prática integrada de educação nas três áreas artísticas mencionadas na escola (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000).

³ Conforme as novas determinações governamentais oriundas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o termo “artes plásticas” que era utilizado anteriormente passa a ser substituído pelo “artes visuais”.

licenciatura curta nos dois primeiros anos de formação, garantem, ainda, a oferta de outras disciplinas direcionadas especificamente ao estudo na área musical, nos dois anos seguintes, como relataram os docentes.

No tempo que eu fiz a licenciatura curta [...], a gente tinha formação em expressão musical, dramática e plástica. Depois, na licenciatura plena, tu partias para aquela área mais específica que tu se identificavas, ou plástica ou música ou teatro [...] (L:1, E-4, p. 106).

Constatarei que, dos professores de música que realizaram sua formação em curso de educação artística com habilitação em música, 50% ainda tiveram outras vivências musicais, em cursos superiores de bacharelado em flauta doce, flauta transversa e percussão. Esses dados sugerem que esses professores de música não se limitaram à formação no curso licenciatura, procurando aprimorar o estudo do instrumento no meio acadêmico. Um dos motivos que torna possível inferir isso é o fato de que o estudo e o aperfeiçoamento da *performance* instrumental são os objetivos principais dos cursos de bacharelado em música (HENTSCHKE e OLIVEIRA, 2000).

Atualmente, em todo o Brasil, muitos cursos de licenciatura em educação artística (curta e com habilitação em música) encontram-se em vigor (HENTSCHKE e OLIVEIRA, 2000). No entanto, diante da existência de novas leis e de documentos oficiais das políticas públicas⁴ que regem a área educativa, promulgados em 1996, os cursos de licenciatura em educação artística necessitam ser adaptados. As alterações das estruturas dos cursos de licenciatura devem acontecer não só pela melhoria da qualificação profissional dos docentes, mas também pela necessidade das instituições de ensino superior oferecerem uma formação profissional inserida dentro dos padrões exigidos pelo Ministério da Educação e o governo federal (ibid.).

Pelo fato de alguns cursos de licenciatura em educação artística terem sofrido algumas alterações curriculares na tentativa de se adaptarem às novas exigências legais (ibid.) e por já se apresentarem em vigor, dos professores de música que fizeram parte da amostra desta pesquisa, 25% relataram que sua formação se deu parcialmente nesses cursos, denominados de licenciatura plena em música. Uma das características curriculares desse tipo de

⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais Para os Cursos Superiores.

formação, salientada pelos docentes, é a existência de disciplinas relacionadas somente à área musical.

Como é possível verificar no gráfico 1, não tiveram nenhum tipo de vivência em cursos superiores de artes ou música 25% dos professores de música. Conforme esses docentes, seus aprendizados na área musical foram realizados basicamente por meio de aulas de instrumento, acompanhadas de teoria musical. Esse tipo de formação foi recebido no decorrer do ensino fundamental e/ou médio, assim como durante a formação religiosa em seminários e/ou em aulas particulares (incluindo os conservatórios). Os instrumentos musicais estudados por tais professores podem ser visualizados no gráfico 2.

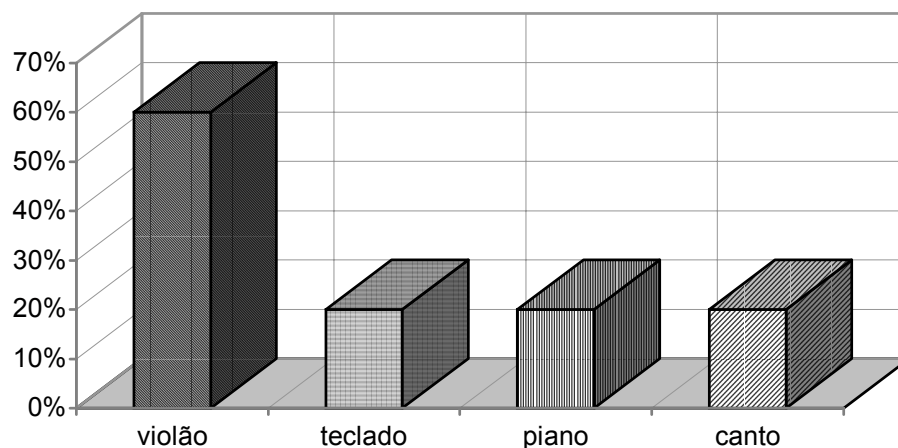


Gráfico 2 – Instrumentos estudados pelos professores de música

Os professores de música, de acordo com quatro tipos formação, estão distribuídos no ensino fundamental e médio da rede de pública e privada, como demonstra o gráfico 3, que segue.

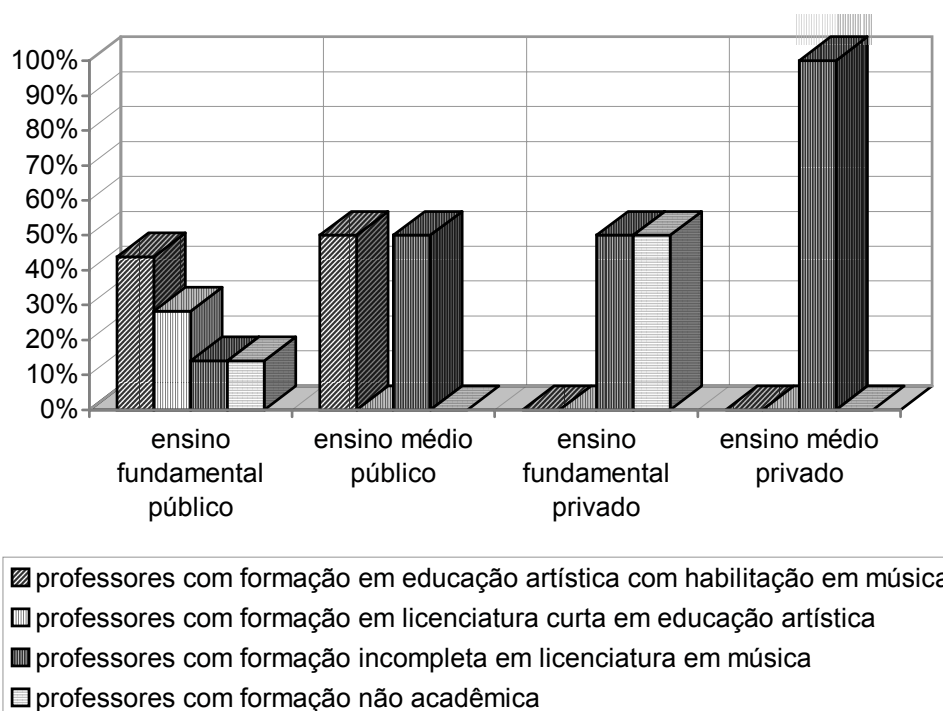


Gráfico 3 – Professores de música atuantes no ensino fundamental e médio, público e privado, segundo sua formação

O gráfico 3 mostra a presença de professores com os quatro tipos de formação no ensino fundamental público; no entanto, prevalece a atuação de professores com formação em cursos superiores, destacando-se a presença dos docentes com habilitação em música. Apenas no ensino fundamental e médio da rede pública ocorre a incidência de docentes com esse tipo de formação. Quanto ao ensino fundamental e médio da rede privada, a totalidade dos docentes não apresenta formação completa em nível superior.

A constatação acerca do tipo de formação dos professores de música atuantes no ensino fundamental e médio privado parece confirmar o fato de que “ser professor é uma condição intrínseca à atividade profissional do músico”, como pôde verificar REQUIÃO (2002, p.11). Assim como verificou essa pesquisadora, averigüei também que o que parece caracterizar um músico como docente capacitado para atuar no ensino fundamental e médio é o seu saber-fazer numa dimensão performática. Por isso é que verificamos a presença de músicos (instrumentistas) que, sem qualificação acadêmica superior em cursos de licenciatura, são admitidos como educadores musicais nos contextos escolares.

4 Conclusão

Com relação às formações dos professores de música entrevistados pude verificar que 66,66% dos docentes não as realizaram em cursos de licenciatura com habilitação em música. No entanto, a totalidade dos professores de música (33,33%) inseridos na amostra da pesquisa com esse tipo de formação se encontra atuando no ensino público. Quanto às suas atuações profissionais, averigüei que 75% dos docentes entrevistados ministravam aulas de música no ensino público. Esses dados parecem apontar para o fato de que, além de possibilitar percentuais mais elevados de aulas de música que as escolas privadas, as escolas públicas parecem estar bem mais preocupadas com o tipo de qualificação profissional dos docentes que atuam nessa área educativa no contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, S. Abordagens de ensino de língua estrangeira: um estudo sobre os deveres do professor e do aluno.,1997. Dissertação (Mestrado em Letras)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.
- ARROYO, M. A formação do educador no Brasil: contemporaneidade e pluralidade cultural. *Em pauta*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 64-69, 1991.
- ARRUDA, M. Construção de competência: uma demanda emergente. *Veritas*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 265-271, jul. 1997.
- BABBIE, E. Métodos de pesquisa de survey. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- BARILLI, E. C. V. Formação continuada de professores: por quê? como? e para quê? *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro: ENSP, v. 26, n. 143, p. 43-46, out./nov./dez. 1998.
- COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. London: Routledge, 1994.
- GATTAZ, A. C. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos S. Bom (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p. 135-140.

HENTSCHKE, L; OLIVEIRA, A. A Educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. (Org.) Educação musical em países de línguas neolatinas. Porto Alegre: Editora da UFGRS, 2000. p. 47-64.

MALGLAIVE, G. Ensinar adultos. Tradução: Maria Luísa Pereira, Manuel Silva e Maria Manuela Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino: uma ausência significativa. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, 2002.

REQUIÃO, L. P. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. 2002.

Dissertação (Mestrado em Música)–Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

A MÚSICA NA ESCOLA: AÇÕES PEDAGÓGICAS EM MÚSICA DESENVOLVIDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DO CEPAE/UFG

Denise Álvares Campos (UFG)
camposilva@cultura.com.br
Telma de Oliveira Ferreira (UFG)
zetelma@uol.com.br

Resumo. O texto apresenta o projeto de educação musical desenvolvido no Cepae/UFG, elaborado para atender aos alunos da própria escola e aos estagiários do curso de Licenciatura em Música da EMAC/UFG. A proposta pedagógica baseia-se na integração entre atividades de percepção, reflexão e produção musical. Considera-se que as atividades de *performance* musical - normalmente muito valorizadas por escolas de ensino regular - somente se tornam significativas quando inseridas nessa proposta global. Verifica-se que uma ação pedagógica desta natureza necessita extrapolar o espaço da sala de aula através de projetos de pesquisa e extensão. Tais projetos têm se firmado como suporte para a proposta de ensino e têm contribuído de forma significativa na formação musical dos alunos e na formação pedagógica dos estagiários.

Pensar em um programa de música para escolas de ensino regular não é tarefa fácil. Sabemos que a expectativa da comunidade escolar em relação a esta área se restringe a atividades práticas e apresentações.

O programa de música desenvolvido no Cepae pressupõe que tais atividades apenas se justificam quando inseridas num processo abrangente de educação musical. Para isso, o trabalho extrapola a sala de aula. Projetos de pesquisa e de extensão têm sido formulados visando sustentar o trabalho de sala de aula, buscando uma formação musical mais sólida.

I. ENSINO:

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) é uma Unidade acadêmica da UFG. Nele se insere o Colégio de Aplicação, escola de ensino regular, que atende alunos da Alfabetização ao Ensino Médio e alunos dos cursos de Licenciatura da UFG através de estágios supervisionados. Por estar inserida em uma Universidade, serve como campo de pesquisas voltadas para a Educação.

Em relação à Educação Musical, a escola conta com duas professoras de Música, possibilitando sua presença em quase todas as séries, bem como a elaboração e aplicação de

um programa de música bem estruturado porque vem sendo delineado já há alguns anos a partir de pesquisas que podem contribuir para outras escolas de ensino regular que ainda estão procurando maneiras de fortalecer o ensino da música. A contribuição de tais pesquisas tem se estendido aos alunos do curso de Licenciatura em Música da UFG que realizam seu estágio na escola.

Considerando estas especificidades, gostaríamos de descrever as características do Currículo que temos construído nos últimos anos e o desenvolvimento das atividades do Estágio de Música na escola.

I.1. Currículo:

Por vários anos temos adotado como proposta metodológica para o ensino de artes no Cepae a abordagem decorrente dos estudos realizados pelo Getty Center of Education in the Arts. Na área de Artes Visuais, sobretudo a partir dos ideais defendidos pela arte-educadora Ana Mae, tem-se denominado essa abordagem de Metodologia Triangular. Pensando mais especificamente na Educação Musical, parece-nos mais adequada a proposta de H. Gardner e outros pesquisadores do Getty Center, a qual eles denominaram de Arts PROPEL. Os elementos fundamentais da proposta são os processos de produção, percepção e reflexão presentes na educação artística.

A estrutura curricular que temos construído busca a integração entre conteúdos relacionados à linguagem musical¹ e aspectos histórico-culturais, na qual a abordagem de cada tema ocorre de forma não apenas teórica, mas com atividades de criação, expressão e apreciação musical, relacionadas a cada novo conteúdo apresentado.

Selecionamos conteúdos básicos de linguagem musical, especificamente relacionados à leitura e escrita da música, com ênfase na forma tradicional, mas oferecendo, também, oportunidades para o desenvolvimento de outras formas de estruturação e grafia dos elementos sonoros.

Quanto ao que temos chamado de “aspectos histórico-culturais”, nos referimos a conteúdos gerais de história da música ocidental e, de forma mais específica, da música

¹ No sentido de que o aluno “...aprenda a ler e escrever música como um reflexo da compreensão dos elementos e das regras envolvidas no discurso musical, demonstrando condições e recursos de manipulação dos mecanismos da linguagem” (Beyer, 1988, p. 132). Mais recentemente, Swanwick faz referência a essa

brasileira, seja em sua vertente erudita ou popular. Interessa-nos desenvolver no aluno uma postura de abertura, respeito e interesse pelas manifestações musicais dos diversos gêneros, estilos e períodos históricos.

Nem sempre foi esta a abordagem da educação musical no Cepae. Houve períodos em que buscávamos apenas a utilização da música de forma lúdica, atrelada a temas geradores adotados para todas as disciplinas de cada série escolar. Em outra etapa, priorizamos atividades que utilizassem a metodologia de Oficina de Música, estimulando a criatividade musical. No entanto, partindo da constatação de que a maioria de nossos alunos permanece nesse Centro por aproximadamente 12 anos (da pré-escola ao 3º ano do Ensino Médio) e que eles têm aulas de música em diversas séries escolares, percebemos a possibilidade de construir uma experiência musical ao mesmo tempo global e verticalizada, integrando os aspectos já citados, e capaz de contribuir de forma mais efetiva para a tão propalada “formação integral do aluno”. Este não é, portanto, nosso ponto de partida e, talvez, não seja, ainda, uma proposta conclusiva. Em nossa compreensão, estamos caminhando e construindo, de forma dinâmica, nosso próprio currículo.

Por trabalharmos num centro educacional que se destaca por uma postura pedagógica sócio-interacionista, temos buscado como ponto de partida a realidade mais próxima ao aluno (ainda que para isso devamos utilizar estruturas musicais bastante simplificadas veiculadas pela mídia), com a intenção de caminhar junto com esse aluno em direção a uma compreensão musical mais elaborada. Esta caminhada só se torna frutífera, no entanto, se cada período histórico e cada gênero ou estilo musical for apresentado ao aluno de forma contextualizada, indo além da mera exposição de conteúdos e estimulando a associação de cada tema a atividades de apreciação, expressão e criação musical, buscando a construção do conhecimento musical através de uma reflexão crítica sobre a forma de estruturação musical aliada a cada elemento do currículo.

Essa postura se mantém no processo de musicalização que também está vinculado ao estudo dos aspectos culturais abordados nas aulas. Como exemplo, citamos o projeto “Músico da Escala”, que a cada escala (bimestre) aborda um músico brasileiro de significativa importância no cenário nacional e/ou internacional. Levantamos seus dados

questão polêmica da música como linguagem dizendo: “Se a música é uma forma de discurso, então é análoga também, embora não idêntica, à linguagem” (Swanwick, 2003, p.68).

biográficos, escutamos sua obra musical e selecionamos um repertório que seja adequado para o canto das crianças. Algumas canções são escritas em partituras com símbolos musicais que já são do domínio das crianças, para que elas as executem nos metalofones e xilofones da escola. É uma forma de levar os alunos a entender o processo de escrita convencional do som, vinculando-o ao estudo e experimentação de variadas manifestações musicais.

I.2. Estágio:

O Cepae participa do processo de formação de professores em diversas áreas do conhecimento. Na área de música, conforme referência feita anteriormente, recebemos os alunos da Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Música da EMAC/UFG. A disciplina Didática e Prática de Ensino, cursada por eles, inclui a realização da prática de ensino no Cepae.

Os estagiários participam das aulas e de dois projetos de extensão da subárea de Artes, dos quais falaremos mais adiante. Essas atividades do estágio têm sido avaliadas sistematicamente, tendo sido, inclusive objeto de pesquisa, cujos resultados constam de um artigo apresentado na 55ª Reunião Anual da SBPC intitulado: “*Proposta de estágio coletivo - um estudo do processo de capacitação de professores de música*” (LEÃO, CAMPOS E ZANINI, 2003.).

II. EXTENSÃO:

II.1. Projeto Bem-te-ouvi

O Projeto “Bem-Te-Ouvi”, se propõe a organizar momentos de apresentação musical no Cepae de forma didática, para professores, funcionários, alunos, pais e comunidade próxima. O discurso musical vem acompanhado do discurso verbal, acessível a todos, contribuindo assim, para a formação e desenvolvimento dos esquemas de percepção e entendimento do discurso musical. Este projeto vem ocorrendo há vários anos no Cepae e tem boa receptividade pela comunidade alcançada, o que nos anima a dar continuidade a essa experiência, aperfeiçoando-a constantemente. Os estagiários de música participam deste projeto organizando apresentações, deles ou de outro (s) artista (s).

II.2 - Coral do Cepae

A idéia da formação de um grupo vocal no âmbito do Cepae surgiu do interesse de um grupo de professores. Embora a maior parte dos coristas seja de professores, o grupo foi aberto para a participação dos pais de alunos, alunos do Ensino Médio e funcionários do Centro.

A prática coral, para os pais de alunos e professores, é uma contribuição ao desenvolvimento perceptivo; à melhor impostação e expressão vocal; à expansão do gosto musical, à aquisição de conhecimentos básicos da linguagem musical; ao desenvolvimento da habilidade de participar em uma atividade de música em conjunto. Para os alunos, já que é oferecido como uma atividade optativa, possibilita o enriquecimento da formação musical já desenvolvida em sala de aula.

II.3 -Projeto Cultura em Movimento

“Cultura em Movimento” é outro projeto de extensão e vem sendo desenvolvido desde 2002. Ele atende a 50 crianças de 7 a 10 anos de idade, provenientes do Cepae e de outras escolas.

O projeto, que é coordenado por uma das professoras de música, conta, também, com a participação de uma professora de artes visuais e uma de dança. Recebe outros professores e artistas como convidados porque tem como objetivo a compreensão e vivência das várias linguagens artísticas. A cada ano o projeto se desenvolve a partir de um tema e culmina na preparação e apresentação de um musical encenado pelas crianças. Assim, o projeto tem como metas: oportunizar às crianças o conhecimento de artistas brasileiros de reconhecida importância nacional e/ou regional e suas produções; o conhecimento e valorização de manifestações folclóricas brasileiras ligadas à música e à dança; o desenvolvimento de habilidades ligadas à produção musical, plástica e ao movimento corporal. Oferece subsídios práticos e teóricos que colaborem na formação de cidadãos atentos às manifestações ligadas às artes, aptos a compreender e valorizar tais manifestações como outras possibilidades de comunicação e expressão, que não só a escrita e/ou falada, além de capacitá-los e orientá-los na produção e participação de apresentações artísticas públicas fazendo-os vivenciar o palco como espaço pedagógico.

II.4 – Projeto “ Bem-Te-Fiz”

O Projeto Bem-Te-Fiz é um concurso anual destinado a premiar produções musicais elaboradas a partir de um tema, por alunos da 1.^a fase do Ensino Fundamental. Ele busca incentivar a pesquisa, o trabalho em grupo e a capacidade criadora dos alunos, ampliando e valorizando o trabalho artístico-musical desenvolvido no Cepae. Os orientadores dos grupos são os estagiários da escola de música, o bolsista do projeto “Cultura em Movimento” e a professora de música que atua na 1.^a fase do Cepae.

III. PESQUISAS

III.1 - Música e alfabetização

Refletindo sobre a realidade de uma educação musical inserida no contexto de uma escola de ensino regular, vários fatores nos chamam a atenção. Um deles é a necessidade de integração, nos anos iniciais, da experiência musical ao processo de alfabetização formal. Visando atender melhor a essa necessidade realizamos duas pesquisas no período compreendido entre 1999 e 2002. A primeira denominou-se “*A educação musical integrada a uma proposta contemporânea de alfabetização formal*”. Os resultados obtidos nessa primeira experiência foram expostos no X Encontro Anual da ABEM, ocorrido em 2001 e publicados nos Anais do referido encontro (CAMPOS, 2001).

À continuidade da nossa investigação denominamos “*A educação musical como parte integrante de um processo de alfabetização sócio histórico*”. Tendo redirecionado a pesquisa e com algumas alterações na equipe e na forma de coleta de dados, obtivemos resultados um pouco diferenciados com relação à pesquisa anterior. Os resultados dessa 2.^a pesquisa foram apresentados no XI Encontro Anual da ABEM, ocorrido em 2002 e publicados nos Anais do referido encontro (CAMPOS, 2002).

III.2 – Atividades de integração entre as diversas linguagens artísticas

Depois de tantas experiências desenvolvidas na área da música, sentimos atualmente a necessidade de desenvolver estudos sobre as possibilidades de integração entre as diversas linguagens artísticas oferecidas no âmbito do Cepae. Temos a intenção de que todo embasamento conseguido de forma individual pelos professores de cada linguagem

artística, seja compartilhado com o grupo e seja transformado em projetos de atuação conjunta.

Este é, portanto, um projeto “guarda-chuva” onde estaremos abrigando sub-projetos que visem responder às perguntas anteriores. A partir da realização desses sub-projetos poderemos encontrar o suporte necessário para uma proposta mais abrangente de currículo para a área de Arte no Cepae e, a partir disso, para as possibilidades de integração com outras áreas de conhecimento.

O primeiro sub-projeto, já em desenvolvimento, intitula-se “*Música, dança e teatro: possibilidades de integração a partir de Shakespeare*”. Está sendo desenvolvido nas 2 turmas do 2º ano do Ensino Médio do Cepae. Cada turma tem 2 aulas de artes por semana, sendo 1 de música e 1 de teatro. Temos como objetivo específico a integração dos conteúdos de música e dança com a proposta de teatro para essas turmas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BEYER, Esther S. W. A abordagem cognitiva em música: Uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget. 1988. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- UFRGS, Porto Alegre, 1988.

CAMPOS, Denise et al. A educação musical integrada à uma proposta contemporânea de alfabetização formal. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. Anais do X Encontro Anual da ABEM. Uberlândia: ABEM, 2001, CD-Rom.

CAMPOS, Denise et al. A educação musical como parte integrante de um processo de alfabetização sócio-histórico. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, Natal. Anais do XI Encontro Anual da ABEM. Natal: ABEM, 2002, CD-Rom.

LEÃO, E.; CAMPOS, D. Á.; ZANINI, C. R. de O. Proposta de estágio coletivo – Um estudo do processo de capacitação de professores de música. In: REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 55, 2003, Recife. Anais da 55ª Reunião da SBPC, Recife:SBPC, 2003, CD-Rom.

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

MARCOS LEITE: SUA BRASILIDADE E CONTEMPORANEIDADE

*Denise de Miranda Borborema
(Escola de Música Villa-Lobos/FUNARJ)
demibo@globo.com*

Resumo. Marcos Leite, músico carioca, da segunda metade do século XX, representante importante na música coral, com certeza, sofreu influência da opção nacionalista, aprendida na experiência educacional de grandes nomes do cenário musical. Conviveu com músicos populares, em produções teatrais, musicais e fonográficas, que culminaram na criação de seu maior representante, o Garganta Profunda. Esta ênfase brasileira, impregnada na obra de Marcos Leite, trouxe para o plano composicional, características específicas do fazer popular que acabaram proporcionando uma significativa reformulação nas técnicas de arranjo para vozes. Esta preocupação com o novo criou um movimento de revitalização dos objetivos já encontrados no “canto orfeônico”, que desejava tornar viva a linguagem musical, através de uma vivência mais constante e valorizada. O objetivo geral desta pesquisa é reconhecer as características estético-musicais que foram utilizadas pelo músico Marcos Leite e que transformaram seus arranjos em obras que contribuíram para a revitalização do canto coral e vocal.

A experiência do fazer musical, principalmente aquele que utiliza o corpo e mais especificamente a voz, age como um impulsionador do verdadeiro conhecimento do ser.

Marcos Leite, músico carioca, da segunda metade do século XX, representante importante na música coral, com certeza, sofreu influência da opção nacionalista, aprendida na experiência educacional de grandes nomes do cenário musical: Lucia Branco, Henrique Morelembaum e Carlos Eduardo Prates. Conviveu com músicos populares, em inúmeras produções teatrais, musicais e fonográficas, que culminaram na criação de seu maior representante, o Garganta Profunda (por um período, o grupo se autodenominou Garganta). Este grupo vocal, apaixonante no seu fazer artístico, que relacionava voz, gesto e uso do espaço de forma extremamente criativa em seus shows, atuou, pode-se dizer, como continuador de um movimento vocal iniciado pelos grupos Os Cariocas, MPB4 e Quarteto em Cy, importantes grupos vocais de cunho popular dos anos 70-80, além dos grandes nomes dos “Cantores do Rádio”. Suas vozes despertaram o gosto pelo “Brasil verdadeiro”, aquele que sempre disponibiliza suas raízes para os moradores dos centros urbanos.

Esta ênfase brasileira, impregnada na obra de Marcos Leite, trouxe para o plano composicional, características específicas do fazer popular que acabaram proporcionando uma

significativa reformulação nas técnicas de arranjo para vozes. Esta preocupação com o novo, demonstrada de forma peculiar por Marcos Leite, criou um movimento de revitalização dos objetivos já encontrados no “canto orfeônico”, que desejava tornar viva a linguagem musical, através de uma vivência mais constante e valorizada.

Na tentativa de iniciar esta pesquisa, alguns problemas foram levantados. Referendados em John Blacking¹, compreendemos que “a música expressa aspectos da experiência de indivíduos na sociedade”. A compreensão de que, a sociedade define o papel da música e suas representações diferenciadas, é o que norteará este estudo; é a música que, como produto de um processo que se constitui em sua própria realização, definirá sua própria essência e comportamento. As diferenças estilísticas se apresentarão pautadas nas diferentes naturezas culturais e psicológicas. Gino Stefani², quando pretendeu definir competência musical, falou de um modelo que envolve cinco características: código geral, práticas sociais, técnicas musicais, estilos e opus. Para caracterizar a importância do músico Marcos Leite, será preparado um recorte de conhecimento que envolva o código geral (estudo de notação), as técnicas de arranjo, a contextualização socio-cultural da segunda metade do século XX (período da sua vida), a utilização da música popular urbana, a escolha dos gêneros (ritmos) urbanos populares para definir o movimento da estética coral carioca.

Os campos do estudo musicológico contemporâneo que servirão para nortear o encaminhamento da pesquisa e também desta revisão bibliográfica serão, em princípio, o método histórico, pois realizaremos uma pesquisa baseada em fontes cronológicas e arquivos musicais (discografia), do ponto de vista diacrônico e sincrônico. Com base neste método, buscar-se-ão respostas para perguntas, tais como: qual a seqüência de criação das peças, composições ou arranjos? Qual foi a relação desta seqüência de obras com sua biografia? Quais foram os conhecimentos musicais necessários ao seu projeto composicional? Como era o homem Marcos Leite? Qual era sua convicção e posicionamento na sociedade?

As perguntas no campo da educação visam à determinação de critérios de escolha e de níveis de dificuldade. “O professor de música, assim como o regente escolar, é, essencialmente, um selecionador de repertórios³”. As considerações básicas visam “saber o que selecionamos e o que

¹ Blacking, John. Expressing Human Experience through music. In *Music, Culture and Experience*. Chicago: Chicago University Press, 1995.

² Stefani, Gino. *A Theory of musical competence*. *Semiótica* 66-1/3 (1987)

³ HENTSCHKE, Liane & DEL BEN, Luciana. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. P.62.

os alunos selecionam faz parte da (...) função de educar e aprender⁴”. As perguntas básicas: o que cantar? Que dinâmicas utilizar? Que níveis de dificuldade atender? Que territórios de trabalho⁵ atingir? Qual a temática da música? Quem são os compositor e autor, e a que contexto pertencem? Como é o texto musical? Como é a linguagem musica existente na partitura?

A música, desde a Antiguidade, ocupa importante função na sociedade, através de uma das suas ações, a educativa, que atingia desde a criança até o idoso. O canto em conjunto sempre se um excelente meio de aprimoramento da inteligência musical⁶, promovendo uma oportunidade de crescimento pessoal e coletivo.

No Brasil, a música coletiva, por muitas vezes foi utilizada com o propósito de educar os indivíduos e de funcionar como auxiliar da manutenção da ordem social. Ceição de Barros Barreto⁷ afirma que “o canto em conjunto, independente da satisfação emotiva provocada pela própria música, contribui para o desenvolvimento físico, intelectual e moral do indivíduo, apurando-lhe o sentido auditivo, facultando a utilização apropriada a voz, despertando-lhe a sensibilidade, o raciocínio, a inteligência, aperfeiçoando os conhecimentos musicais e ampliando a cultura geral por meio de uma recreação superior.” O maestro Nelson Mathias informa que “o grupo coral poderá ser um agente transformador da sociedade por meio da sua educação musical”⁸. Desde o descobrimento⁹, a música foi influente como instrumento de catequização. Nesta época, ouvia-se uma mistura de canto católico português e de canto gregoriano, com a absorção de ritmos e palavras ameríndias, que era cantado pelo coro infantil dos meninos índios, levando a mensagem do culto cristão e da servidão aos portugueses¹⁰. A utilização dos coros foi mantida durante todo o período colonial, reinado e império pela igreja. Podemos destacar a figura mais importante do cenário musical da época, o padre José Mauricio Nunes Garcia¹¹. Além de compositor, foi um dos primeiros pedagogos de sua época, ao criar um curso gratuito de música que manteria durante vinte e oito anos. No século XIX, o centro musical sai da igreja e “sobe no palco”. É na ópera que

⁴ TOURINHO, Irene. Seleção de repertório para o ensino de música. In HENTSCHKE, Liane & DEL BEN, Luciana. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*.

⁵ GAUTHIER, Clermont de. Por uma teoria da pedagogia. In HENTSCHKE, Liane & DEL BEN, Luciana. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. P. 62.

⁶ Expressão usada como uma das inteligências múltiplas, teoria de Gardner.

⁷ Barreto, Ceição de Barros. Canto Coral.

⁸ Mathias, Nelson. Coral – um canto apaixonante.

⁹ Neves, José Maria. Música Contemporânea Brasileira.

¹⁰ Chevitarese, Maria José. A Questão da Afinação no Coro Infantil discutida a partir do “Guia Prático” de Villa-Lobos e das “20 rondas infantis” de Edino Krieger.

os primeiros sinais de nacionalismo aparecem. D. Pedro II cria a Academia de Música e Ópera Nacional, e nasce a preocupação com os artistas nacionais e os espetáculos em “língua nacional”.

No século XX, durante o governo de Getúlio Vargas, teremos o maior movimento educacional coral que teve na figura de Heitor Villa-Lobos o grande impulsionador. Sua atuação como dirigente da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) trouxe a implantação do Canto Orfeônico, que tinha dois grandes objetivos: realizar a construção de uma unidade nacional e formar um sentimento cívico através do conhecimento do patrimônio musical popular e folclórico. Com o objetivo de orientar os professores regentes, criou o Curso de Pedagogia da Música e Canto Orfeônico, que dirigiu até 1959, ano de sua morte¹². As atividades educacionais do SEMA culminaram na criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico¹³ em novembro de 1942, que visava estudar e elaborar as diretrizes técnicas que direcionariam o ensino do canto orfeônico nas escolas de primeiro e segundo graus, pesquisar a música brasileira e realizar gravações de músicas patrióticas para os estabelecimentos de ensino¹⁴.

O conjunto coral manteve-se nas igrejas evangélicas que, fundamentadas na teologia de Martinho Lutero, mantinham a estrutura coral nos hinos utilizados na liturgia dos cultos. Ao mesmo tempo, alguns poucos regentes autônomos mantinham o movimento coral com um objetivo educacional, que visava a um processo global de desenvolvimento das potencialidades de músicos/cantores amadores e profissionais. Apesar de se manterem longe da indústria cultural, os coros “resistentes” preservaram os objetivos educacionais e nacionalistas de preservar todo o patrimônio musical coral. A responsabilidade política se apresentou na gestão de Edino Krieger, na FUNARTE. O Instituto Nacional de Música, liderado pela Maestrina Elza Lakschevitz, e depois pela Educadora Musical Valéria Ribeiro Peixoto, se empenharam em manter esse projeto, promovendo cursos (técnica vocal, estilo, regência, e dinâmica de ensaio), além de concertos por todo o território do país.

Este movimento realizado nos anos oitenta e noventa suscitou o aparecimento de inúmeros outros grupos corais, além da revitalização de pequenos grupos de câmara, madrigais e os, atualmente chamados, grupos vocais. Várias empresas optaram por projetos culturais com o

¹¹ Viveu entre 22/09/1767 e 18/04/1830.

¹² Mariz, Vasco. Heitor Villa-Lobos, compositor brasileiro.

¹³ Iniciativa de Gustavo Capanema, pelo Decreto-Lei nº 4993.

¹⁴ Chevitaressé, Maria José. A Questão da Afinação no Coro Infantil discutida a partir do “Guia Prático” de Villa_Lobos e das “20 rondas infantis” de Edino Krieger.

objetivo de melhorar a qualidade da “cultura organizacional”, em projetos de desenvolvimento institucional, sendo o coro uma das opções mais escolhidas. Todo esse interesse em conjuntos corais incentivou uma pequena parcela da mídia e de algumas empresas de capital brasileiro e estrangeiro a investir na produção, gravação e divulgação do repertório coral de todos os estilos e gêneros musicais. O aparecimento de novos compositores e arranjadores se revelou um ponto alto no desenvolvimento e crescimento do movimento coral brasileiro, por se mostrarem com os mesmos objetivos de outros grandes compositores da música brasileira do início do século XX, utilizando o gênero popular e o erudito.

Uma revisão bibliográfica dividiu o tema “Marcos Leite” em vários assuntos que fundamentarão o projeto de pesquisa, porque se tornou uma expressão da música coral¹⁵ e vocal¹⁶, além de se notabilizar por seus arranjos vocais de canções dos mais variados gêneros da música brasileira e suas composições. Uma contextualização será realizada para a compreensão da sociedade carioca (principalmente), mais por seu espaço prioritário de vida, apesar de o músico não ter restringido seu trabalho neste espaço geográfico, e ter participado, em vários estados, de seminários e congressos, como por exemplo, os Painéis de Regência Coral da FUNARTE.

Levando-se em consideração a tradição musical brasileira de produzir música para utilização coletiva como um meio de transformação da sociedade, e entendendo que, buscando o som de cada ser humano, este passa a auto-produzir um processo libertador, acreditamos que o movimento empreendido pelo arranjador e compositor Marcos Leite trouxe grandes modificações na concepção de coro / grupo vocal, ensejando uma nova qualificação da voz, uma revitalização do coro, uma reformulação dos arranjos vocais e/ou corais, culminando em uma maior valorização da cultura musical popular brasileira. Serão abordados outros assuntos, que não apresentaram referências bibliográficas, e que fundamentarão as reflexões acerca das contribuições deixadas nas suas músicas e arranjos, em uma tentativa de definir uma estética dos arranjos vocais para a música popular: a criação de um catálogo temático de suas obras, uma tentativa de definir uma identidade na música vocal popular brasileira, o reconhecimento das formas e estruturas mais comumente encontradas nos arranjos musicais, um levantamento das técnicas mais significativas

¹⁵ Conjunto a quatro vozes mistas, a cappella ou acompanhado, normalmente com um número grande de participantes.

¹⁶ Conjunto pequeno de participantes, quase todos solistas, como os antigos grupos de câmara.

de encenação utilizadas para coro cênico, a proposta de construção de uma técnica vocal popular, e as características da formação de grupos corais ou vocais na música popular brasileira.

O objetivo geral desta pesquisa é reconhecer as características estético-musicais que foram utilizadas pelo músico Marcos Leite e que transformaram seus arranjos em obras que contribuíram para a revitalização do canto coletivo (coral e vocal), com o objetivo de assessorar o processo de escolha de repertório. Os secundários são: realizar um estudo biográfico sobre Marcos Leite e reconhecer as influências estéticas recebidas por professores e parceiros, e deixadas com eles; reconhecer as ações e/ou organizações corais que possam ter influenciado sua obra e determinado suas opções estéticas; compilar toda a sua produção vocal (seus arranjos e peças originais), montando um catálogo de suas obras, para reconhecer os gêneros musicais que foram mais utilizados; avaliar a tendência contemporânea de associar abordagens das várias linguagens artísticas (som, gesto, espaço, cor, etc.) na criação dos shows realizados pelo grupo “Garganta Profunda”, seu principal divulgador; estabelecer no catálogo temático proposto as dificuldades interpretativas das suas obras.

Uma das grandes contribuições do trabalho do grupo Garganta Profunda foi a utilização de técnicas teatrais em seus shows. A possibilidade desde grupo vocal permite a criação de representações no espaço cênico das emoções e imagens criadas pelos textos cantados, sempre contando com o apoio de diretores teatrais de grande valor, representados na figura de Pedro Paulo Rangel, o último diretor do grupo. Ele entendia que usar vários recursos artísticos (a encenação teatral), associados à música, possibilitariam uma revisão do que já existia e que poderiam criar um consumo maior da música vocal. Ele entendia que a publicidade era necessária.

Investiu na alegria e na música popular, pois apesar ter escolhido uma atividade profissional não tradicional, conseguiu aproveitar todo o conhecimento musical para seu sustento e de sua família. Ele conseguiu se aproveitar de uma complexidade de circulação de valores (teóricos, práticos e estéticos) para uma reformulação das possibilidades do trabalho com conjuntos vocais. Apesar de se aproveitar de um grande interesse dos brasileiros pela canção, ele conseguiu resgatar conceitos ideológicos do universal e do particular e atravessá-los, criando uma nova concepção de consumo da arte musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Israel Belo de. O Prazer da Produção Científica. São Paulo: Unimep Editora, 1995.

BLACKING, John. Expressing Human Experience through music. In Music, Culture and Experience. Chicago: Chicago University Press, 1995.

BARRETO, Ceição de Barros. Canto Coral. Rio de Janeiro: Editora Irmãos Vitale, 1970.

CHEVITARESE, Maria José. A questão da afinação no coro infantil discutida a partir do “Guia Prático” de Villa-Lobos e das “20 Rondas Infantis” de Edino Krieger. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado do Centro de Letras e Artes da Uni-Rio. Rio de Janeiro, 1996.

HENTSCHKE, Liane & DEL BEN, Luciana (org.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MATHIAS, Nelson. Coral, um canto apaixonante. Brasília: MusiMed, 1986

NEVES, José Maria. Música Contemporânea Brasileira. São Paulo: Editora Ricordi, 1977.

OLIVEIRA, Sergio Alberto de. Coro cênico. Anais do VII Encontro da ANPPOM. São Paulo: ANPPOM, 1994.

SÈVE, Bernard. O que a música nos ensina sobre a noção de forma. In Debates 5, Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro: Unirio, 2001.

STEFANI, Gino. A Theory of musical competence. Semiótica 66-1/3 (1987)

TINHORÃO, José Ramos. Pequena história da música popular. São Paulo: Círculo do Livro, com licença editorial da Editora Vozes Ltda.

MENINAS ARTE EM CANTO: CORPO E VOZ NO FAZER MUSICAL

Denise Sant'Anna Bündchen (UFRGS)
denise.bb@uol.com.br
Ana Claudia Specht
aspecth@sinos.net

Resumo. Este relato descreve o projeto “Meninas Arte em Canto” de Salvador do Sul, uma proposta de canto coral que iniciou em novembro de 2001, com meninas de 10 a 17 anos e coordenado por Denise Sant’Anna Bündchen (regência) e por Ana Claudia Specht (técnica vocal). O trabalho tem por objetivo integrar ao canto coral uma proposta de educação musical a partir do uso do movimento corporal como um recurso para a compreensão dos elementos da música e para o desenvolvimento da performance. Considerando o indivíduo agente da construção de seu conhecimento, integramos a este trabalho atividades de improvisação, composição, apreciação e análise, buscando uma relação entre os elementos da música com movimentos corporais livres e/ou relacionados a estes. Assim, objetivamos ampliar nossa prática de canto coral possibilitando um desenvolvimento musical e expressivo pela totalidade corporal, em que o corpo e a voz possam agir integrados neste fazer musical.

INTRODUÇÃO

O projeto “Meninas Arte em Canto” de Salvador do Sul é uma proposta de Canto Coral proporcionada a meninas de 10 a 17 anos de idade. Atualmente, o coro conta com 32 meninas. É um trabalho que existe há dois anos e meio, realiza um ensaio semanal de três horas e trinta minutos e é coordenado por Ana Cláudia Specht (professora de técnica vocal) e por Denise Sant’anna Bündchen (professora de música e maestrina).

É um projeto mantido por uma empresa privada, MEGA EMBALAGENS (indústria de embalagens flexíveis) instalada na cidade de Salvador do Sul, e que possui um programa de incentivos, através deste, apóia projetos e programas especiais nas áreas da cultura, educação e promoção social. No projeto de criação do Coro “Meninas Arte em Canto”, consta, desde a sua formulação, objetivos de atuação, pesquisa e ação bem definidos, isto é, é um trabalho de Canto Coral comprometido com a performance, mas preserva um ambiente favorável a experimentação e educação musical. Este grupo possui uma estruturação independente, onde a empresa mantém os profissionais, auxilia e financia eventos e criação de espetáculos. A administração e organização do grupo são feitas pela

regente e técnica vocal, em parceria com a Associação de Mães, formada pelas mães das meninas cantoras.

Esse trabalho, além de buscar uma excelência na performance grupal, tem por objetivo integrar ao canto coral uma proposta de educação musical a partir do uso do movimento corporal como um recurso para a compreensão dos elementos da música e para o desenvolvimento da performance. Considerando o indivíduo, cada cantora, agente da construção de seu conhecimento, integramos a este trabalho de canto coral atividades de improvisação, composição, apreciação e análise, buscando uma relação entre os elementos da música com movimentos corporais livres e/ou relacionados a estes. Nosso objetivo é ampliar nossa prática de canto coral possibilitando um desenvolvimento musical e expressivo pela totalidade corporal, em que o corpo e a voz possam agir integrados neste fazer musical.

ESTRUTURAÇÃO E REFLEXÃO

A formação inicial do grupo se deu a partir de um convite à comunidade, através do jornal local e convite nas escolas do município. Trinta e sete meninas, entre 10 e 17 anos de idade, integraram o grupo. Nesse primeiro ano de trabalho, foi realizada uma avaliação quanto ao timbre e extensão vocal, afinação compreensão do parâmetro altura, a capacidade de execução de pequenos trechos rítmicos e a desenvoltura no ato de cantar. Este levantamento foi feito para que pudéssemos ter um ponto de partida na montagem do Coro, sendo que, esta avaliação não teve o propósito de seleção, e sim, classificação vocal e conhecimento das alunas.

Portanto, este primeiro momento, foi uma introdução às descobertas do mundo sonoro-musical e vocal. No decorrer do trabalho, constatamos que algumas meninas, mesmo já tendo experiência com algum instrumento, apenas tocavam mecanicamente, não havendo compreensão dos elementos envolvidos, apenas uma percepção relacionada a intervalos e ao centro tonal. Outra observação foi quanto à rigidez durante o canto, o que visivelmente (pela postura contraída) e auditivamente (pela afinação) limitava o envolvimento nas atividades, ou seja, com o corpo enrijecido tencionava o aparelho fonador e a liberdade de expressar-se livremente. A partir desta observação, resolvemos integrar no desenvolvimento do nosso trabalho de canto coral, atividades que envolvessem o corpo.

Realizamos, assim, alguns exercícios ligados à analogia entre som-movimento. No exercício de diferenciação do parâmetro altura, procuramos estimular os movimentos ascendentes e descendentes das mãos e do corpo, fazendo com que as alunas pudessem relacionar tais movimentos aos intervalos tonais. Visando a trabalhar a conservação da afinação, as alunas poderiam utilizar como apoio, gestos ascendentes com os braços e/ou elevação do corpo, relacionando tais movimentos com a conservação dos intervalos da melodia. No trabalho de livre expressão gestual em consonância com o ritmo, melodia e texto, proporcionamos atividades em que as meninas deveriam criar movimentos corporais (em forma de coreografia, ou movimentos livres) sobre a música que selecionamos para ser trabalhada. Este trabalho é realizado e apresentado em pequenos grupos, de modo que canto e movimentos criados estejam presentes na execução.

Na observação desta integração corpo-música, verificamos uma certa influência do movimento corporal na execução vocal de intervalos e trechos melódicos, ou seja, parecia clarear a compreensão da altura e a sustentação da afinação. Também as atividades que envolviam teatro, dança, expressão gestual livre, ajudaram segundo nossa avaliação, nas performances de apresentação do grupo, devido ao relaxamento vocal através dos movimentos corporais, onde observamos um acentuado controle sobre a expressão.

A partir desse mapeamento do grupo, e também levando em conta nossa história pessoal relacionada à música, procuramos refletir, compreender e questionar os contextos pedagógicos em que estivemos inseridas durante nossa trajetória, como aluna e como professora, especialmente neste projeto de Salvador do Sul. Assim, pensar na prática, no ensinar e no aprender, é o que instigou-nos a buscar meios para entender mais profundamente o processo de aprendizagem integrado à performance musical.

Através destas inquietações, e permanentes avaliações da prática do coro e atuação dos profissionais, esse grupo tornou-se objeto de pesquisa na dissertação de mestrado da regente do grupo. Processo que está sendo muito importante para o incansável repensar do fazer musical com o coro, em que consideramos o trabalho de Canto Coral um espaço para aprendizagem musical e não somente, um momento de apreensão de técnica vocal para a melhor execução vocal do grupo. Sem dúvida, a técnica vocal é imprescindível, porém, temos por objetivo, proporcionar o ensino musical como um todo aliado à performance.

Portanto, nossas idéias sobre a experiência musical correspondem à proposta de Pontius, que busca unir a performance a uma aprendizagem ampla e significativa, abrangendo não apenas a educação infantil, mas a adolescência e vida adulta. Segundo o autor, os estudantes necessitam fazer música através da performance, discutindo os materiais envolvidos e descrevendo porque estes materiais podem ser usados, também, organizando e arranjando elementos na criação de músicas em novos e interessantes procedimentos. Desta forma, o autor atribui grande importância ao processo de aprendizagem “... através de experiências musicais compreensivas executando música, descrevendo música e criando música.” (Pontius, 1986, p.5)

Estas atividades propostas por Pontius, correspondem às atividades que consideramos fundamentais no processo de construção dos conceitos musicais. Assim, a performance, criação e descrição possibilitam uma interação significativa com os elementos da música, bem como, são meios de analisar o nível compreensão dos conceitos. O autor também atribui à performance a possibilidade de experimentar os elementos da música, produzindo sons e combinando habilidades dentro dos limites estruturais oferecidos. Isto se dá na execução mostrando o entendimento de um ou mais conceitos. Considera a descrição como uma experiência que dá aos sujeitos a oportunidade de discutir, definir, expandir e relatar os fenômeno de fazer música. Descrevendo manifesta-se o entendimento de vários conceitos musicais. Atribui à criatividade uma experiência que dá aos sujeitos a oportunidade de aplicar o que tem sido discutido e executado.

DESCRIÇÃO DE UMA ATIVIDADE

Com vistas a este trabalho e especificamente a este projeto, realizamos com o grupo uma atividade com o objetivo de proporcionar um momento criativo, para que, a partir das trocas entre sujeitos de idades diferentes, os alunos pudessem estruturar numa divisão quaternária, movimentos corporais sonoros e vocais. Como objetivo específico, esta atividade foi realizada a fim de ajudá-las a construir o conceito de ritmo, descobrindo estruturas rítmicas e compreendendo que as durações podem ser elaboradas e organizadas de acordo com a intenção. Essa pesquisa visou a verificar a possibilidade de contribuição dos movimentos corporais em consonância com o ritmo na construção da conceituação do mesmo pelas alunas. Portanto, através dela, pretendíamos observar as possíveis relações

entre o movimento corporal e a construção de conceitos musicais pelos sujeitos desta pesquisa.

Instrumentos utilizados: corpo e voz

Conteúdos envolvidos: ritmo, andamento, dinâmica, altura e timbre.

Estratégias: composição, execução, representação e reflexão.

Os procedimentos foram os seguintes:

- Foi apresentado pela professora um pequeno trecho rítmico com sons e movimentos corporais como uma idéia estruturada numa divisão quaternária.
- O coro foi dividido em grupos (aleatoriamente).
- Cada grupo ficou encarregado de elaborar um trecho rítmico com sons e movimentos corporais e vocais dentro de uma divisão quaternária.
- Apresentação das composições para os outros grupos, e logo, todo o coro participava da execução dessas composições.
- Foi elaborada com o grande grupo a seqüência das composições, analisando e refletindo sobre essa organização.
- Cada grupo registrou sua composição sonora corporal.
- Apresentação e reflexão sobre a representação gráfica criada por cada grupo com posterior análise feita pelo grupo.
- Registro individual sobre a atividade com posterior análise feita pelo grupo.

Na observação das explicações sobre a representação gráfica das composições, os grupos demonstraram organização e compreensão na estruturação da tarefa. Demonstraram a partir das hipóteses formuladas, terem tomado consciência sobre a mobilidade das durações dentro de uma estrutura rítmica. Concluímos que esta atividade gerou no grupo, um grande entusiasmo e motivação, resultando numa montagem rítmica corporal que faz parte do repertório atual. Portanto, nesta primeira análise procuramos observar e refletir sobre o grupo como um todo, a partir da composição, execução e reflexão.

CONCLUSÃO

As atividades de improvisação, composição, apreciação e análise, onde o uso do movimento corporal é utilizado como um recurso para a compreensão dos elementos da música e para o desenvolvimento da performance, auxiliam na conexão voz e corpo, bem como, mantém o grupo motivado, pois suas experiências passam a ter um significado na construção musical e no resultado estético. Ampliar nossa prática de canto coral possibilitando um desenvolvimento musical e expressivo pela totalidade corporal, em que o corpo e a voz possam agir integrados no fazer musical, hoje é o principal motivador no desenvolvimento do trabalho. A constante reflexão, estudos, experiências e pesquisa, norteiam o trabalho, mostram-se fundamentais para a ampliação da nossa prática de canto coral possibilitando um desenvolvimento musical expressivo pela totalidade corporal, em que o corpo e a voz possam agir integrados neste fazer musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECKER, Fernando. Educação e construção de conhecimento. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- NANNI, Dionísia. Dança educação: princípios, métodos e técnicas. 4. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.
- OSÓRIO, Luiz Carlos. Evolução psíquica da criança e do adolescente: aspectos normais e patológicos. 2.ed. Porto Alegre: Movimento, 1981.
- PONTIOUS, Melvin. A guide to curriculum planning in music education. Madison: Wisconsin Department of Public Instruction Herbert J. Grover, State Superintendent, 1986.
- SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Unesp, 1991.
- STOKOE, Patricia. La expresion corporal y el ninõ. Buenos Aires: Ricordi, 1967.

COGNIÇÃO, MÚSICA E CORPO NO CANTO CORAL: UM FAZER MUSICAL CRIATIVO

*Denise Sant'Anna Bündchen (UFRGS)
denise.bb@uol.com.br*

Resumo. O foco desta pesquisa está centrado no processo, no fazer musical criativo integrado às descobertas das possibilidades corporais relativas à música, como fator fundamental e determinante para o desenvolvimento da performance na atividade de Canto Coral. Desta forma, pretendemos investigar se o uso do movimento corporal na criação musical coletiva potencializa o processo de aprendizagem musical numa situação de Canto Coral. Assim, o problema a ser investigado é o seguinte: A consciência do uso do movimento corporal, integrado as atividades criativas, pode agir como um recurso facilitador na construção do conceito ritmo e no desenvolvimento expressivo da performance, com meninas entre 10 e 17 anos, numa situação de Canto Coral? Nossa hipótese para essa questão é de que o movimento corporal aliado às experiências criativas musicais pode ampliar a construção de esquemas, podendo inclusive levar a conceituação dos elementos musicais pela tomada de consciência.

INTRODUÇÃO

No decorrer de nossa experiência em educação musical e como regente de coros, com diversas faixas etárias, temos observado a relevância das atividades criativas e corporais na interação com a música. O uso do movimento corporal parece ampliar a experiência envolvendo o sujeito na sua totalidade e favorecendo a relação entre os elementos da linguagem musical. Assim, o foco desta pesquisa está centrado no processo, no fazer musical criativo integrado às descobertas das possibilidades corporais relativas à música, como fator que consideramos fundamental e determinante para o desenvolvimento da performance na atividade de Canto Coral.

Dessa forma, iremos investigar se a música pode ser apreendida pela totalidade corporal, ou seja, pretendemos investigar se o uso do movimento corporal na criação musical coletiva potencializa o processo de aprendizagem musical numa situação de Canto Coral. Assim, o problema a ser investigado é o seguinte: A consciência do uso do movimento corporal, integrado as atividades criativas, pode agir como um recurso facilitador na construção do conceito ritmo e no desenvolvimento expressivo da performance, com meninas entre 10 e 17 anos, numa situação de Canto Coral? Nossa

hipótese para essa questão é de que o movimento corporal aliado às experiências criativas musicais pode ampliar a construção de esquemas, podendo inclusive levar a conceituação dos elementos musicais pela tomada de consciência.

Pretendemos buscar na relação corpo-música, uma metodologia fundamentada nas idéias interacionista-construtivista de Piaget integrando à prática de Canto Coral. Segundo o autor, é através da ação com o objeto, que o sujeito constrói suas hipóteses e pode transformar as coisas, ampliando seus esquemas em patamares cada vez mais complexos. A idéia de que o sujeito apreende primeiramente o mundo pelo próprio corpo, é uma das maiores justificativas para verificar a compreensão da música neste mesmo contexto. Neste estudo, o objetivo geral é o de verificar a implicação do uso do movimento corporal na criação musical coletiva na construção do conceito ritmo e no desenvolvimento expressivo da performance. A pesquisa será realizada com um grupo onde desenvolvemos um trabalho de Canto Coral há dois anos e meio. Por ser esse o campo de investigação deste estudo, a metodologia que utilizaremos nesta pesquisa abrangerá a intervenção pedagógica, um planejamento de intervenção, entrevistas, observações e coleta sistemática de dados. Visando analisar a implicação do movimento-criatividade na construção do conceito ritmo e performance, serão adotadas idéias e conceitos piagetianos.

O FAZER MUSICAL NO CANTO CORAL

No decorrer da história, a prática coral inicialmente ligada a atividades religiosas passou a socializar-se. Portanto, além de um momento de socialização, pensar o canto coral como uma situação de construção musical, descobertas e criação não é uma tarefa fácil, pois envolve muita reflexão por parte do regente. Dessa forma, nossa concepção sobre o trabalho coral está diretamente relacionada ao processo de aprendizagem, bem como à performance. Acreditamos que a música existe e se constrói na ação, e isto é o que nos instiga a refletir e analisar mais profundamente a prática do ensino musical no Canto Coral. Sobre isso Beyer contribui apontando que:

A compreensão conceitual é praticamente o produto da reflexão sobre o fazer existente. Na prática coral, esta poderia ser alcançada se o regente propusesse situações aos coralistas onde melodias a serem cantadas fossem recriadas, através de variações de

arranjos, jogos com os motivos implicados, trocas de naipes na execução, enfim, onde este aluno tivesse a oportunidade de “desmontar” o discurso musical e montá-lo posteriormente segundo os significados nele encontrados. (Beyer 1995,p. 21)

Dessa forma, concordamos que é justamente o processo que deve ser o foco de atenção na aprendizagem musical no Canto Coral, ou seja, que o regente possa pensar nas várias possibilidades de interação com a música dentro do mesmo contexto. Portanto, pensamos que a reflexão e a clareza sobre a prática pedagógica utilizada são fundamentais. Sendo assim, diante de uma pedagogia relacional, acreditamos que uma experiência não pode ser apenas recepção se não proporcionarmos momentos de interação com o objeto musical como um todo, possibilitando a integração do corpo e mente na formação de esquemas a partir das ações e coordenações dessas ações sobre o mundo sonoro.

Assim, teremos como base as idéias de Piaget, tanto para uma prática continuada como fazendo parte de todo o processo de pesquisa. A importância que atribuímos à epistemologia genética piagetiana para esta pesquisa é pelo fato, da música ser um conhecimento a ser construído. Conforme Piaget (1978), é na interação do sujeito com o objeto que se processa o conhecimento. Desta forma, através da ação com o objeto, é que o sujeito constrói suas hipóteses e pode transformar as coisas, ampliando seus esquemas em patamares cada vez mais complexos. Portanto, por *ação* (na teoria piagetiana), entende-se a atividade do indivíduo sobre o meio ambiente, interagindo com o objeto e resultando na construção e desenvolvimento de estruturas cognitivas.

A experiência musical nos remete à ação, seja tocando ou cantando, portanto, será no processo que o indivíduo estará ampliando seu conhecimento musical, onde os mecanismos de assimilação e acomodação estarão em jogo, implicando na construção de esquemas e conseqüentemente no desenvolvimento das estruturas. Todas as mudanças cognitivas resultam de um processo de desenvolvimento, onde os esquemas novos não substituem os anteriores, e sim, incorporam-se a eles. Portanto, os esquemas são construídos e reconstruídos progressivamente. Segundo Becker:

[...] para Piaget, a função da ação é a de superar a dicotomia sujeito-objeto, podemos dizer que não se admite, na sua epistemologia, consciência antes da ação; a ação é que produz a psiqué, a ação é que produz o próprio inconsciente humano, a ação é que produz não só o conhecimento no seu conteúdo, mas o conhecimento

na sua forma e, sobretudo, o conhecimento nas suas estruturas básicas, ou seja, na sua condição de possibilidade. (Becker 2001,p.37)

Dentro deste contexto, é que pensamos em integrar e investigar o uso do movimento corporal na aprendizagem musical no Canto Coral, de forma que, na interação com a música, esta relação possa favorecer a construção e desenvolvimento de esquemas musicais favorecendo a performance. Portanto, consideramos o envolvimento corporal nas atividades musicais criativas, como dois aspectos básicos e fundamentais a serem analisados na construção de conceito ritmo e desenvolvimento expressivo da performance.

O CORPO EM MOVIMENTO NO FAZER MUSICAL

Gostaríamos de ressaltar que o movimento humano dentro de um contexto trivial e cotidiano, pode passar até despercebido, mas ele está inserido numa rede complexa de possibilidades, que num primeiro momento decorrem naturalmente da própria estrutura anatômica. Neste sentido, Laban (1978) mergulhou no estudo do movimento humano em si, como uma possibilidade espontânea. Seu trabalho compreende os fatores do movimento que são percebidos pelo observador e que carregam a informação expressiva independentemente do gesto específico executado. Portanto, integrar as idéias de Laban no desenvolvimento desta pesquisa, é pensar na relação som-movimento no sentido de ter claro as possibilidades corporais que estarão ou poderão estar envolvidas, tanto ao nível técnico como expressivo na situação de Canto Coral.

Existem inúmeras pesquisas referentes à importância do movimento corporal na prática de educação musical, como as que integram a dança, expressão corporal e improvisação. Este novo olhar para a prática do ensino-aprendizagem musical, surgiu nas primeiras décadas do século XX com músicos e pedagogos como Dalcroze, Willems, Orff, Gainza (PAZ, 2000). A partir desta nova perspectiva para o fazer musical, autores como, Delalande (1999), Mialaret (1990), Noisette (1997), Gagnard (1977), Agostin-Gherban e Happ-Hess (1986), ampliaram suas idéias para uma abordagem interacionista atribuindo importância aos aspectos motores ligados às construções musicais.

Dalcroze (1966), abriu caminho para se pensar a prática de ensino musical de uma forma completamente inovadora. Chegou à conclusão de que a musicalidade unicamente auditiva é incompleta, e de que existem ligações entre a mobilidade e o instinto auditivo,

entre a harmonia dos sons e as durações, entre o tempo e a energia, entre a dinâmica e o espaço, entre a música e o caráter, entre a música e o temperamento, entre a arte musical e a dança, enfim, observou que existe uma dialética entre os processos e que esses possuem um caráter dinâmico, onde as figuras da escrita musical também passam a fazer parte das vivências corporais, aliando a educação do ouvido aos movimentos corporais à representação gráfica das durações. Eis suas grandes descobertas que abriram espaço para que outros educadores musicais, e até mesmo pesquisadores pensassem os processos de aprendizagem em música a partir de uma visão interacionista.

Assim como Dalcroze, também Willems (1987) revela a importância dos movimentos para o desenvolvimento rítmico e também do ponto de vista das ligações entre o som e o ritmo. Compôs uma série de músicas específicas para trabalhar padrões rítmicos variados, em que as crianças deveriam marchar, correr, galopar, saltar conforme a música tocada. Numa ordem de associações, diz o autor, devemos dar grande importância, no começo, às relações diretas e reais que existem entre o ritmo musical e o movimento e, como em meio a todos os sentidos, o movimento é o mais desenvolvido na criança, é importante explorar essa necessidade de se mexer que a criança possui em benefício da música. Willems sugere que a movimentação através da música conduz a criança a uma escuta geradora de aprendizagem e, por isso, a uma resposta criativa, onde se torna capaz de explorar as idéias expressivas contidas no objeto sonoro assimilado. Desse modo, segundo ele, o movimento deve ser visto como modo de expressão criativa da música.

Já Noisette (1997), defende a tese de que a musicalidade nasce de uma relação entre a arte do movimento e a do som, e não de simples técnicas instrumentais e que o som só se torna música através de suas modificações no tempo, estando, assim, relacionado à idéia de movimento.

Também pesquisas mais recentes, têm reforçado a importância de se considerar o corpo (gestos e movimentos), como um recurso fundamental na experiência musical. Mais especificamente sobre o Canto Coral, Wis (1999) coloca que a compreensão que os cantores têm da música é maior quando eles se movem; sua compreensão como o ritmo, fraseado, impulso, direção, e muitos outros conceitos musicais se tornam reais quando eles traduzem suas próprias experiências em termos de movimento físico dentro da música.

Podemos fazer uma relação entre as colocações de Wis e as idéias de Piaget, no que diz respeito à manipulação do objeto, pois se afastar e aproximar-se de uma fonte sonora, explorar timbres no próprio corpo, batendo em diferentes áreas ou usando a voz de diferentes modos, favorece sua diferenciação na medida em que as ações concretas podem transformar-se em observáveis que podem ser relacionados entre si ou não, dependendo dos esquemas que o sujeito possui. Esta interação no processo faz com que o sujeito consiga progredir de modo operatório sobre as relações que deve realizar entre as partes da estrutura musical, para que consiga aprendê-la.

CONCLUSÕES

Acreditamos na importância de aprofundar a análise do que estamos nos propondo, a partir de uma intervenção pedagógica considerando o coralista como construtor do seu próprio conhecimento musical. Buscando uma reflexão sobre a importância dos desafios e descobertas neste processo, sem atribuir ao erro uma incapacidade, mas aceitá-lo como parte do processo de reconstrução das estruturas cognitivas.

É preciso que o regente, na sua prática de Canto Coral, proporcione desafios que vão além da execução da música, que possibilitem a reflexão e a criação, pois em cada nível de compreensão, novas possibilidades se abrem, novos esquemas são construídos e reestruturados, gerando desequilíbrios e reequilibrações.

Portanto, nessa pesquisa a ação integrada entre música, corpo e criatividade, está a favor da performance e da compreensão da música na atividade de Canto Coral. Além de ser esta uma atividade coletiva, de relacionamento interpessoais, que também possa abrigar uma experiência musical significativa, ampliando a ação de cantar à totalidade corporal aliada ao ato de criar. Visando não só a excelência da performance, como a compreensão da música de forma mais ampla, ou seja, a compreensão dos conceitos como integrantes de um todo e o domínio e a liberdade de expressão na execução musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Sônia Machado de. O papel do corpo no corpo do ator. São Paulo: Perspectiva, 2002.

- BECKER, Fernando. Educação e construção de conhecimento. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire. Porto Alegre: DP&A, 1997
- _____. A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek. A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget. Porto Alegre: UFRGS, 1988. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1988.
- _____. A construção de conceitos musicais no indivíduo: perspectivas para a educação musical. Em Pauta, Porto Alegre, v.9/10, dez.1994/ abril 1995.
- _____. Os múltiplos desenvolvimentos cognitivos-musicais e sua influência sobre a educação musical. Revista da Abem. Porto Alegre – abem, v. 2, n. 2, p.53-67.
- BRAUNSTEIN, Florence; PÉPIN, Jean-François. O lugar do corpo na cultura ocidental. Trad. portuguesa João Duarte Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- BRINGUIER, Jean-Calude. Conversando com Piaget. 2. ed. Trad. Maria José Guedes. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.
- CARVALHO, Maria Cecília M. (Org.) Construindo o saber: metodologia científica fundamentos e técnicas. 4. Ed. São Paulo: Papirus, 1994.
- COSTA, Maria Luiza Andreozzi da. Piaget e a intervenção psicopedagógica. São Paulo: Olho d'água, 2002.
- JAQUES-DALCROZE, Emile. Educación del sentido rítmico. Trad. de Juan Jorge Thomas. Buenos Aires: Kapelusz, 1966.
- FERNANDES, Ciane. O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.
- ICLE, Gilberto. Teatro e construção de conhecimento. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.
- KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 204 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

LABAN, Rudolf. Domínio do movimento: edição organizada por Lisa Ullmann. 3. ed. Trad. portuguesa Anna Maria Barros De Vecchi. São Paulo: Summus, 1978.

NOISETTE, Claire. L'enfant, le geste et le son. Paris: Cite de la Musique, Centre de Ressources Musicales et Dance.

PAZ, Ermelinda A. Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências. Brasília: MusiMed, 2000.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. 2. ed. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. São Paulo: Forense, 1972.

_____. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3.ed. trad. Alvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean & INHELDER, B. A psicologia da criança. 7. ed. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Difel, 1982.

SEKEFF, Maria de Lourdes. Curso e dis-curso do sistema musical (tonal). São Paulo: Annablume, 1996.

WILLEMS, Edgar. El valor humano de la educacion musical. Buenos Aires: Pro Musica, 1981.

_____. Preparación musical de los má pequenõs. Buenos Aires: Eudeba, 1962.

WIS, Ramona M. Metáforas físicas no ensaio coral: uma abordagem baseada em gestos para o desenvolvimento de habilidades vocais e da compreensão musical. Trad. Edson Carvalho. Revista Canto Coral, n. 2, p. 6-10. Brasília: Associação Brasileira de Regentes de Coros, 2003.

MÚSICA, SUBSTANTIVO PLURAL: NOTAS SOBRE A CATEGORIA TEMPO NO DISCURSO ESCOLAR

Dulcimarta Lemos Lino (UFRGS / UNISINOS)
dulcimarta@terra.com.br

Resumo. A presente pesquisa esta sendo desenvolvida dentro do GEARTE¹, tendo como sujeitos as alunas da disciplina de Educação Musical no curso de Pedagogia da UNISINOS². Investiga a música emergente no discurso escolar e sua relação com o tempo na contemporaneidade. Dentro de uma estratégia metodológica etnográfica, vale-se da escuta sensível (Barbier, 1995) para catalogar as narrativas musicais representadas ao longo de quatro experiências vivenciadas na disciplina. A análise dos dados coletados até o momento parecem indicar o tempo (Elias, 1989) e a música (Schafer, 1991) como construções sociais e culturais de sensibilidade auditiva, interdependentes do movimento da ação humana na sociedade e das escolhas e oportunidades vividas no imaginário sonoro das alunas. Neste contexto, há um deslocamento do conceito de música linear, normativa, homogênea para o substantivo plural, múltiplo e possível de composição.

Ao considerar a complexidade do contexto da docência universitária em tempos pós-modernos, a presente pesquisa em andamento reflete sobre a música no discurso escolar e suas relações com o tempo na contemporaneidade. Como professora da disciplina de Educação Musical³ no curso de Pedagogia da Unisinos⁴ disponibilizei a descoberta da singularidade sonora da turma. Neste momento, vi a concepção de tempo da modernidade invadir o espaço da criação musical. Esta investigação procura articular vivências experimentadas ao longo da disciplina de Educação Musical: *o som nosso de cada dia; histórias da minha vida musical; músicas que fazem a minha cabeça; e, comendo com sons*. Muitos dos dados recolhidos resultaram de uma estratégia metodológica etnográfica, outros foram por mim adaptados. Realizei entrevistas individuais, conversações casuais, observações, gravações de performance em audio, vídeo e leitura dos protocolos das alunas. A catalogação das narrativas musicais representadas pelas alunas, assim como sua participação no *Ateliê do som* começa a indicar a categoria de tempo musical como uma construção social e cultural de sensibilidade auditiva, interdependente do movimento da

¹ GEARTE: Grupo de Estudos em Educação e Arte – UFRGS.

² UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

³ Sempre que me referir à disciplina ou turma de Educação Musical utilizarei a convenção: EM

⁴ Unisinos: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, Brasil.

ação humana na sociedade e das escolhas e oportunidades vividas no seu imaginário sonoro. Neste contexto, os dados coletados parecem demonstrar um deslocamento do conceito de música linear, normativa, homogênea para o substantivo plural, múltiplo e possível de composição.

O tempo não pára

Acordo cedo com o grito do despertador. Acordo filho e marido: tá na hora!!!! Vou pra escola. Fumo um cigarro até ouvir a sirene: entrada. Espero a sirene novamente: recreio! Ouço gritos e batidas de bola. Penso na trilha da novela (...) Cozinha novamente. Volto à escola. Espero a sirene. Pego o ônibus. Vou prá Unisinos. Trânsito.. (...) Será que aprenderei alguma música legal para ensinar? Qual a melhor música prá eles? Aquela que gosto? A que a professora vai me ensinar? (...) (Tatiana, 2004^a)

A fala de Tatiana é o recorte que escolhi para convidar o leitor a experimentar as narrativas envolvidas na condição de professora de Educação Musical na Unisinos. Ao solicitar a participação das alunas na atividade *‘O som nosso de cada dia’*, descrevendo por escrito sua rotina de sons, me aproximei das paisagens sonoras pelas quais circulavam diariamente. Também depararei-me com suas dúvidas e questionamentos sobre a disciplina: afinal para que esta professora quer saber sobre a minha vida? Os inúmeros pontos de interrogação que a fala de Tatiana explicita podem se relacionar ao enunciado de Postmann (2002:72): *todas as crianças entram na escola com pontos de interrogação e saem dela com pontos finais*. Eu diria que, como os alunos, a condição de ser professora também *incorpora, a incerteza*. (Steinberg;Kincheloe,1997) Considerar as inquietações de Tatiana legítimas e fundamentais à prática docente é compreender que esta deve ser percebida em suas múltiplas possibilidades de ação, arcando o ônus de que possa não existir uma direção universal e definitiva. É acreditar que os professores se guiam não só pelo que racionalmente consideram melhor mas, *pelo que consideram ser o mais oportuno em função das convicções internas que estão profundamente enraizadas dentro de cada indivíduo*. (Gandini e Edwards, 2002:107)

O que Tatiana pensa sobre música? A procura pela ‘melhor música’ fixaria como condição do fazer musical estritamente a interpretação sonora? Como destituir os limites inflexíveis propostos pela psicologia e pedagogia a fim de que emerjam os limites da

experiência poético-sonora? Como provocar um tráfego de idéias, uma transversalidade musical e pedagógica que rompa com as consolidadas separações e verdades absolutas?

A escuta da sirene forte e ruidosa presente na descrição de Tatiana é uma constante através dos textos apresentados pelas alunas no momento de expressar graficamente sua rotina sonora. Parece que a sirene avisa regularmente a organização temporal da rotina escolar e, por conseqüência, o tempo do relógio familiar. Tempo de aprender a lição. Tempo do recreio. Tempo de ir para casa. Tempo de ir para Unisinos. É importante destacar que, a concepção de tempo da modernidade trouxe consigo a rotina normatizada das escolas, incansavelmente representada no discurso das alunas investigadas. Tal rotina incorporou “o tempo do trabalho, o tempo de não perder tempo, o tempo regulado pela mecânica do relógio que subdivide ritmos, com a precisão dos minutos e segundos. Ao apropriar-se do tempo, o colégio retira das crianças o controle dos ritmos” (Boto, 2002: 25) institucionalizando a especialização do tempo. Tempo da demarcação cronométrica das idades, tempo para formação, tempo de ir para o pátio, tempo de cumprir o programa, tempo de ter idade para responder desta ou daquela maneira, tempo de cantar. Segundo Foucault, as escolas têm utilizado esses procedimentos disciplinares para somar e capitalizar o tempo. Por essa razão, elas vem funcionando “como máquinas de aprender, porém também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (Foucault, 1976:151).

Alguém sabe quem inventou a melodia “Guarda, guarda”?⁵ A referida canção foi lembrada por quase todas as alunas da turma EM quando deveriam entoar de memória uma melodia utilizada na sua prática docente. As alunas afirmam que esta melodia contribui para aquisição de hábitos. Desta forma, é o sinal entoado para que as crianças comecem a guardar os brinquedos. Este modelo de realidade sonora, presente no imaginário sócio-cultural das alunas da turma de EM tem por hábito valer-se da música como recurso para a normatização escolar. Yara comenta: “Lá na escola, as crianças mais parecem papagaios cantores: música para fazer a rodinha; música para lavar as mãozinhas; música para brincar; até música para guardar os brinquedos: O Guarda-guarda⁶ (...). (...) são sempre as mesmas canções!” (Yara, 2004,c)

⁵ Guarda, Guarda: partitura no Anexo 1

⁶ Guarda-guarda: Yara entoa toda a melodia da canção. Partitura no Anexo 1.

Segundo Yara, a música aparece no cenário de sua escola para disciplinar. Seu discurso parece revelar que os professores tomam essas canções na rotina escolar para maximizar e otimizar o alcance de certos resultados que constituem a finalidade da “fábrica escolar”. Nas palavras de Foucault, a ação disciplinária exerce uma pressão modeladora para formar indivíduos semelhantes, “se compra, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra: normaliza; (...) se estabelece a regularização dos procedimentos e dos produtos industriais” (Foucault, 1976:188-189).

A melodia “Guarda, guarda” destacada pela aluna, pode indicar o *corpus* do modelo burocrático-disciplinário encontrado na escola. Cantos ritmados por ordens para constituir um só movimento (guardar os brinquedos), executados por toda a classe, sob o sinal do professor. Fanfani nos alerta que:

não se trata de ordens que cada vez que se emitam possam prescrever o detalhe do que se vai fazer, como se vai fazer e porque se devem complementar, senão que se tratam de ordens-signo, sinais codificados sob os quais se deve seguir uma resposta determinada, e somente uma.⁷ (...) o silêncio dos escolares somente é interrompido pela presença dos signos (sinos, campainhas, gestos, olhares) aos quais devem seguir inevitavelmente uma conduta. (Fanfani, 2001:56)

A pesquisa de Fucks (1991) encontrou resultado similar ao tentar compreender os vários entendimentos em torno da música na escola normal do Rio de Janeiro. Fucks destaca que as *musiquinhas de comando*⁸ entoadas na escola vem “exercendo o papel de disfarçar o poder da instituição, já que cantando, ela não se sente mandando” (Fucks, 1991:68). Prova disso são os depoimentos coletados pela pesquisadora:

Eu usava a música como artifício para acalmar as crianças; quando a música terminava, já estava todo mundo dominado. (Fucks, 1991:68)
Fica bem mais agradável você dar uma ordem através de uma musiquinha de que dizer: faz isso, faz aquilo(...). (Fucks, 1991:69)

A presente pesquisa encontrou: “Ah, eu canto muito no início do ano, eles precisam sentar na hora certa. A letra da música ajuda a colocar cada um no seu lugar.” (Suely, 2004d.)”Com a doçura da música consigo impor a disciplina!” (Ana, 2004d)

A falas descritas acima parecem confirmar que as *musiquinhas de comando* ainda estão presentes na escola. Qual seria o argumento pedagógico para tal pertencimento?

⁷ grifo nosso.

Adestrar os alunos na direção dos limites comportamentais, iniciá-los nos *deveres da vida*, das boas maneiras do código social? Estaria introduzindo nos propósitos pedagógicos para a primeira infância os códigos ocidentais da conduta refinada de Erasmo? (Postmann, 2002:18-19.)

A idéia de civilizar o outro é a narrativa desvelada nessa prática docente. O livro de Erasmo, “A civilidade pueril” (1530), alcançou ininterrupto sucesso até o século XVIII. O livro postulava implicações sociais de padrões universais recomendados pela civilidade, ainda presentes na contemporaneidade. Tal civilidade também é destacada por Elias (1984) quando investiga a questão do tempo “nas redes de interdependência entre indivíduos e a distribuição de poder nas mesmas”. (Martins, 2002:2). Em seu livro “O processo civilizador”, ele relaciona os aspectos temporais presentes na formação da consciência e do autocontrole individual com a constituição do Estado, desde a idade Média. O autor descreve como as configurações temporais vão sofrendo modificações e quais as funções que elas adquirem no decorrer do desenvolvimento social. Nessa perspectiva, o tempo aparece como o denominador comum que serve para regular a rede de configurações de relações sociais desenvolvidas pela civilização.

Para Elias (1989), o homem constrói o seu tempo. Nesse contexto, não se pode conceber um sem o outro, assim como não se pode conceber o indivíduo sem a sociedade. O tempo é definido como

o primeiro lugar, um marco de referência que serve aos membros de um certo grupo e, em última instância, a toda a humanidade, para instituir ritos reconhecíveis dentro de uma série contínua de transformações do respectivo grupo de referência ou também, de comparar uma certa fase de fluxo de acontecimentos. (Elias, 1989:84)

Sendo uma convenção social, o tempo é um dos vários elementos que têm acompanhado a evolução da humanidade. Sem querer determiná-lo como fixo ou imutável, Elias (1989) acredita que ele deve ser compreendido em termos de processualidade, aparecendo como produto da evolução de nossa sociedade. Daí emerge seu caráter integrador, que pode envolver enigma, mistério e poderes sobrenaturais. Isso porque “compreender sua própria experiência de tempo é, também, compreender a si mesmo” (Elias, 1989:217).

⁸ Musiquinhas de comando: terminologia utilizada por Rosa Fucks (1991) para referir-se as melodias disciplinares vigentes no espaço escolar.

Acredito que o trabalho pioneiro de Schafer (1991,2001) colabora para a compreensão das múltiplas e complexas redes que têm definido as relações de tempo do homem na sociedade. O compositor cataloga, analisa e distingue a informação acústica mundial vindo na *escuta sensível* da paisagem sonora⁹ e na composição com as sonoridades dela a possibilidade desta compreensão. Como exemplo podemos citar a construção da imagem de Deus. Os missionários jesuítas conduziam a cristandade *demarcando acusticamente* o território da igreja, isto é, dividindo a civilização paroquial da civilização selvagem. No barroco, aos “mestres de capela” competia criar os cânticos para as diferentes partes da missa, intercalados por vasta troca de silêncio secular. Dessa maneira, as “redes de configurações temporais da sociedade” (Elias, 1989) acabavam por definir categorias de sonoridades temporais existentes no nosso entorno acústico. Sempre em mutação, tais categorias foram definindo ritmos, estilos e modelos de vida musical, fazendo emergir o trabalho, a cultura, a escola e o tempo como categorias de sonoridades plurais.

Portanto, o conceito de música amplia-se consideravelmente. Música não diz respeito apenas a um repertório executado num instrumento musical para ser assistido em silêncio numa sala de concerto. Tampouco é uma melodia que deve ser imitada pelas crianças. Música passa a ser a organização de sonoridades intencionalmente construídas. Música torna-se um substantivo plural. Extrair sentidos da experiência musical, concomitantemente descontínua e contínua exige uma educação comprometida com a sensibilidade, com os processos de criação, com os relacionamentos, com as transversalidades, com solidariedade e integração. Ao assistir as composições das alunas de EM constatei a flexibilidade do tempo musical investido no processo criador, a disponibilidade à escuta sensível e a diversidade de sentidos textuais interdependentes das subjetividades e repertórios culturais compartilhados. Vivendo o ato poético de compor, fabricar mundos, dividir identidades e diferenças, as alunas puderam acompanhar o deslocamento de territórios universais, para contextos híbridos, complexos, plurais, em indagação constante. Participar desta experiência estética no tempo de ser universitário (sem desejar transformá-las em artistas) significa entender que,

⁹ Schafer (1991) define paisagem sonora como o ambiente acústico, campo sonoro total, entorno, qualquer que seja o lugar em que nos encontremos. A paisagem sonora é o conjunto de sons agradáveis e desagradáveis, fortes e fracos, ouvidos e ignorados com os quais vivemos, vasto compêndio sempre em mutação, que tem acompanhado toda a existência humana.

as músicas nunca estão prontas, nunca são palavras de ordem, elas deixam interpretações diversas para que o ouvinte continue vivo, não seja morto por uma verdade absoluta. Então eu tô sempre com meias-verdades, ou meias idéias, é o cognitivo do ouvinte. (Tom Zé, 2003:13)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o século das luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JR., Moysés. Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.
- ELIAS, N. Sobre el tiempo. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- _____. O processo civilizador: formação do estado e civilização (vol 1) Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- FANFANI, Emilio Tenti. Sociologia de la educación. Portugal: Universidade Nacional de Quilmes Ediciones, 2001.
- FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. México: Siglo XXI Editores, 1976.
- FUCKS, Rosa. O discurso do silêncio. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- MARTINS, Mônica Mastrantonio. A questão do tempo para Norbert Elias: reflexões atuais sobre o tempo, subjetividade e interdisciplinarietà. PSI. Revista de psicologia social e institucional. Volume 2. N. 1 – Jun./2000.
- MERLUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: Revista Brasileira de Educação, ANPED, mai/jun/jul/ago 1997. N.5
- POSTMANN, Neil. Deuses que podem servir. In: O fim da educação: redefinindo o valor da escola. RJ: Graphia, 2002.
- SCHAFFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: UNESP, 1991.
- _____. A Afiinação do mundo. São Paulo: UNESP, 2001.
- STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe. Cultura infantil: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- TOM ZÉ. Santander recebe Tom Zé. Zero Hora. RS. 31/10/2003. Segundo Caderno. p.13.

MÚSICA & AÇÕES SOCIAIS: EXPERIÊNCIAS EM CUIABÁ - MT

Eda do Carmo Pereira Garcia (UFMT)
edadocarmo@bol.com.br

Resumo. Em propostas de ações sociais aparecem freqüentemente a arte e o esporte. Curiosamente são atividades que parecem, muitas vezes, marginalizadas por grande parte da sociedade. A música tem sido utilizada nestas ações, seja através do canto ou de outros instrumentos. Este trabalho apresenta três projetos sociais: Bateria do Imprensando, Vivenciando a música através do canto e Tocando flauta que são desenvolvidos através de parcerias entre empresas e a UFMT e têm como objetivo a vivência musical de crianças, adolescentes e adultos. Observa-se nestes projetos que nem os diversos problemas sociais impedem que os alunos sintam prazer em tocar e fazer música o que demonstra que eles trazem o potencial de uma herança musical cultural rica. A inter-relação entre diversos meios culturais pode ser estabelecida quando há a adequação de diferentes propostas de ensino para diferentes realidades de aprendizagem musical.

MÚSICA AÇÕES SOCIAIS

Muito se tem falado sobre responsabilidade social, o que dá às empresas uma preocupação para além da geração de lucros. As ações sociais quer sejam dirigidas aos seus colaboradores ou às comunidades carentes, no mercado do século XXI, podem representar vantagens competitivas como o marketing e a motivação de seus colaboradores que melhoram o desempenho produtivo, além de estimular o desejo dos colaboradores em potencial em fazer parte da equipe.

Estas ações têm ocupado importante espaço nas iniciativas que objetivam minimizar a exclusão e a desigualdade de oportunidades entre as pessoas, sejam elas de origem pública, privada ou de ambas, através das parcerias. Tais iniciativas têm criado novos campos de trabalho especialmente no campo educacional, demonstrando importantes relações com a cultura das comunidades envolvidas e objetivam primordialmente a elevação da auto-estima, o resgate da dignidade humana e o pleno exercício da cidadania.

As atividades artísticas e esportivas são freqüentemente propostas e, curiosamente, são atividades que parecem, muitas vezes, marginalizadas por grande parte da sociedade. A música tem sido largamente utilizada nestes projetos, seja através do canto ou de outros instrumentos. Ela é uma das atividades significativas na realização de um projeto social, porque pode ser uma alavanca para novas perspectivas no

desenvolvimento de crianças e adolescentes e na melhoria da qualidade de vida de adultos.

Este trabalho apresenta três projetos sociais desenvolvidos através de parcerias entre empresas e a UFMT e têm como objetivo a vivência musical de crianças, adolescentes e adultos.

PROJETO BATERIA DO IMPRENSANDO

No início de 1999 nasceu o projeto Bateria do Imprensando que tem contado com o apoio da CDL – Câmara de Dirigentes Lojistas de Cuiabá, Supermercados Modelo e Patronato Santo Antonio.

A Bateria foi orientada, durante algum tempo, por um instrutor auto-didata, cuja formação e prática pedagógica já não atendiam ao que os proponentes desejavam para as crianças e adolescentes, ou seja, desenvolver sistematicamente um processo de educação musical.

A parceria com o Departamento de Artes/ UFMT iniciou-se em 17 de maio de 2003 e foi proposta pelo Sindicato dos Jornalistas de Mato Grosso, a fim de desenvolver a formação musical de cerca de 30 crianças e jovens.

A proposta é dirigida para a faixa etária entre 07 e 17 anos, no entanto, há dificuldade em manter-se esta restrição encontrando-se na Bateria crianças com 06 anos ou adolescentes com 18 anos de idade que insistem em participar.

As aulas ocorrem nas segundas, quartas e sextas-feiras das 17:30 às 19:00 horas, no Oratório Santo Antônio, espaço cedido pelo Colégio Patronato São Gonçalo de padres Salesianos, situado num bairro periférico de Cuiabá.

A Bateria se apresenta freqüentemente, tanto nas atividades do Colégio, da UFMT e do Sindicato, quanto em outros eventos para os quais é convidada.

O repertório é diversificado contemplando gêneros como o samba de raiz, samba enredo, samba de partido alto, samba de roda, pagode, axé, funk e samba funk.

O trabalho é orientado e coordenado por um docente e conduzido por um acadêmico-estagiário do curso de música da UFMT.

A abordagem integradora utilizada trata de aspectos musicais relacionados não somente com a execução instrumental, mas com a apreciação e a criação musicais.

São desenvolvidas atividades de repertório, contextualização histórico-social de gêneros e compositores, técnica, leitura e escrita musicais, independência, prática de

conjunto, ritmos, improvisação e apreciação, tendo como ponto de partida o repertório executado pela Bateria e sempre com vistas à sua ampliação.

Observa-se freqüentemente uma certa resistência, por parte de alguns participantes, em relação ao aprendizado da notação musical. Estes alegam que querem tocar e não querem aula. Dizem que “ler é muito chato” afirmando que já fazem isto na escola e que a mesma é “um saco”. Desta maneira a aprendizagem por imitação também tem sido utilizada reiterando a idéia do fazer musical como base para a construção do conhecimento o que, à princípio, possibilita a prática da improvisação e da criação independentemente da utilização da partitura.

PROJETO VIVENCIANDO A MÚSICA ATRAVÉS DO CANTO

Este projeto musical desenvolve-se, desde agosto de 2002 e abrange duas propostas o Coral Unimed e o Grupo Vocal Parque Atalaia. É uma parceria entre a Unimed Cuiabá e o Departamento de Artes/UFMT.

O trabalho é coordenado por um docente, dispondo de um orientador para cada proposta e conduzido por acadêmicos-estagiários do curso de música da UFMT.

Coral Unimed: compreendendo a pessoa como um ser holístico objetiva a elevação da auto-estima de seus colaboradores, através de uma atividade integradora dentro da empresa.

São três encontros semanais com uma hora de duração, entre as 12:00 e 13:00 horas, onde são desenvolvidas atividades rítmicas e de percussão corporal e têm como repertório a música popular brasileira.

Todas as atividades convergem para o prazer de cantar e se apresentar em público. As apresentações ocorrem especialmente em eventos da própria empresa e do empresariado local, além de apresentações na UFMT.

Grupo Vocal Parque Atalaia: tem como objetivo promover a aprendizagem musical, através de uma vivência instrumentalizada pelo canto, para o desenvolvimento do potencial artístico-criador de crianças e adolescentes residentes no Bairro Parque Atalaia.

São duas aulas semanais, de uma hora cada, com cada um dos grupos (crianças e adolescentes) e um encontro com os dois grupos juntos, ocasião em que é proporcionada a atividade de apreciação musical. As aulas são desenvolvidas na Sede da Associação Comunitária do Bairro.

A maior dificuldade encontrada é fazer com que os alunos respeitem o horário a eles destinado, pois todos querem participar de todos os ensaios. A solução encontrada foi enfatizar as atividades específicas para cada faixa etária, na aula restrita a cada uma delas, sem impedir a presença dos demais. Os adolescentes já começaram a rejeitar ou a não se sentirem muito à vontade com o repertório e as brincadeiras das crianças, isto é, parecem estar compreendendo a necessidade das aulas separadas.

Outra dificuldade encontrada diz respeito à existência de uma “população flutuante”, ou seja, alunos que freqüentam muitas aulas e de repente desaparecem, retornando algum tempo depois. Estes alunos dizem que estiveram fazendo trabalhos domésticos ou cuidando dos irmãos menores, porque a mãe arrumou emprego ou então estava de castigo e a mãe proibiu-o de ir para o “coral”.

Desta maneira, o grupo tem em média 15 componentes fixos e outros 15 “flutuantes”. Esta questão já foi discutida com a assistente social da UNIMED Cuiabá prevendo-se um trabalho de esclarecimento e mobilização junto as famílias das crianças e adolescentes sobre a importância do trabalho para o desenvolvimento dos mesmos.

O repertório é diversificado e possibilita a compreensão dos conceitos e da notação musical. São desenvolvidas atividades de execução, composição, apreciação e performance além da literatura que contextualiza cada peça do repertório..

Muitas apresentações públicas são realizadas nas escolas do Bairro, nos eventos da UNIMED Cuiabá e na UFMT. As apresentações, muito freqüentes no Bairro, objetivam especialmente a divulgação e o despertar de um certo orgulho dos residentes de modo que possam referir-se ao “Coral do meu bairro” e possivelmente esta seja também uma forma de resolver o problema da “população flutuante” do grupo.

PROJETO TOCANDO FLAUTA

Desenvolvendo-se desde setembro de 2003, em parceria com a Unimed Cuiabá, tem como objetivo promover a aprendizagem musical instrumental como forma de mobilização e conscientização social de crianças, adolescentes e adultos, através da flauta doce soprano.

O projeto dispõe de 20 flautas e os alunos estão divididos em duas turmas, uma turma com crianças de 7 a 12 anos de idade e outra composta por adolescentes e adultos.

As aulas são desenvolvidas na Sede da Associação Comunitária do Bairro Parque Atalaia. Cada turma tem duas aulas por semana, com duração de uma hora e meia cada.

A execução, apreciação, criação e improvisação compõem as aulas valorizando a participação individual dentro do grupo. Fazem parte do programa exercícios, onde as dificuldades são gradativamente apresentadas para o aprendizado inicial do dedilhado e músicas de diferentes gêneros compõem o repertório o que também proporciona a percepção e a compreensão dos conceitos musicais.

O problema detectado até o momento é o constante ingresso de novos alunos e a forma encontrada para resolvê-lo foi a criação de um mecanismo de nivelamento, ou seja, uma parte de cada aula, em cada turma é reservada para o atendimento dos alunos novos, quando há esta situação. Este mecanismo aliado à vontade de aprender dos alunos tem dado resultados satisfatórios e rapidamente os novos se integram ao ritual normal da aula.

O grupo tem se apresentado com propostas diferenciadas, através do acompanhamento do violão ou em conjunto com o Grupo Vocal do Bairro, em vários eventos quer seja para a sua divulgação ou para o deleite dos instrumentistas.

REFLEXÕES

As ações sociais que propõem atividades artísticas mergulhadas nas práticas sócio-culturais dos seus sujeitos mergulham, também, em dimensões humanas que proporcionam o conhecimento do mundo, que não se dá apenas através de conceitos sistematicamente organizados. A estes são somadas a imaginação e a intuição. Desta forma, a prática musical localiza-se num contexto sócio-cultural e reflete as concepções de ser humano, de seus grupos sociais, das preferências e, conseqüentemente, de mundo.

Os projetos sociais são campos significativos e emergentes para o desenvolvimento da educação musical. Uma educação musical que esteja atenta à inclusão social e que, para isto, considere a cultura e a educação como dimensões férteis em prospecção na sociedade. Quando estas dimensões são consideradas poderá acontecer uma verdadeira transformação social carregada de subjetividade e intersubjetividade impelindo sempre para atitudes renovadas diante de situações cotidianas.

Além da formação musical os projetos têm desempenhado um papel social relevante na vida de todos os envolvidos.

A ênfase na vivência, no fazer musical em grupo e a consideração da bagagem musical dos alunos advinda do seu meio sócio-cultural têm propiciado o desenvolvimento de resultados significativos dotados de sentido.

Pode-se observar que nem os diversos problemas sociais impedem que os alunos sintam prazer em tocar e fazer música o que demonstra que eles trazem o potencial de uma herança musical cultural rica. A inter-relação entre diversos meios culturais pode ser estabelecida quando há a adequação de diferentes propostas de ensino para diferentes realidades de aprendizagem musical.

Os procedimentos metodológicos adotados têm atendido aos objetivos propostos e desta forma a educação musical tem se prestado “como um maravilhoso meio de conscientização pessoal e do mundo”. (KATER, 2003)

Para os estagiários é uma oportunidade de desenvolver um trabalho educativo-formativo na consolidação de um futuro profissional caracteristicamente brasileiro, que possivelmente deva lidar com as desigualdades sociais.

Para a Universidade é uma das formas de “estar” na comunidade, porque ensinar, pesquisar e estender o conhecimento parece ser o papel fundamental da academia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMOROSO, S. Responsabilidade social: menos marketing e mais ações. www.filantropia.org, capturado em 20/08/03.
- BECKER, Rosane Nunes. Musicalização: da descoberta a consciência rítmica e sonora. Ijuí: Unijuí., 1989.
- BEINEKE, Viviane. Canções do mundo para tocar. v. 1. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.
- _____. Canções do mundo para tocar. v. 2. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.
- BEINEKE, Viviane. Construindo um fazer musical significativo: reflexões e vivências. Revista NUPEART, Florianópolis: UDESC, v. 1, n. 1, 2002.
- CHAN, Thelma; CRUZ, Thelmo. Divertimentos de corpo e voz. São Paulo: Via Cultura, 2001.
- COSTA, Kristiane Munique Costa e. Flauta doce: um instrumento no desenvolvimento musical. Monografia de Especialização em Música Brasileira. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 1997.

DEL BEN, Luciana Marta. A utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro. Série Fundamentos da Educação Musical. Salvador, Associação Brasileira de Educação Musical, série 4, 1998.

DELANO, Cris. Mais do que nunca é preciso cantar. O novo método de técnica vocal. Rio de Janeiro: I.E.I, 2000.

DIAFÉRIA, J. Samba e outros ritmos do Brasil. Método de bateria. São Paulo: Fermata, 1980.

_____. Aprenda Bossa Nova. São Paulo: Fermata, 1988.

GARCIA, E. C. P. Flauta doce soprano: técnica, criação e execução. Cuiabá: UFMT, 2004. Trabalho não publicado.

GOMES, Neide Rodrigues; BIAGIONI, Maria Zei; VISCONTI, Marcia. A criança e a música. São Paulo: Fermata, 1998.

HENTSCHKE, Liane. A Teoria Espiral de Swanwick como fundamentação para uma proposta curricular. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. Anais...Londrina, 1996.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (ORG). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA Jusamara (org.). Avaliação em Música: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003.

KANITZ, S. Filantropia. www.filantropia.org, capturado em 05/11/02.

KATER, C. O que podemos esperar da Educação Musical em projetos de ação social. Fórum 2: Ações Sociais em Educação Musical. XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Florianópolis: UDESC, 2003.

MOURA, Camargo de; BOSCARDEN, Maria Tereza Trevisan; ZAGONEL, Bernadete. Musicalizando crianças. Teoria e prática da educação musical. São Paulo: Ática, 1996.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. Vem comigo tocar flauta doce! Brasília: Musimed, 1995.

RAMOS, A. C.; MARINO, G. A imitação como prática pedagógica na aprendizagem instrumental. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, Natal. Anais... Natal: ABEM, 2002.

SESC SÃO PAULO. Canto, Coral,, Cantoria – Como montar um coral infantil. São Paulo: SESC, 1997.

SOUZA, J.; HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A.; DEL BEN, L.; MATEIRO, T. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Núcleo de Estudos Avançados do PPG em Música – Mestrado e Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

STORMS, Ger. 100 jogos musicais. Coleção práticas pedagógicas. Portugal: ASA, s/d.

SWANWICK, K. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Música, pensamiento y educación. Madrid: Morata, 2000.

TOURINHO, C. Conhecendo e explorando as emoções dos alunos na aula de instrumento. Revista Opus, Belo Horizonte, v. 7, 2000.

TREVISAN, A. M. A empresa e seu papel social. www.filantropia.org, capturado em 13/03/02.

VEBER, Andréia. A introdução da notação em uma oficina de flauta doce – relato de uma experiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ABEM, 2003.

**COTIDIANO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO MUSICAL:
RELAÇÕES ENTRE A MÍDIA, A EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO
FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA**

*Edineiram Marinho Maciel
marineide@ctmnet.com.br*

Resumo. Os meios de comunicação de massa têm ocupado espaço considerável na formação das novas gerações, desencadeando novas formas de conhecer, aprender e sentir. Os currículos de licenciatura em música não têm acompanhado essas modificações, causando desconforto aos professores quando ingressam no mercado de trabalho. Este projeto analisa os currículos dos cursos de licenciatura em música existentes em Salvador/Ba. (Universidade Federal da Bahia e Universidade Católica do Salvador) e investiga como eles são desenvolvidos, considerando a relação currículo/licenciado/alunos da escola fundamental e os meios de comunicação de massa. De que forma os currículos privilegiam essa temática? Como são preparados os professores de música para que façam essa leitura do cotidiano e possam elaborar currículos, programas e atividades que venham enriquecer a experiência musical dos alunos? Quais os saberes e vivências musicais que trazem os licenciandos e como eles são utilizados no decorrer do curso e da sua prática pedagógica?

1.INTRODUÇÃO

O cotidiano da educação musical vem sendo influenciado pelos meios de comunicação de massa que também têm ocupado espaço considerável na formação das novas gerações. Isso vem desencadeando novas formas de conhecer, aprender e sentir das crianças e jovens. Os estudantes dos cursos de licenciatura em música, na sua quase totalidade, são portadores de experiências e saberes musicais que são trocados nos corredores e intervalos, fora das salas de aula: são instrumentistas, cantores, regentes, professores, compositores que, durante as atividades curriculares quase nunca vêem esses saberes serem utilizados. Por outro lado, os alunos da escola fundamental também são portadores de saberes musicais que são trazidos para a escola e para a sala de aula. Surge então o primeiro impacto: como integrar os saberes acumulados nos quatro anos de curso com as solicitações dos alunos apoiadas nos conhecimentos que sabem ser detentores?

Os currículos dos cursos de licenciatura em música, por sua vez, não têm acompanhado essas modificações sócio-culturais-tecnológicas, causando desconforto e insegurança aos professores quando ingressam no mercado de trabalho.

Podemos constatar que há uma ruptura, uma lacuna entre as duas realidades que provoca uma solução de continuidade entre situações que naturalmente seriam interdependentes. Onde estão as pontas desses laços desfeitos?

Dessas constatações percebe-se a necessidade de uma discussão que envolva esses elementos buscando caminhos e propostas para uma educação musical que satisfaça as reais necessidades das gerações que são sujeito da nossa prática pedagógica.

Daí surgiu o interesse em estudar e pesquisar as relações entre a formação do professor de música e os saberes e experiências dos quais esses licenciandos e os estudantes da escola fundamental são detentores e trazem para a sala de aula. Quais são esses saberes e como são e/ou podem ser aproveitados e associados aos novos saberes construídos na educação escolar? De que forma os currículos dos cursos de licenciatura em música privilegiam essa temática? Como são preparados os professores de música para que façam essa leitura do cotidiano e possam elaborar currículos, programas e atividades que venham enriquecer a experiência musical dos alunos sob sua responsabilidade? Estas são as questões iniciais que deverão orientar o desenvolvimento deste estudo.

2.OBJETIVOS

Este projeto pretende analisar os currículos dos cursos de licenciatura em música existentes em Salvador (Universidade Federal da Bahia – UFBA e Universidade Católica do Salvador – UCSAL), procurando:

- observar como eles são executados, buscando identificar de que forma se faz presente nos mesmos a questão da influência da mídia como fator de educação musical;
- investigar como os saberes trazidos por licenciandos são, ou não, utilizados no decorrer da formação;
- identificar, na prática pedagógica, como se relacionam os saberes construídos formal e informalmente tanto por parte dos professores como por parte dos alunos.

Desta forma, será considerada a relação currículo/licenciado/alunos da escola fundamental e os meios de comunicação de massa.

3.PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Currículo em música será abordado aqui como “planejamento e prática da ação educativa, que visa o desenvolvimento musical do indivíduo dentro da sua realidade sócio-cultural e/ou em outros contextos” (Oliveira, 2000, p.7). Não podemos mais conceber currículo como um elenco de disciplinas e conteúdos pensados de forma dissociada da ação pedagógica. A necessidade da flexibilização curricular está diretamente relacionada às

expectativas, necessidades e experiências dos sujeitos da ação educativa, visando o seu desenvolvimento. Essa ação, por sua vez, não pode estar desvinculada da realidade sócio-cultural desses indivíduos, realidade esta determinada por diferentes fatores (políticos, econômicos, entre outros) que precisam ser levados em conta ao pensar o currículo. Esses diferentes fatores ampliam também os espaços onde a ação pedagógica vai ocorrer, não se limitando aos espaços e tempos da instituição escolar.

Quando pensamos nos aspectos sócio-culturais, o pensamento abrange dimensões amplas e elásticas que incluem as diferentes significações relativas aos vários setores da vida dos grupos sociais. Estas significações vão desde a construção dos sistemas de crenças e de valores éticos e estéticos, passando pelas artes, a literatura, pelos meios de comunicação, pelas práticas jurídicas, pela medicina, economia, política e assim por diante. Esse conceito tão amplo não pode perder de vista que a produção desses significados é feita historicamente e que hoje a mídia e a “indústria do entretenimento” ou “indústria cultural”¹ ocupam lugar de destaque nessa construção.

A produção e as preferências musicais são também definidas pela mídia: a trilha sonora da novela e/ou da mini série, os grupos musicais “fabricados” em programas do tipo “reality show”, os sucessos engendrados em programas de televisão. As crianças e jovens cantam os sucessos da mídia, impostando a voz semelhantemente aos intérpretes desses sucessos, imitando os trejeitos e até mesmo a maneira de portar o microfone, executando coreografias estereotipadas sugeridas pelos grupos e bandas, procurando imitar a forma de tocar os instrumentos musicais que compõem esses conjuntos. Os sons desses instrumentos são identificados com facilidade sempre que ouvidos em qualquer gravação assim como as vozes e a forma de cantar dos seus ídolos. Os “fãs clubes” se multiplicam e os seus integrantes reproduzem as canções de forma imitativa buscando se aproximar o máximo do original. “Aquilo que não passa pela mídia eletrônica cada vez mais vai se tornando estranho aos modos de conhecer, aprender e sentir do homem e da mulher contemporâneos” (LOUREIRO e DELLA FONTE, 2003, p.84).

Nossas crianças e jovens estão assim expostos a uma educação musical informal² ou, como denomina SANDRONI (2000), ao ensino “invisível” ou “não explícito” (p. 21) que, se não tem assumido o papel da escola, tem sido a bússola para a escolha e definição das

¹ Indústria cultural - termo utilizado pelos filósofos da Escola de Frankfurt, Theodor Adorno e Max Horkheimer.

² Segundo LIBÂNEO, ensino informal refere-se “às experiências e relações das quais resultam conhecimentos e práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas.” (apud OLIVEIRA, 2000, p.6)

preferências estéticas. E a escola não está imune a essas mudanças e não pode ignorar essas representações sócio-culturais no processo de formação das individualidades.

Diante desse quadro, a educação musical se vê confrontada com novos apelos e questionamentos que se relacionam com a forma de ser, sentir e pensar dos alunos e com a sociedade de consumo influenciada e, por que não dizer, condicionada pela mídia.

“Surtem novas práticas musicais que colocam em cheque os modelos pedagógicos até bem pouco tempo estabelecidos no campo da Educação Musical. Nessa perspectiva, temas como o imaginário infantil, o consumo de música e a formação de identidades através dos meios de comunicação de massa tornam-se relevantes para a aula de música” (SOUZA, 2000, p.7).

As gerações mais novas são portadoras de saberes “no sentido de conhecimentos, competências, habilidades ou aptidões e atitudes – saber, saber-fazer, saber-ser” (Tardiff apud SANTOS, 2001, p.49) que na maioria das vezes não são levados em conta quando do planejamento das aulas de música e até mesmo da elaboração dos currículos de música.

Esta realidade deixa transparecer o sentimento de impotência de muitos professores de música que se sentem despreparados para enfrentar tais situações, o que nos leva a pensar nos currículos dos cursos de formação desses professores. E corroboramos com o pensamento de HENTSCHKE (2000) quando afirma:

Acredito ser consenso entre os profissionais da área o fato de que os currículos dos cursos de licenciatura estão defasados, ou melhor, agonizando em vários aspectos. São cursos com uma preocupação excessiva em repassar conteúdos, sejam estes musicais e/ou pedagógicos, sem que haja uma inter-relação entre os mesmos. Esperamos, ingenuamente, que o aluno faça as devidas “conexões” entre os conteúdos. Mas como esperar dos alunos se o corpo docente trabalha, muitas vezes, de forma desarticulada, sem discutir o currículo vigente, seja na sua forma enquanto guia, ou na forma de um currículo em ação? O que temos são grades curriculares, com as suas respectivas cargas horárias, e programas de ensino que muitas vezes não condizem com o que acontece em sala de aula. (...)

A tendência tem sido a de considerar este aluno como um consumidor de teorias, de métodos de ensino e materiais didáticos. Os currículos são construídos primeiramente para que o professor aumente o estoque de conhecimento do aluno (p.83 e 84).

4.METODOLOGIA

Com base em procedimentos da hermenêutica, a pesquisa pretende discutir como a articulação entre saberes teóricos e práticos poderão fornecer elementos para a construção de propostas curriculares que busquem aproximar-se mais das reais necessidades dos estudantes.

Inicialmente será realizado um aprofundamento teórico das questões, de base bibliográfica e documental. Serão consultados autores que discutem as propostas deste

projeto, como Oliveira, Souza, Santos, Beyer, Hentschke, Del Ben, Swanwick, entre outros na área específica da educação musical; outros autores que discutam a temática a partir da ótica da educação e comunicação, como Almeida, Pretto, Loureiro, Guimarães, Luçart, Ferrés, entre outros. A Internet será também uma fonte de consulta, além de documentos das universidades pesquisadas (UFBA e UCSAL).

A pesquisa empírica será realizada através de questionários semi-abertos e/ou entrevistas semi-estruturadas e terá o seu universo delimitado por:

- professores dos cursos de licenciatura numa amostra de 4 (quatro) de cada instituição, contemplando as áreas de educação musical, pedagogia, literatura e estruturação musical e instrumento;
- licenciados que atuem no ensino fundamental (1ª a 8ª série) de escolas públicas e privadas e que tenham no máximo cinco anos de atividade, perfazendo uma amostra de 8 (oito) professores.

Além desse levantamento de dados, subsidiarão a discussão a observação de aulas nos dois níveis – fundamental e superior – buscando um aporte que confirme as informações e tenha elementos para perceber como é na realidade a prática pedagógica. Essa fase de observação obedecerá a um roteiro específico para que sejam observadas e registradas as informações que interessam à pesquisa.

Os dados coletados serão organizados e analisados considerando o levantamento das categorias para que possam subsidiar o confronto com a pesquisa teórica.

5.CONCLUSÃO

Muitos trabalhos na área de Educação Musical têm se preocupado com a importância do cotidiano nas aulas de música, procurando pensar nas formas como essas aulas podem refletir o mundo cotidiano do aluno. A questão curricular nas licenciaturas em música, também tem sido objeto de estudo por parte de diferentes pesquisadores, assim como tem sido tema de encontros e congressos. Embora exista um número considerável de trabalhos publicados que tratam da questão curricular e do cotidiano em música, ainda existe a carência de estudos que partam da experiência do licenciando, que busquem fazer as relações entre as suas experiências e o desenvolver do curso.

Neste momento em que as universidades voltam-se para as discussões em torno da reforma curricular, este trabalho poderá servir como subsídio para essas discussões, não somente nas instituições estudadas como em outras similares, auxiliando os departamentos e

cursos de licenciatura em música a se unirem em torno de uma proposta pedagógica mais condizente com a realidade atual. A necessidade de se pensar o currículo dessa maneira já foi apontada anteriormente por Hentschke (2000) quando elenca algumas formas de como um curso poderia organizar-se no sentido de conduzir o processo de reformulação e sugere como uma dessas formas:

...uma discussão acerca do perfil do aluno que ingressa no curso e de conjunto de vivências educacionais que este teria acesso, visando a sua capacitação profissional. (...) Não há como falar em currículo de Licenciatura sem iniciar com a descrição aproximada do perfil dos alunos (p. 82 e 83).

Este trabalho poderá ainda oferecer, ao professor da escola fundamental, elementos para uma atualização da teoria e da prática em educação musical que proporcione uma ação pedagógica significativa, contextualizada, comprometida com o seu tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e Sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época v. 32).
- ALTHUSSER, Louis . *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BAUDRILLARD, Jean. *Tela total: mito-ironias da era do virtual e da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- BEYER, Esther (org.) *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999 (Série Cadernos de autoria v. 4).
- COHN, Gabriel (org.). *Theodor W. Adorno – Sociologia*. São Paulo: Ática, 1986 (Coleção Grandes Cientistas Sociais v. 54)
- FERRÉS, Joan. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Televisão e Educação – fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 (Coleção Temas & Educação v. 1).
- GITLIN, Todd. *Mídias sem limite*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- GUIMARÃES, Gláucia. *TV e escola: discursos em confronto*. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época v. 74).
- HENTSCHKE, Liane. *O papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio*. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação

Musical, 9, 2000, Belém. Anais do IX Encontro Anual da ABEM. Belém: ABEM, 2000. p.79 a 89.

KEMP, Anthony. Introdução à investigação em educação musical. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel. (orgs.) Infância e produção cultural. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOUREIRO, Robson e DELLA FONTE, Sandra Soares. Indústria cultural e educação em “tempos pós-modernos” Campinas, São Paulo: Papirus, 2003

LURÇAT, Liliane. Tempos Cativos: as crianças TV. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995

LYOTARD, J. P. A condição pós-moderna. Tradução de Ricardo C. Barbosa. 6ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Currículos de música para o Brasil 2000. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 9, 2000, Belém. Anais do IX Encontro Anual da ABEM. Belém: ABEM, 2000, p. 5 a 17.

_____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 10, 2001, Uberlândia. Anais do X Encontro Anual da ABEM. Curitiba: ABEM, 2001. p. 19 a 40.

PRETTO, Nelson de Luca. Uma escola sem/com futuro. Campinas SP: Papirus, 1996.

SANDRONI, Carlos. “Uma roda de choro concentrada” – reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 9, 2000, Belém. Anais do IX Encontro Anual da ABEM. Belém: ABEM, 2000, p. 19 a 26.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 10, 2001, Uberlândia. Anais do X Encontro Anual da ABEM. Uberlândia, 2001, p.41 a 66.

SILVA, Tomás Tadeu da e MOREIRA, Antônio Fláio. (orgs.) Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, Jusamara. (org.). Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.

WARNIER, Jean-Pierre. A mundialização da cultura. Bauru, SP: EDUSC, 2000

SOM E MOVIMENTO: A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NAS AÇÕES MOTORAS DOS BEBÊS

Esther Beyer (UFRGS)
ebeyer@sogipa.esp.br

Resumo. Após muitas observações, supomos que a grande quantidade de movimentos que a criança faz não é aleatória ou casual. No presente trabalho, visamos levantar as diversas ações motoras, mapeá-las e entender em que circunstâncias elas se dão e com quais objetivos a criança se move de um modo ou de outro. As análises foram feitas a partir de material áudio-visual proveniente das aulas do Projeto Música para Bebês (Departamento de Música/UFRGS), que atende crianças entre 0 e 24 meses de idade. Os resultados demonstram que há uma variedade de movimentos dos bebês, que se aproximam muito de suas vivências musicais e também afetivas. Revelando uma evolução gradual na maneira das crianças se movimentarem, as gravações mostraram o quanto os bebês se empenham no intuito de fazer acomodações progressivas, dando significado aos movimentos que realizam.

Quando observamos um bebê, ele muitas vezes nos surpreende. É expressivo em todos os sentidos: mexe-se, faz caretas, encolhe-se ou mostra-se, abre a boca e observa atentamente a tudo e a todos que o cercam. Se observarmos um segundo bebê, constataremos igualmente sua grande expressividade tanto em sua face quanto em seus movimentos. Mas mais interessante ainda é pensar que cada bebê é único em suas reações. Se observarmos vários bebês em suas ações, veremos que não há dois bebês que produzam exatamente os mesmos movimentos e sons ao serem apresentados a uma música, embora haja certos esquemas motores comuns ao desenvolvimento da maioria dos bebês. Assim, diante de toda esta diversidade, poderíamos falar de modos convergentes de experienciar a música?

Este estudo surgiu em um contexto maior dos sons do bebê. Além do som que ele produz – o qual está sendo organizado e estudado (BEYER, 2003; BEYER & PECKER, 2003) – existe uma série de outras ações como sorrir, balançar a cabeça, movimentar os olhos, ficar imóvel que devem ser levadas em consideração quando queremos pensar no bebê de forma abrangente e completa. O bebê está inserido em uma totalidade de vivências que torna-se difícil retirar apenas uma para observar de modo isolado.

Muitos pesquisadores têm se debruçado nos últimos anos sobre o estudo da vida do bebê e as novas tecnologias têm vindo ao encontro de novas idéias ainda não exploradas no imenso universo infantil, para podermos entender e valorizar cada vez mais os primeiros anos da vida dos indivíduos. Neste sentido, KLAUS & KLAUS (1989) demonstram claramente as respostas de um bebê a produção verbal dirigida a ele com uma seqüência de quatro imagens de uma filmagem. Os movimentos de braços e pernas são bastante coerentes com a entonação da voz do interlocutor. Com isso, poderíamos supor que este bebê está organizando o seu mundo sonoro através dos movimentos que produz.

De um modo parecido, TREVARTHEN (2002) com suas últimas pesquisas nos mostra programas de computadores que mapeiam em milisegundos as falas e os movimentos que acompanham a comunicação entre pais e filhos, constatando a coerência existente entre as ações de um e de outro. A dificuldade da observância destas relações familiares sem os equipamentos adequados é que havia nos levado, até o presente momento, ao fato de termos muito poucos estudos minuciosos a respeito.

Assim, buscamos com esta pesquisa mapear e compreender os diferentes tipos de movimentos produzidos pelos bebês. Para coletarmos os dados, observamos bebês que freqüentam semanalmente o Projeto “Música para Bebês” durante uma hora, oferecido pelo Departamento de Música da UFRGS, através de gravações áudio-visuais das aulas. Para este relato em especial, focamos especialmente a atenção sobre as crianças pertencentes aos grupos A (0 a 6 meses de idade) e D (18 a 24 meses de idade). A partir da coleta das filmagens, as mesmas foram observadas várias vezes, buscando levantar diferentes tipos de movimentos produzidos pelos bebês durante as aulas de música. Após mapear diferentes tipos de movimentos, buscamos compreender em que contexto estes se davam durante a aula de música.

Quanto aos resultados, num primeiro momento podemos notar que desde muito cedo o bebê é ativo e não passivo com relação aos estímulos do seu ambiente. Não se trata de imposição exterior, mas de uma resposta que procura progressivamente se adaptar aos acontecimentos novos. Muitas vezes esta conduta parece ter sido apreendida durante a própria atividade.

Percebemos durante o mapeamento dos movimentos alguns que são típicos e mais freqüentes de um ou de outro grupo e que a evolução de uma reação motora para outra também pode ser sistematizada, conforme a tabela a seguir:

Mov. Típicos para o grupo A (0-6 meses)	Mov. Típico para o grupo D (18 a 24 m)
1) Vigilante inativo	5) Vigilante inativo voluntário
2) Movimento decorrente	6) Movimento coordenado voluntário
3) Movimento indiferenciado	7) Movimento impulsivo
4) Movimento de exercício	

Passamos a explicar as ações acima listadas:

1) **Vigilante inativo:** Movimento que KLAUS & KLAUS (1989) descrevem em seu trabalho. Acordado e parado, mas totalmente absorto no evento que passa em frente aos olhos e ouvidos. Podemos notar que desde muito cedo o bebê é ativo e não passivo com relação aos estímulos do seu ambiente, até mesmo em momentos em que ele permanece vigilante, porém não esboça aparentemente nenhum movimento. Não se trata de uma imposição exterior, mas de uma resposta que procura progressivamente se adaptar aos acontecimentos novos.

2) **Mov. Decorrente:** As mães, quando dançam ou balançam os bebês enquanto ouvem música, impõem certa ação sobre eles (para os lados ou para cima e baixo, etc.). O bebê, após a cessação deste movimento da mãe, prolonga o movimento de seus pés, cabeça, braços ou mãos, para que a música seja prolongada. Aqui também se enquadra o “movimento aquático” que os bebês recém-nascidos fazem quando vão ouvir música e que se assemelha ao ato de nadar. A adaptação progressiva do bebê dá-se durante a atividade, de modo que não poderíamos considerar como ‘puro’ reflexo motor, uma vez que há o acréscimo de um elemento externo (a audição, o movimento da mãe, etc).

3) **Mov. Indiferenciado:** Ocorre quando p. ex. mães massageiam o bebê no pé, e ele contrai ou mexe a mão (ou vice-versa). PIAGET (1987) explica que os movimentos do bebê formam uma totalidade organizada. O ato de mamar, por exemplo, não se restringe simplesmente ao ‘sugar’, mas fazem parte dessa totalidade a posição do corpo, o fechar das mãos, os movimentos da cabeça. Os movimentos estão de tal forma integrados, que acomodar o corpo na posição de mamar já é suficiente para deflagrar o ato de mamar como um todo. Não há, portanto, associação entre um sinal externo e uma resposta sensorio-motora, nem coincidência, mas demonstra que a sensação sinestésica e a sensibilidade postural foram assimiladas ao ato de sucção como um todo.

A partir disso, podemos interpretar o conjunto das reações dos bebês quando dançam ou fazem movimentos em sentido vertical, como assimilados à totalidade organizada que marcou sua vida intra-uterina, sendo o comportamento dos bebês uma assimilação dos novos movimentos à totalidade das aquisições já existentes, como a resposta do corpo às mudanças no equilíbrio postural. Se isso ocorre, podemos falar em “reconhecimento de um quadro externo e de significados atribuídos a esse quadro” (PIAGET, 1987, p.67). Isso nos permite interpretar os movimentos dos bebês com suas mães como o fruto de associações com significado.

Há nesta situação um exercício funcional, alguma coisa adquirida que prolonga o que era simplesmente um reflexo. O que era uma resposta reflexa às variações do ambiente é um conjunto enriquecido e integrado de novos resultados. A conduta dos bebês pode ser compreendida como uma totalidade nova, que resulta de um exercício reflexo que se prolonga pela adaptação também adquirida (Id, p. 74).

4) **Mov. de exercício:** Alguns bebês, quando ouvem música, põe em ação algum esquema que estão praticando com frequência naqueles dias (exercitar as pernas, engatinhar, balançar braços, sacode incessantemente um chocalho que acabou de descobrir) que na verdade pouco tem a ver com a música em si. A música apenas detona o esquema que eles vem fazendo.

Segundo as pesquisas de FRAISSE (1976) sobre o desenvolvimento do senso rítmico, a sincronização rítmica requer um sistema de antecipação que permita prever em que momento o golpe vai acontecer. Essa sincronização não é uma reação ao estímulo, mas apreensão de um intervalo temporal entre os eventos sucessivos (id, p.57). Tratando-se de crianças muito pequenas, não pensaremos na intenção de acompanhar o ritmo da música, ou qualquer tentativa de fazer corresponder seus movimentos ao tempo musical. Mas podemos compreender que a música cria uma indução motora, cuja expressão corporal rítmica é quase irresistível (id, p. 59).

5) Vigilante inativo voluntário: Este é o movimento que a criança decide parar movimentos para ouvir a história, a música, ou a outro momento da aula. Ele concentra sua atenção neste evento musical que ocorre. Parece que este estado é a seqüência do vigilante inativo (1), onde o bebê recém-nascido ficava parado captando tudo à sua volta.

6) Mov. coordenado voluntário: A criança produz movimentos de modo razoavelmente coordenado (mesmo que nem sempre ritmicamente), mas pára quando é para parar e anda ou se mexe quando é para mexer. Ela parece dominar a possibilidade de realizar ou não o que é proposto.

Os estudos de FRAISSE (1976) mostram que a sintonia ao ritmo se desenvolve aos poucos. Como vemos nos vídeos, os bebês gradativamente vão afinando suas reações, dando respostas distintas aos diferentes andamentos musicais. Controlam as ações de ‘movimentar’ e ‘deter-se’ de forma prazerosa, correndo quando a música ganha velocidade e parando quando ela se acalma. Parece ser a seqüência do “movimento decorrente”, “movimento involuntário” e “movimento de exercício”.

7) Mov. impulsivo: os bebês que em geral entraram a pouco no programa parecem agir intensamente nem sempre de forma coordenada com a música. Em geral é fruto da falta dos limites necessários do adulto, acabando por produzir ações repetidas com o objeto da atividade proposta e inadequadas ao momento e à música. Também

pode ser demonstrada esta impulsividade quando a criança sai correndo pela sala, agride colegas, joga o objeto longe ou deposita tamanha força em uma ação que acaba danificando objetos e machucando os outros bebês.

Este tipo de movimento observado freqüentemente nas crianças que ingressaram no programa mais tarde (após os 18 meses) poderia nos sugerir que as construções espaço temporais, que dariam à criança a capacidade de se orientar no espaço e no tempo sofrem alterações com o ingresso no programa. Assim, mudanças na situação espaço-temporal poderiam resultar em desorganização interior das crianças, gerando este tipo de conduta. Segundo nossa observação, este poderia ser a continuação do movimento indiferenciado (3).

Podemos citar outras observações sobre as reações dos bebês de até 3 meses de idade. A pesquisa de M. LÍSINA (1987), colaboradora da equipe de Vygotski, observou um fenômeno nos bebês de 3 meses, conhecido como '*o complexo de animação*'. O bebê sorri, balbucia e mostra uma excitação motora geral. O conjunto das reações do bebê tem aparência de experiência positiva e prazerosa. A pesquisadora considera que não se trata de uma simples reação frente ao adulto, mas de uma ação complexa de comunicação. A partir desse tipo de reação o bebê começa a fazer as primeiras diferenças entre as pessoas e o meio ambiente. LÍSINA (p.288) considera essa reação típica como uma comunicação importante e peculiar, porque se apresenta de forma mais flexível que outras formas de expressão, podendo variar segundo as modificações introduzidas pelo adulto.

A pesquisadora chama a atenção que tal atividade de comunicação é mais intensa e acontece antes do período da prensão. Para ELKONIN (1987, p. 116), '*o complexo de animação*' é uma forma de comunicação emocional que se constitui como base, a partir da qual as ações intencionais e sensório-motoras se formam, tendo influência decisiva no desenvolvimento psíquico da criança.

Concluindo, é fundamental que o bebê tenha suas experiências de interação musical com o meio que o cerca. Entretanto, cada bebê vai desenvolver sua relação peculiar com a música, gerando movimentos diferentes, e levando ao desenvolvimento de estruturas mentais que possibilitarão cada vez mais ampliar suas vivências e compreensão da música.

Vemos, ainda, que é muito importante que o bebê tenha a possibilidade de iniciar suas experiências com o universo musical de modo organizado o quanto antes, uma vez que a sintonia com seqüências rítmicas e melódicas vai ocorrendo apenas de modo gradativo e lento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER, Esther. A construção do conhecimento no Projeto “Música para Bebês”. In: Anais do III Seminário de Pesquisa em Educação – Região Sul. Porto alegre: UFRGS/PPGEDU, 2000.

_____. Interagindo com a música desde o berço: um estudo sobre o desenvolvimento musical em bebês de 0 a 24 meses. In: Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM. Belo Horizonte: ANPPOM/UFMG, 2001.

_____. A interação musical em bebês: algumas concepções. IN: Educação; Revista do Centro de Educação. UFSM, vol.28, nº 2. Santa Maria, 2003. p. 87-97.

BEYER, Esther & Pecker, Paula. Análise das vocalizações de bebês de 0 a 6 meses e 18 a 24 meses de vida. CD de Resumos do XV Salão de Iniciação Científica.

PROPESQ/UFRGS: Porto Alegre, 2003.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância. In: La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS. Antologia. Biblioteca de psicologia soviética, 1987. p.104-124.

FRAISSE, Paul. Psicologia del ritmo. Madrid: Ediciones Morata, 1974.

KLAUS, Marshall & KLAUS, Phyllis. O surpreendente recém-nascido. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

LÍSSINA, M. La gênesis de las formas de comunicacion em los niños. In: La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS. Antologia. Biblioteca de psicologia soviética, 1987. p.274-297

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança; imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 3ª ed.

_____. O nascimento da Inteligência na criança. 8ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

_____. A construção do real na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

TREVARTHEN, Colwyn. Every child is musical: the innate joy and pride of musicality, and learning music. In: Children's Musical Connections; proceedings of the 10th International Conference of the Early Childhood Commission of the International Society for the Music Education. Copenhagen: Danish University of Education/ECME/ISME, 2002.

AQUATISME: UMA EXPERIÊNCIA DE ESCUTA COM CRIANÇAS¹

Fátima Carneiro dos Santos (UEL)
fsantos@uel.br

Resumo. Este estudo investiga condutas de escuta de crianças entre 9 e 10 anos frente a uma música eletroacústica - *Aquatisme*, fragmento de *La creation du monde*, de Bernard Parmegiani - e utilizou como base de investigação o protocolo preliminar para uma análise estética sistematizado por François Delalande. Pretende ser introdutório, com vistas a servir de base para uma futura proposição de exercícios de criação musical no contexto da música eletroacústica, mais especificamente da composição de paisagem sonora.

Ao falar em música eletroacústica estamos nos referindo a uma música concebida em estúdio, diretamente sobre suporte, difundida por alto-falantes, com ou sem a presença de um músico interagindo com dispositivos eletrônicos. Essa música provoca uma mudança de “status” no que se refere a duas questões da estética musical que se tornaram fundamentais ao longo dos últimos séculos: o timbre (o “som”) e a escuta. Devido às suas especificidades, na música eletroacústica o “escutar” torna-se uma prática dominante, tanto no sentido da produção, quanto da recepção, promovendo uma espécie de “escuta pura” ou uma “escuta menos comprometida com o olhar – uma escuta *acusmática*” (Caesar, 1994). Mas essa “*orelha contemporânea*” Delalande (2002), desenvolvida basicamente a partir dos anos 50, se mostra particularmente sensível ao som “em si mesmo”. Contudo, falar em timbre ou em som, no contexto da música dos últimos séculos, é algo bastante complexo. E, neste momento, optamos apenas por apontar a importância de se compreender que a “busca pelo som” vem ocorrendo de modo gradativo, ainda muito antes do advento da música concreta, estendendo-se a outras músicas, inclusive à música de concerto atual, que deixa-se contaminar pela “sensibilidade eletroacústica”, uma “sensibilidade ao som”. Basicamente, o que nos interessa neste estudo é o que se instaura com o advento da música eletroacústica, denominada por Caesar (1994) de uma outra “forma de sensibilidade”, “marcada por experiências de uma nova sensibilidade: a que existe nos espaços do além e

¹ Este artigo é um resumo da monografia *Aquatisme: uma escuta das crianças*, apresentada à disciplina de Estudos Avançados em Composição, 2003, no programa de pós-graduação em Música da UNICAMP.

do aquém da nota”, além daquilo que, segundo Caesar, seria “a única distância entre peças instrumentais com ‘inspiração eletroacústica’ e as ‘eletroacústicas’ de fato”: a referencialidade. Ou seja, se os sons instrumentais remetem o ouvinte à sua origem “instrumental”, os sons “eletroacústicos” têm muito mais liberdade de ocultar ao ouvinte “suas origens reais, ou de sugerirem as mais diversas causalidades à imaginação” (Caesar, 1994). Assim, diante uma música que implica em uma outra forma de sensibilidade, seja em relação ao som, seja em relação à escuta; diante de uma música que, pela ausência da referencialidade instrumental, sugere a invenção de causalidades e imagens sonora, lançamos a seguinte questão: **Como uma criança “recebe” uma obra eletroacústica? Como ela escuta? Quais “condutas de escuta”² a criança revela diante dessa realidade musical?**

A música, segundo Delalande, pode ser considerada como “um conjunto de condutas de produção e de recepção convergindo em um objeto”, sendo que “objeto e condutas se determinam mutuamente” (1989, p. 75). O autor entende que “produção e recepção correspondem a práticas observáveis distintas, ou seja, aquelas onde se fabrica e aquelas onde se recebe”, remetendo, respectivamente, aos adjetivos “poiético e estésico”, terminologia de Molino (1975). Ao qualificar a produção e a recepção como condutas, assim o faz no sentido de que “todos os atos elementares que eles colocam em jogo são coordenados por uma finalidade”, o que define sua idéia de conduta (Delalande, 1989, p. 76). Assim, a proposição de que a música é “um conjunto de condutas de produção e de recepção convergindo em um objeto”, onde “objeto e condutas se determinam conjuntamente”, revela uma evidência (de mão dupla). No caso da produção, “ao mesmo tempo em que o compositor dá forma ao objeto, ele também regulariza sua conduta sobre o objeto que está sendo feito”. E, do ponto de vista da recepção, pode-se dizer que “a escuta se ‘conforma’ à música, sem dúvida, mas, em contrapartida, ela ‘compõe’ o objeto à sua maneira”, o que seria, segundo Delalande, o objetivo da análise estésica (idem, p. 75).

Para Delalande, toda a análise encontra-se baseada em uma seleção de traços (quaisquer que sejam eles), em função de uma pertinência (qualquer que seja ela), que é

²Ao falar em “condutas de escuta” estamos nos baseando na idéia de “condutas-tipo” apresentada por Delalande, em seu texto *La terrasse des audiences du clair de lune: essai d'analyse esthétique* (1989), no qual apresenta tanto as condutas de escuta como pontos de vista para uma possibilidade de análise musical (análise estésica), quanto um protocolo preliminar de escuta para o desenvolvimento de tal proposta.

definida por um ponto de vista. Ao propor uma análise estética, Delalande parte da idéia de pertinência (“traços necessários ao analista (*e eleitos por ele*) para que este dê conta de explicar a(s) conduta(s) do ouvinte (*mesmo que esta(s) não seja(m) percebida(s) pelo próprio ouvinte*”) para, a partir daí, realizar a análise da obra (idem, p. 75). Contudo, um impasse: “a escuta”, a escuta atual ou real, *actuelle* segundo Delalande, “é eminentemente individual e dinâmica”. E, se não houver uma maneira de “reduzir esta diversidade”, não é possível estabelecer os parâmetros para uma análise estética, na qual a análise depende diretamente da escuta (idem, p. 75).

Diante disso, Delalande, ao invés de considerar um ouvinte ideal, apresenta como base para essa análise as “condutas-tipo”, não desrespeitando as particularidades de escuta de cada indivíduo. O universo da diversidade apresentada pela escuta singular é mantido, pois, ao se deparar com um conjunto de escutas singulares, o analista, através de um estudo das mesmas (de suas (des)semelhanças), encontrará algumas escutas-tipo que se portarão como “organizações coerentes e exclusivas”, constituindo “um todo organizado em função de uma finalidade” (idem, p. 75-76): uma conduta.

Se o objetivo de Delalande é o de “mostrar como, a partir de um corpo de testemunhos, é possível isolar condutas-tipos e planos de pertinência que constituem igualmente “entradas” na análise” (idem, p. 76), nosso objetivo, neste momento, é o de isolar condutas-tipos, apresentadas por um corpo de testemunhos, formado por crianças (9-10 anos), frente a uma música eletroacústica. Neste trabalho não tivemos a pretensão de entrar na análise da obra, mas apenas tomar emprestado a primeira parte (preliminar) do protocolo de análise estética, tal qual apresentada por Delalande para, a partir dela, verificar os tipos de escuta apresentados pelas crianças frente à obra *Aquatisme*, fragmento de *La creation du monde*, de Bernard Parmegiani.

Condutas de escuta da criança frente à obra *Aquatisme*

Procedimentos/Etapas

1. escuta da obra / depoimentos gravados

- a. escuta preliminar, com o grupo de 5 crianças: um movimento (fragmento) anterior a *Aquatisme*, com o objetivo de, simplesmente, habituá-los à sonoridade da música eletroacústica, assim como ao local;
- b. primeira escuta (individual), do fragmento *Aquatisme*;
- c. entrevista;
- d. segunda escuta (individual);
- e. segunda entrevista;
- f. terceira escuta (individual), na qual o ouvinte foi convidado a interromper a difusão segundo seu desejo, para comentar simultaneamente ou situar, na obra, as observações mencionadas por ocasião das escutas e conversas anteriores.

Observações:

Foi-lhes solicitado que ouvissem com atenção, mas sem esforço particular de análise ou memória. As entrevistas foram introduzidas por questões abertas sobre o que lhes teria “interessado ou impressionado” durante as escutas. O título da obra não foi mencionado para evitar qualquer tipo e influência na escuta das crianças.

2. Análise dos depoimentos de escuta

A. Conforme orientação dada por Delalande, num primeiro momento os depoimentos (gravados e transcritos) foram analisados separadamente, buscando-se distinguir, em cada ouvinte, revelações e orientações diversas de acordo com os momentos escutados. Eventualmente buscou-se também os conflitos inerentes à escuta individual.

B. Num segundo momento, os depoimentos foram reduzidos em componentes mais simples e mais homogêneos, e, em seguida, comparados, com o intuito de encontrar eixos comuns a vários ouvintes que pudessem ser considerados como escutas-tipo.

Condutas de escuta (ou condutas-tipo) verificadas

1. escuta referencial

Essa escuta recebeu este nome porque reflete a tendência das crianças em relacionar os sons que escutam a uma fonte sonora conhecida, demonstrando uma grande preocupação em reconhecer a fonte produtora do som que escutam. Esse reconhecimento se vê, muitas vezes, reforçado pela associação que a criança faz com sons onomatopéicos, com o intuito de deixar mais claro como ele é e com qual som ele se parece (no mundo real). Na escuta desta obra, as crianças fizeram referência a vários sons, tanto de bichos e sons da natureza, quanto a sons de objetos (culturais).

2. escuta narrativa

Este tipo de escuta foi assim denominada por se apresentar enquanto uma espécie de “forma narrativa”, na qual a música é interpretada, como se estivesse sendo relatada. Conforme pudemos perceber nos depoimentos, as crianças descreveram a música como se estivessem contando uma história, onde sons (timbres específicos) tornavam-se personagens e a música uma sucessão de acontecimentos pontuados por momentos mais ou menos densos. Ao colocarem em prática essa conduta de escuta, utilizavam metáforas, substituindo uma idéia de som forte ou de uma textura densa, por som de pássaros conversando ou metrô deslizando ou parando, ou ainda um monstro tentando comer os bichos, etc. Poderíamos dizer que essa escuta é, na verdade, uma construção que se desenvolve a partir da escuta referencial. As crianças demonstram “querer” ouvir os novos sons que “entram” buscando uma coerência limitada pela construção de uma estória (ou “cinematográfica”). Assim, cada novo elemento se submete ao cenário deixado pelos sons anteriores (por exemplo: estamos numa floresta... ou numa cidade...) e o que diferenciaria essa escuta da anterior é a maior ou menor busca de continuidade “literária” entre uma imagem e outra.

3. escuta textural

Optamos por denominar essa conduta de escuta textural por acreditar que trata-se de uma escuta que também percebe camadas sonoras (e não apenas um som que entra e outro

que sai), implicando em densidades sonoras, através de inserções explícitas observadas nas falas das crianças, localizadas em diversos momentos, através de observações do tipo: vários sons ao mesmo tempo; a cada vez entra um; agora outro e outro; etc.

4. escuta imaginativa

As imagens narradas em forma de uma quase-história (cinematográfica) pelas crianças atestam uma necessidade que têm de criar imagens mentais, quaisquer que seja elas (visuais, sonoras, olfativas), para interagir com a realidade na qual estão envolvidas. Essa conduta de escuta apresenta-se como uma espécie de escuta que cria imagens/personagens, mesmo (ou principalmente) a partir de uma situação sonora totalmente inusitada, que faz questão de não evocar (ou não revelar) sons (fontes sonoras) (re)conhecidos. Talvez, mais do que imagens sonoras, imagens visuais-sonoras, que evocam um repertório da fantasia infantil, povoado de personagens “sonoros-concretos”, mesmo que efêmeros. Talvez essa conduta não se diferencie muito das escutas referencial e narrativa, mas optamos por sublinhá-la para reforçar uma característica observada na escuta das crianças frente a essa música que é justamente aquela que dá asas à imaginação.

Algumas considerações

Na tentativa de estabelecer ou delimitar algumas condutas de escuta resultantes da escuta de crianças de uma obra eletroacústica, não podemos cair no erro de esquecer que essas condutas são apenas um artifício. Pois a escuta efetiva, real, ou “actuelle”, assim denominada por Delalande, é naturalmente “individual e dinâmica” (1989, p. 75). Ela é singular, particular e, ao mesmo tempo, muda de ponto de vista, de direção, deixando-se guiar pelos sons, pelo trajeto. Nômade. “As condutas musicais, que implicam em um objeto”, nos diz Delalande, “são, em geral, não somente múltiplas, mas variáveis” (1987, p. 103). Assim, a escuta, além de fatores individuais, se vê arrastada pela música, um “objeto” também dinâmico e variado que, com suas linhas de fuga, arrastam a escuta, de modo particular e singular. Tudo isso para reforçar a idéia de que ao propor a sistematização de

condutas de escuta, o fazemos acreditando que são apenas hipóteses (de escuta). São recortes feitos na escuta real de cada ouvinte, lembrando que a escuta real é dinâmica e, mesmo duas escutas de uma mesma música (realizada por um mesmo ouvinte) serão diferentes.

Contudo, o estudo de condutas de escuta pode ser um caminho preliminar para a análise da música. A música eletroacústica, por exemplo, por sua “intradutibilidade e irreduzibilidade” (Caesar, 1994), talvez seja aquela que mais demanda ferramentas de análise, ainda em construção). No caso da educação musical, verificar as condutas de escuta da criança frente a uma obra eletroacústica, pode nos auxiliar a encontrar caminhos para aproximar a criança dessa estética, seja do ponto de vista da recepção ou da produção. Uma música que implica outra(s) forma(s) de sensibilidade, seja em relação ao som, seja em relação à escuta e que não solicita necessariamente pré-requisitos musicais, pode abrir portas para a criação, condição essencial a todo processo educacional que acredita na importância de se abordar a música pela criação. Inventar músicas através da escuta e da manipulação direta com o som: uma educação musical voltada ao som, para além (ou aquém) da nota musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAESAR, Rodolfo. Música eletroacústica. (textos retirados do site do LAMUT). UFRJ: Escola de Música, 1994.

DELALANDE, François. L'analyse des conduites musicales: une étape du programme sémiologique?. *Semiotica*, 66 1/3, p. 99-107, 1987.

_____. Le son de musiques: entre technologie et esthétique. Paris: Buchet/Chastel/ INA, 2002.

_____. La terrasse des audiences du clair de lune: essai d'analyse esthétique. *Analyse musicale*, 3º semestre, p. 75-84, 1989.

_____. Des outils pour la musique. *Les dossiers: l'ingénierie éducative*, nº 43, juin, 2003.

_____. La musique électroacoustique, coupure et continuité. (texto inédito), 200A.

GUBERNIKOFF, Carol. Música eletroacústica: permanência das sensações. ANAIS DO XIV CONGRESSO DA ANPPOM. Publicado no formato de CDROM, 2003.

MOLINO, Jean. Fait musicale et sémiologie de la musique. Musique en jeu,, Paris: Seuil, 17, 1975.

PELLANDA, Nize. A música como reencantamento: um novo papel para a educação. XII ENCONTRO NACIONAL DA ABEM. (texto inédito). 2003.

SANTOS, Fátima. C dos. Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua”. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2002.

O NOSSO PASTORIL, UMA OPERETA DE FÁTIMA MARINHO

Fátima Marinho
fatimapipoquina@aol.com

Resumo. “O nosso pastoril” é uma panorâmica da música, dança e teatro, do religioso (séc. XVI) ao profano (séc. XXI). Destina-se especialmente aos professores, alunos, turistas e aqueles que querem “pensar”, segundo Beyer (1999), sobre a música brasileira que não é popular porque não está na mídia (Sandroni, 2001). É sim, folclórica. Mas que também é popular no sentido de haver composições de autores conhecidos. Esta produção é o resultado da pesquisa de Fátima Marinho sobre os estudos de Mário de Andrade (1959), Edson Carneiro (1974; 1982), da sua própria vivência, desde a sua infância, nos pastoris do Recife e dos depoimentos de sua mãe, Carmelita Fernandes. Tem como metas: **ampliar** o repertório, **diversificar e estimular** o fazer e o pensar sobre a cultura musical e a musicalização nas escolas.

“O nosso pastoril” é uma opereta, em forma de livro com cd e cd-rom, sobre a história de pastoras e pastores, entre outros personagens, que durante o ciclo natalino, vão homenagear o nascimento de Jesus, cantando, tocando, dançando e representando, ao vivo. Este folguedo tem como fonte histórica, as louvações que o povo prestava ao deus Dionísio, na idade média. Adaptado pelos europeus, foi trazido pelos colonizadores, os portugueses - padres jesuítas, para o Brasil com o objetivo de catequisar os aborígenes (os índios) que até então eram politeístas, ou seja, acreditavam em vários deuses.

Observando que a mídia (rádio e televisão) divulga poucas músicas adequadas às crianças de pouca idade, Fátima Marinho, investe numa pesquisa sobre os folguedos musicais do Brasil e compõe canções que ressaltam os temas sobre a natureza, costumes e o dia-a-dia da criança.

Fátima tem visitado algumas Secretarias de Educação e Cultura dos Municípios de Pernambuco, Instituições e Fundações a fim de apresentar os cds, oficinas, palestras e shows e capacitações.

Seguem algumas das suas produções:

O cd **Musical Infantil Pipoquina**, edição esgotada, é composto de vinte e duas faixas, especialmente para crianças de zero a seis anos. **Mostra canções que estimulam a socialização, noções temporais e espaciais**, movimentos da rotação e translação da terra em

relação ao sol, como nas cantigas: “Bom dia, boa tarde e boa noite” e “A Turma do Pipoquinha”. *A identificação e nomeação* dos órgãos dos sentidos com “A Cabeça”. *A reflexão* sobre a situação sócio-política do “Índio” que não quer apito e sim Terra e Água. *O ensinamento como plantar*: “A Germinação”. “O Coelho” que vem *alegrar* a festa da Páscoa. *O resgate* do inconsciente coletivo com canções folclóricas como: “O Pé de Chuchu”, “Sai, oh Piaba”, “O Jogo da Capoeira” e o “Bumba-Meu-Boi”. *A valorização* da natureza para o bem-estar do equilíbrio da saúde, do ambiente físico e sócio-cultural: “Vento Forte e Vento Fraco”, “A Primavera”, “A Água”, “As Laranjas” e “Pipoca e Laranja”.

O palhaço Pipoquinha, “nasceu” em 1975, pela própria Fátima Marinho, no Recife, sua cidade natal. Transformando-se em palhaço, ao vivo, com a participação das crianças, ela faz um show oficina, onde a garotada tem oportunidade de cantar, tocar, dançar e representar diversos personagens do Bumba-Meu-Boi, da Capoeira e Teatro de Bonecos (mamulengo). Alegria e educação das crianças, nas escolas, praças, clubes, nos quintais e condomínios. Já produziu e animou programas na TV TUPI e Rádio Universitária AM da Universidade Federal de Pernambuco.

HISTÓRIAS CANTADAS, (livro com uma fita cassete), está com edição esgotada. É um registro das canções criadas coletivamente com crianças, pais e funcionários das creches da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Foi produzido pela Editora Memórias Futuras e FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 1999.

O cd **Quinta Estação**, edição esgotada, com vinte e três faixas, é uma visão, cronológica, sobre os ciclos musicais de Pernambuco. Visa oferecer um material fonográfico aos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental Menor e ao turista, para que eles possam conhecer e diferenciar os diversos estilos e formas musicais de cada ciclo das festas populares vivenciadas pelo povo brasileiro. De dezembro a janeiro, destaca-se o *ciclo Natalino* com algumas jornadas do pastoril (folclore). Segue, o *ciclo Carnavalesco*, com frevos (de bloco e canção), maracatus (baque-virado e baque-solto) e caboclinhos. O *ciclo Junino*, abre com o “Acorda Povo” e continua com o coco, baião, xote e o arrasta-pé (quadrilha ou marcha). O *ciclo Primaveral*, apresenta toadas sob a forma rítmica da Ciranda.

Atualmente temos os seguintes materiais para-didáticos: o livro com cd “O NOSSO PASTORIL”, “O CICLO JUNINO” (cd-rom), “O NOSSO PASTORIL” (cd-rom) e “AS TRÊS RAÇAS DO BRASIL NO CARNAVAL” (cd-rom).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRADE, Mário. *Danças Dramáticas do Brasil*. 1º Tomo, São Paulo, Livraria Martins Editora, 1959.

BEYER, Esther. *Idéias em Educação Musical*. Porto Alegre, Editora Mediação, 1999.

CARNEIRO, Edison. *Folgedos Tradicionais*, 1ª edição, Rio de Janeiro, Editora Conquista, 1974.

_____. 2ª edição, Rio de Janeiro, FUNARTE/INF, 1982.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço Decente*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar/UFRJ, 2001.

CONCEPÇÕES QUE FUNDAMENTAM A ESCOLHA E O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NAS AULAS DE MÚSICA: UM SURVEY COM PROFESSORES DE MÚSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE-RS

*Fernanda de Assis Oliveira (UFRGS)
feasol2003@ig.com.br*

Resumo. No Brasil, nos últimos anos, o material didático tem sido um tema recorrente, nas investigações e discussões na área de educação musical. O livro didático, mesmo não sendo o único recurso auxiliar nas práticas pedagógicas dos professores, se destaca como objeto de análise em pesquisas como as desenvolvidas por Gonçalves e Souza, (1997); Dias, (1998); Franco (1999); entre outras. No que se refere ao pensamento do professor, esse tem sido objeto de pesquisas, intensificando-se, nos últimos anos. Considerando ser importante o que os professores pensam, esta pesquisa, em andamento, tem como objetivo investigar que concepções fundamentam a escolha e o uso de materiais didáticos nas aulas de música. A metodologia utilizada é o método survey com desenho interseccional e a técnica de pesquisa entrevista semi-estruturada. Os resultados desta investigação poderão fornecer subsídios para a produção de materiais didáticos que auxiliem as práticas pedagógico-musicais dos professores de música.

1-INTRODUÇÃO

No Brasil, nos últimos anos, o material didático tem sido um tema recorrente, nas investigações e discussões na área de educação musical. Um trabalho a ser ressaltado, é o organizado por Souza (1997), que contempla o conteúdo do livro didático como objeto de análise. O resultado dessa pesquisa reuniu uma bibliografia comentada, de 223 livros didáticos de música para escola.

Não obstante, Souza (1997) reforça a necessidade de um maior conhecimento dos materiais didáticos, utilizados em educação musical, destacando a necessidade de:

suprir a lacuna a respeito do material instrucional produzido na área de música, bem como oferecer subsídios ao debate sobre o livro didático de música, não apenas apontando suas deficiências, mas também tentando contribuir na elaboração de alternativas para superar a realidade precária dessa área no Brasil (ibid., p. 9).

A partir desse estudo, outros trabalhos também focalizaram os conteúdos dos livros didáticos. Dentre os estudos realizados destacam-se: Gonçalves e Souza, (1997); Dias, (1998); Franco, (1999); entre outros. Essas pesquisas foram desenvolvidas nas cidades de Uberlândia e Araguari-MG.

Os resultados dessas investigações proporcionaram a compreensão de aspectos como: a importância do ensino de música na escola básica, a utilização do canto como recurso nas aulas de música e outras disciplinas do currículo, a função que a canção exerce dentro da escola, o desenvolvimento de elementos musicais, dentre eles, o senso rítmico e melódico, o estímulo da criatividade na criança, a teoria musical, as biografias de compositores e intérpretes, entre outros. Essas pesquisas focalizaram o livro didático. Apesar de ser um material disponível e utilizado pelo professor, o livro não é o único recurso auxiliar em suas práticas pedagógicas.

No que se refere ao material didático Lima et al (1995) definem como tudo que possa auxiliar na aprendizagem, bem como fazer parte da prática pedagógica. Os autores afirmam que “materiais didáticos são todos recursos auxiliares nas práticas pedagógicas dos professores” (ibid.; p. 39-46). Esses pesquisadores apontam algumas categorias, dentre elas:

livros, equipamentos para uso didático na escola (conjunto de som, retroprojetor, projetor, TV, videocassete, gravadores portáteis), materiais para uso didático em escolas (fitas e programas de áudio e videocassetes, discos, cartazes, álbuns e transparências), material bibliográfico (Atlas, almanaque, guias, coletâneas de leis, livros didáticos, técnicos e científicos, de cultura em geral; mapas e globo terrestres), equipamentos e materiais básicos (borracha, jogos de fantasia, tesoura, pincéis, jogo de dominó, quebra-cabeças, escoregador e balanços) (LIMA et al., p. 41).

Ao discorrer sobre a importância dos materiais didáticos nas práticas pedagógicas do professor, Gimeno Sacristán (2000) aponta que estes “são recursos muito seguros para manter a atividade durante um tempo prolongado, facilitando a direção da atividade nas aulas” (ibid., p. 157).

As pesquisas citadas anteriormente, Lima et al (1995) e Sacristan (2000) demonstram que o material didático é um recurso utilizado na prática pedagógica do professor. Nessa perspectiva, ouvir o professor é um dos caminhos de investigação para conhecer o seu pensamento em relação aos materiais didáticos.

O pensamento do professor tem sido objeto de pesquisas, e tem se intensificado, nos últimos anos. Considerando ser importante o que os professores pensam, alguns estudos na área de educação, vêm colocando-o como protagonista de suas investigações.

Esses estudos deram origem a uma linha de pesquisa denominada pesquisa sobre o pensamento do professor. Esse campo de pesquisa vem se desenvolvendo desde a década de 70 (CALDERHEAD). Nesta linha de estudo as pesquisas focalizam a figura do professor com o

objetivo de resgatar a sua importância profissional e buscam compreender o ensino, a partir do ponto de vista desses.

Essa linha de pesquisa considera que os professores, além de serem capazes de tomar suas próprias decisões, diante da realidade na qual estão inseridos (PACHECO, 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1995), “tem a possibilidade de explicar, interpretar, ordenar e prever a realidade” (PACHECO 1995, p. 51). Sendo estes, um sujeito que possui pensamentos, crenças sobre o que fazem (GIMENENO SACRISTÁN, 1999).

A partir dos estudos desenvolvidos na linha de pesquisa sobre o pensamento do professor, os pesquisadores focalizam diferentes aspectos deste em relação ao ensino, tais como: suas concepções, crenças, percepções, teoria, fundamento, idéias, perspectivas, entre outras.

A partir dessa diversidade de focos de investigação, nesta pesquisa utilizar-se-á o termo concepção para se referir às bases pessoais dos professores construídas, a partir das suas práticas pedagógicas.

No que se refere ao pensamento do professor DEL BEN (2000) afirma que este campo

vem se expandindo e trabalhos informados por diferentes perspectivas disciplinares e posições teóricas têm investigado temas diversos. Entre eles destacam-se: o planejamento de ensino dos professores, os processos mentais envolvidos no ensino (reflexão, tomada de decisões, solução de problemas, etc.), a natureza e especificidade do conhecimento dos professores, suas teorias acerca do ensino, o conhecimento disciplinar e suas representações durante o ensino, bem como a natureza do contexto institucional, social e cultural e suas influências sobre concepções e práticas de ensino (ibid., p. 201).

A linha de pesquisa sobre o pensamento do professor vem sendo utilizada com frequência na área de educação musical, contribuindo segundo Del Ben, (2000) para “o desenvolvimento de um corpo sistemático de conhecimento em educação musical”, no que se refere, à figura do professor e a uma compreensão maior da educação musical escolar, a partir da visão dos professores (Del Ben, 2000, p. 200). Além disso, a autora ressalta que, as pesquisas sobre o pensamento do professor poderão

ampliar o conhecimento e a compreensão da educação musical escolar como prática concreta, sinalizando caminhos para que possamos transformar o atual quadro de desvalorização, precariedade, falta de sistematização e fundamentação do ensino de música nas escolas de ensino fundamental e, assim, contribuindo para que possamos, construir, junto aos professores de música, soluções e alternativas reais para problemas e dificuldades também reais (ibid., p. 201).

Com isso, é importante ressaltar na área de educação musical a carência de estudos que focalizem o material didático sob a perspectiva dos professores de música.

Considerando o material didático um recurso importante para o professor, um dos caminhos seria investigar o que pensam os docentes sobre os materiais didáticos, e de que forma eles selecionam os mesmos para suas práticas pedagógico-musicais. Assim, poderemos identificar como os professores de música fundamentam suas decisões sobre os mesmos.

Diante disso, a presente pesquisa investigará quais concepções fundamentam a escolha e o uso de materiais didáticos nas aulas de música. Para sustentar os dados desse estudo será utilizado o referencial teórico sobre o pensamento do professor.

2-QUESTÕES DE PESQUISAS

2.1-Questão Central

Quais as concepções fundamentam a escolha e o uso de material didático nas aulas de música?

2.2-Sub-questões

O que os professores consideram materiais didáticos?

O que eles pensam sobre os materiais didáticos disponíveis?

Eles utilizam esses materiais?

Quais são os critérios que eles utilizam para a escolha do material didático?

Eles produzem seus próprios materiais?

3-METODOLOGIA

3.1-Método Survey

A metodologia utilizada neste estudo em andamento é o método survey com desenho interseccional. Babbie (1999, p. 78), caracteriza o método survey como a investigação “de uma amostra de população”.

Com isso, utilizar-se-á o desenho interseccional (BABBIE, 1999, p. 101) uma vez que os dados desta pesquisa serão coletados uma única vez, em um determinado espaço de tempo, com cada indivíduo selecionado para amostra. A escolha desse tipo de desenho de survey justifica-se por este ser viável no que se refere ao tempo reduzido e aos custos menores.

3.2-Coleta de dados

Está sendo utilizada como técnica de coleta de dados nesta pesquisa em andamento a entrevista semi-estruturada. Para Gil (1999), a entrevista é “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”, sendo “uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (ibid., p. 117). Participarão desta pesquisa professores de música da rede municipal de Porto Alegre (RS).

Até o presente momento foram realizadas 18 entrevistas dos 23 professores que atuam com música na rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS. Concomitantemente à coleta de dados está ocorrendo a transcrição e codificação dos mesmos.

4-JUSTIFICATIVA

Os resultados desta investigação poderão fornecer subsídios para a produção de materiais didáticos que auxiliem as práticas pedagógico-musicais dos professores de música.

Na medida que os estudos que focalizam o pensamento dos professores específicos em música sobre os materiais didáticos ainda são incipientes, pretendo com esta pesquisa minimizar a carência de informações, no âmbito das concepções dos professores de música em relação aos materiais didáticos. Acredito que, ao dar voz ao professor de música, esta pesquisa poderá contribuir para ampliar o conhecimento e a compreensão das necessidades dos professores de música, referentes aos materiais didáticos. Com isso, será possível coletar dados que, futuramente, poderão fornecer subsídios para a elaboração, produção, discussão de materiais didáticos, com o intuito de atender as necessidades salientadas pelos professores de música em seus depoimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BABBIE, E. Métodos de pesquisa de survey. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

- DEL, BEN. L. A pesquisa sobre o pensamento do professor: um caminho para análise e compreensão da educação musical escolar. Expressão. Revista do Centro de Artes e Letras, Santa Maria: UFSM, (1), jul/dez. 2000.
- DIAS, Cláudia Pereira. A abordagem do canto no material didático "Nova Edição Pedagógica Brasileira": uma análise de conteúdo. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de Música e Artes Cênicas, 1998. Monografia de Graduação.
- FRANCO, Daniela Carrijo. O processo de musicalização nos livros didáticos "A música na escola primária" e "Educação musical para a pré-escola": uma análise de conteúdo. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de Música e Artes Cênicas, 1999. Monografia de Graduação.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- GONÇALVES, Lilia Neves; SOUZA, Maria Cristina Lemes S. A música nos livros didáticos. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1997. Projeto de pesquisa.
- LIMA, M. C.; SCOPINHO, G.A.V.; GRINKRAUT, M. L. Recursos didáticos existentes nas escolas estaduais do município de São Paulo. Estudos de Psicologia. São Paulo, vol. 12, n.3, p.39-46, set/dez, 1995.
- PACHECO, José Augusto. O pensamento e a acção do professor. Porto: Porto Editora, 1995.
- PÉREZ GÓMEZ, A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.
- SOUZA, Jusamara (org). Livro de música para escola: uma bibliografia comentada. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPG/Música, 1997. Série Estudos 3.
- SOUZA, J.; HENTSCHEKE, L; OLIVEIRA, A; DEL BEN, L.; MATEIRO, T. O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. Série Estudos 6.

A PROMUS JR., SER MÚSICO HOJE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O EDUCADOR MUSICAL

Flavia Candusso (UFBA)
flaviacandusso@terra.com.br

Resumo. Neste trabalho procuro relatar a criação e implementação da Promus Jr., Produtora Júnior da Escola de Música da Ufba, que motivou a reflexão sobre o que é ser músico hoje, enfocando as competências extramusicais necessárias para o exercício da profissão e suas implicações para o educador musical enquanto agente de mudança e transformação nas instituições de ensino superior.

A idéia de fundar uma Produtora Jr. surgiu após ter assistido à abertura do OXI ENEJ, XI Encontro Nacional das Empresas Juniores do Brasil, no Centro de Convenções de Salvador em agosto de 2003. Pensando no seu potencial pedagógico e profissional, imaginei que uma Empresa Júnior¹, voltada para produção cultural na Escola de Música da Ufba, poderia representar o ponto de interligação entre academia e mercado de trabalho. Após sondar as opiniões de alunos e colegas, comecei a mobilizar as pessoas que tinham demonstrado interesse na proposta para discutir concretamente o projeto.

Por que uma Produtora Jr.² na Escola de Música da Ufba? Embora não se tenha ainda um mapeamento preciso das atividades artísticas e serviços profissionais existentes na Escola de Música, é fácil estimar seu potencial: de um lado, concertos, recitais e shows realizados pela Osufba (Orquestra Sinfônica da Ufba), Coral Madrigal, Orquestra de Cordas, Banda Filarmônica, Big Band, Grupo de Percussão, corais infantis, infanto-juvenis e de adultos, quartetos (violões, trompetes, trombones, cordas), bandas de música popular brasileira, forró, jazz, blues, salsa, afro, duo voz-violão ou voz-teclado, instrumentistas solistas, correpetidores, cantores líricos, populares, etc.; do outro, serviços profissionais prestados por educadores

¹ “O Movimento Empresa Júnior (MEJ) surgiu na França em 1967 na ESSEC (L'Ecole Supérieure des Sciences Economiques et Commerciales de Paris) onde foi fundada a primeira empresa júnior do mundo, a JUNIOR ESSEC, uma associação que permitia a construção de uma realidade empresarial antes da conclusão dos cursos que estavam cursando. No Brasil, a idéia foi introduzida pela Câmara de Comércio França-Brasil em 1988. Neste mesmo ano foi fundada a primeira Empresa Júnior brasileira na Fundação Getúlio Vargas em São Paulo. Atualmente já existem cerca de 600 Empresas Juniores no Brasil em mais de 18 estados, que cada vez mais realizam projetos e concretizam novas parcerias com Empresas e Instituições”.

(Fonte: www.empresajr.com/empresajr/default.asp)

² Produtora Júnior, pois espelharia a concepção de uma Empresa Júnior enfocando atividades voltadas para produção cultural.

musicais, professores, consultores, pesquisadores, compositores, arranjadores, diretores artísticos, diretores musicais, regentes, técnicos de som, DJs, etc.

Refletindo sobre a abrangência destas possibilidades tornou-se para mim claro que este manancial era de fato uma mina de ouro que não estava sendo aproveitada nem pelos estudantes nem pela própria Instituição. Através de uma Produtora Jr. os estudantes teriam a possibilidade de ver, de um lado, seus trabalhos mais divulgados e, do outro, ter outras oportunidades de qualificação profissional. A Escola de Música, de reflexo, poderia estar à frente do cenário musical de Salvador e da Bahia, vinculando seu nome e sua imagem a um modelo de produção e gestão cultural que espelhe o compromisso ético e social da Ufba e tenha poder de interferência nas políticas culturais do Estado da Bahia e do País.

Afinal, se produção cultural só pode ser concebida a partir da existência de produtos e serviços culturais e já que a Escola de Música é repleta de iniciativas muito diversificadas, o que falta é quem e como possa viabilizá-las. A Produtora Jr. viria a preencher este espaço, abrindo novas perspectivas profissionais e novos campos de atuação, como, por exemplo, a profissão de produtor cultural que, segundo o prof. Albino Rubim, Diretor da Faculdade de Comunicação da Ufba, durante a palestra de abertura do I Seminário de Produção Cultural³ da Facom/Ufba, é quem nas sociedades complexas organiza a cultura, no sentido antropológico do termo. Não é, portanto, o criador (artista), nem transmissor (o educador), nem preservador da cultura (folclorista e museólogo). Nesta ótica, a Produtora Jr. viria a se ocupar da promoção de eventos artístico-culturais, bem como do agenciamento de serviços ligados a outros setores musicais.

A Promus Jr., nome designado para a Produtora Jr. da Escola de Música da Ufba, surgiu dos anseios de um grupo de estudantes e professores preocupados com o tipo de formação oferecida no Curso de Graduação em descompasso com a realidade atual. Foi concebida como empresa jr., ou seja, organização sem fins lucrativos finalizada a capacitar profissionalmente através da aplicação prática de conceitos teóricos e gerida por um grupo de estudantes do Curso de Graduação em Música da Ufba. As reuniões iniciaram em outubro de 2003 com a presença constante de seis alunos⁴ sob minha coordenação e com pauta voltada para a elaboração da Proposta Geral, do Estatuto e para a realização de dois projetos: o primeiro,

³ O I Seminário de Produção Cultural da FACOM foi realizado em março de 2004.

⁴ Uirá Cairo, Isabel Reis e Gabriel Franco (alunos do curso de Licenciatura); Guilherme Osiris (aluno de Regência); Fernando Monteiro e Luciano Pimentel (alunos de Composição). Sucessivamente se juntaram à equipe Márcia Castro, Fabrício Rios e Gabriel Macedo (alunos do curso de Licenciatura).

“Música com Farinha”⁵, já na sua segunda edição, que visa promover semanalmente apresentações musicais no pátio da Escola de Música no horário do almoço, criando um espaço cultural, onde pudessem ser mostrados os trabalhos de alunos e professores à comunidade universitária e ao público em geral. O segundo, ainda em andamento, prevê a elaboração de um “site-cardápio” com um banco de dados para o agenciamento de shows e concertos bem como de outros serviços, que reflitam as especificidades profissionais das quatro⁶ áreas que compõem o Curso de Graduação em Música da Ufba.

Durante as reuniões da Promus Jr., a equipe começou a refletir sobre os desdobramentos desta experiência na vida profissional e a constatar que em geral o músico se enxerga enquanto tal somente na hora de subir no palco e tocar. Infelizmente, o aspecto artístico-criativo é condição fundamental mas não suficiente dentro da realidade musical atual dominada por uma indústria cultural⁷ esmagadora exclusivamente preocupada com o retorno econômico que os eventos culturais podem proporcionar. Se o músico concebe sua atividade exclusivamente centrada na criação e na performance, a quem cabe, então, cuidar de todos aqueles outros aspectos que fazem com que o “show” aconteça? Teoricamente, a um/a produtor/a, se isto não implicasse em recursos financeiros raramente disponíveis no começo de uma carreira. Oliveira e Costa (1999) confirmam que “o acesso dos músicos a este profissional ainda é disperso, a não ser para aqueles que já conseguiram alguma estabilidade financeira na profissão e estão bastante ativos no mercado de trabalho”. Praticamente, observa-se que o músico (o artista em geral) nesta fase acaba desdobrando-se em mil e uma acrobacias para dar conta da promoção do próprio trabalho, adquirindo este *know-how* às duras penas.

Dentro desta perspectiva, percebe-se que a atividade artística não pode mais estar dissociada de atitudes empreendedoras que articulem os múltiplos aspectos da produção cultural, como marketing, gestão, administração e comunicação, bem como à produção de palco, etc. Estas inquietações me levaram a refletir sobre o papel da Promus Jr. em relação às competências extra-musicais necessárias para o músico hoje e sobre suas implicações para a educação musical.

⁵ O “Música com Farinha” é um projeto de pequeno porte que foi concebido com os cuidados de um projeto maior, ou seja, com uma programação artística e visual (cartaz e *banner*) atraente, captação de recursos que bancasse as despesas, divulgação e assessoria de imprensa realizada nos principais jornais e emissoras rádio e TV de Salvador, organização da equipe técnica para proporcionar apresentações de qualidade. A primeira edição foi realizada às quartas-feiras do mês de abril, a segunda foi inaugurada em julho, durante os XIX Seminários Internacionais, e terminará em setembro de 2004.

⁶ Licenciatura, Instrumento, Canto, Composição e Regência.

Torna-se imprescindível para o músico hoje estar bem informado sobre a legislação inerente a cultura e direito autoral, ter espírito de iniciativa, saber planejar e orçar, saber elaborar, redigir e apresentar um projeto, ser comunicativo, ter argumentações convincentes na hora da captação de recursos, saber organizar um plano de comunicação e de divulgação, saber gerir e administrar os recursos recebidos. Da mesma forma, precisa saber elaborar um mapa de palco e *rider* técnico, contratar um técnico de som e iluminador competente, alugar som e iluminação adequado ao espaço, bem como, finalmente, cuidar dos aspectos artísticos da apresentação: disposição no palco, figurinos, cenários, roteiro do show, falas e agradecimentos. Mas o trabalho ainda não acabou. Após o show precisa remunerar músicos, técnicos e equipe, efetuar a prestação de contas, contabilizar despesas e dar um retorno aos apoiadores ou patrocinadores, bem como realizar uma avaliação junto à equipe de produção. E estes são somente alguns aspectos relacionados à produção de um show. E a produção de um CD, por exemplo, quais outros procedimentos comportaria?

A organização de um evento artístico é muito complexa e precisa ser concebida com seriedade e responsabilidade. Quantos músicos talentosos acabam sem alcançar o devido reconhecimento por causa da falta de iniciativa, de articulação ou de *know-how*? O resultado, portanto, de uma produção bem sucedida poderá abrir novos horizontes, da mesma forma que uma produção improvisada poderá ter efeitos desastrosos na construção de uma carreira. De fato, acredito que ter uma noção destes procedimentos poderia ajudar não somente a ter uma visão mais racional e consciente da organização do trabalho, mas também a obter resultados mais satisfatórios, reduzindo os imprevistos e os estragos provocados pela falta de experiências. Isso, todavia, até ter condição de contratar um produtor profissional.

A Promus Jr., nesta vertente, tem como objetivo proporcionar um novo espaço de aprendizagem para a realização destas experiências, bem como, indo além dos procedimentos “administrativos” apontados, impulsionar discussões e debates sobre assuntos polêmicos como a relação produto cultural x mercadoria, evento cultural x entretenimento, ética e estética na produção cultural, direito autoral, a profissão de músico enquanto trabalhador, ou seja, com todos os direitos e deveres de qualquer outra categoria profissional⁸, remuneração e cachês, a legitimidade da OMB⁹, para aos poucos apontar novos horizontes nas políticas

⁷ Consultar: Teixeira Coelho. *O que é Indústria Cultural*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

⁸ A discussão sobre “Direitos e Deveres do Músico” foi promovida pelo Prof. Jorge Sacramento, coordenador do Núcleo de Percussão da Ufba, durante os Encontros Percussivos realizados na Escola de Música da Ufba em 2003.

⁹ Ordem dos Músicos do Brasil.

culturais e para uma organização de classe. Consta no prefácio do livro “Mercado Cultural” de Leonardo Brandt (2001):

A Cultura, mais do que nunca, está no coração do verdadeiro desenvolvimento como fator preponderante de integração étnica e social e, sobretudo, como processo de transformação da própria sociedade. Deve ser entendida não apenas como progresso material ou formação de recursos humanos, mas como possibilidade de exercício, na sua plenitude, das potencialidades de cada indivíduo. A urgente realização dessa idéia no Brasil não pode mais ser confiada exclusivamente às conveniências do mercado, sobrepondo a ótica econômica aos valores estéticos e humanísticos. (...) É indispensável, por isso mesmo, implementarmos políticas públicas capazes de incrementar o acesso à criação, à produção e à fruição dos bens culturais, convertendo a Cultura no veículo mais eficaz de inclusão social, através de ações que se baseiem no respeito à diversidade e à diferença¹⁰. (Brandt 2001, 9)

Quais as implicações para o educador musical? No “Relatório sobre o Estudo 1”, Oliveira e Costa (1999) abordam a questão da “Formação, Produção e Administração de Grupos Musicais” e constatam que “apesar do grande número de possibilidades de atuação, a área de Música no Brasil ainda não dispõe de estudos que esclareçam as interfaces entre o mercado de trabalho e a formação desenvolvida em contextos escolares e não escolares” (Oliveira e Costa 1999, 130). Em outro artigo, Oliveira (2001: 33), analisando as competências necessárias para a atuação do educador musical em vários contextos, vislumbra, entre outras, as competências voltadas para política cultural, dentro das quais inclui a produção cultural.

A partir destas colocações alguns questionamentos se fazem necessários. Será que curricularmente é claro que tipo de profissional se pretende formar nos Cursos de Graduação em Música? Será que os currículos estão conseguindo articular o conhecimento fundamentado na tradição erudito-ocidental com as competências necessárias para atuar na sociedade do nosso tempo? Parece que a resposta não seja muito positiva ainda. Santos (2001), com base nas falas colhidas durante a pesquisa realizada por Luciana Requião, relata uma certa insatisfação, indicando

um ensino universitário da música apenas complementar à formação profissional, que não acrescenta muito, que toma muito tempo (...) e que não lida com a música ‘real’ e com uma experiência de palco. A universidade serviria para dar uma ‘forma organizada’ aos saberes que por vezes o alunos já traz e para conferir o diploma, mas impondo seguir um programa distante daquele que o aluno quer. (Santos, 2001: 50-51)

¹⁰ Prefácio de Sergio Marberti. Citação do “Trecho do Programa de Governo para a área de Cultura, da gestão da prefeita Marta Suplicy, elaborado a partir do documento *São Paulo: metrópole multicultural*, produzido pela Conferência Municipal de Cultura, realizada no segundo semestre de 1999 pelo diretório Municipal do PT” (Brandt 2001, 9).

É preciso, porém, ressaltar positivamente a implantação do Curso de Graduação em Produção Sonora na Universidade Federal do Paraná, como relata Zagonel (2001).

Neste sentido, acredito no papel político do educador musical enquanto agente de transformação e mudança em nível institucional. Superando o estigma de músico medíocre e revertendo o aforismo *‘quem sabe faz, quem não sabe ensina’* em *‘quem sabe faz, quem compreende ensina’*, como sabiamente colocou Lee Schulman¹¹ (1986), é bom lembrar que o educador musical, geralmente, é o profissional mais engajado na pesquisa e reflexão constante sobre sua prática, atualizado, comprometido para a melhoria do ensino de música, próximo à realidade de seus alunos e fortalecido pela atuação e produção acadêmica de sua associação (ABEM). Cabe a ele, então, promover e sistematizar discussões em nível institucional, orientar para a mudança tanto curricular como em termos de educação continuada docente. Cabe a ele fazer com que conhecimentos relativos à produção cultural, ao uso e aplicação dos recursos tecnológicos, entre outros, se tornem parte viva e atuante dos Cursos Superiores em Música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDT, Leonardo. Mercado cultural: investimento social, formatação e venda de projetos, gestão e patrocínio, política cultural. São Paulo: Escrituras, 2001.

COELHO, Teixeira. O que é indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 2003.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vive-versa. In: A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Ivani Fazenda (org.). São Paulo: Papirus, 1995. Pp. 29-41.

OLIVEIRA, Alda e COSTA, Moacyr Filho. Educação e trabalho em música: formação, produção e administração de grupos musicais. Relatório sobre o estudo 1. In: Ictus [Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Ufba]. Salvador: Ppgmus/Ufba, 1999. Pp. 125-150.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: Anais do X Encontro Anual da ABEM. Uberlândia: ABEM, 2001. Pp. 19-40.

¹¹ Citado por António Nóvoa no artigo “Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vive-versa”. In: *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Ivani Fazenda (org.). São Paulo: Papirus, 1995. pp. 29-41.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: Anais do X Encontro Anual da ABEM. Uberlândia: ABEM, 2001. Pp. 41-66.

ZAGONEL, Bernadete. Curso de Graduação em Produção Sonora: uma nova alternativa de formação profissional. [Disponível no Anexo Digital (CD)]. In: Anais do X Encontro Anual da ABEM. Uberlândia: ABEM, 2001.

SUGESTÕES DE LEITURAS

LÜHNING, Ângela. A educação musical e a música da cultura popular. In: *Ictus* [Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Ufba]. Salvador: Ppgmus/Ufba, 1999. Pp. 53-61.

MALAGODI, Maria Eugênia e Cesnik, Fábio de Sá. *Projetos culturais: elaboração, administração, aspectos legais, busca de patrocínio*. 4ª ed. São Paulo: Escrituras, 2001.

TV ESCOLA. Programa Salto para o Futuro: *Escola e produção cultural*. Em: www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/epc/epc0.htm, acessado em 20.07.04.

REFLEXÕES E PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA A DISCIPLINA PIANO SUPLEMENTAR I - II DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UFBA

Flavia Candusso (UFBA)
flavia1208@hotmail.com

Resumo. A partir da experiência realizada como professora substituta na disciplina Piano Suplementar no Curso de Graduação em Música da Ufba procuro, neste trabalho, refletir sobre duas questões: qual o objetivo da disciplina e o que os alunos precisam aprender em função de suas áreas de estudo. Fundamentada no conceito de ‘aprendizagem com sentido’ de Gadotti e nas sugestões de colegas, aponto algumas atividades que podem ser realizadas em sala de aula.

A experiência realizada entre os anos de 2002 e 2004 como professora substituta na disciplina Piano Suplementar da Escola de Música da Ufba¹ estimulou algumas reflexões centradas sobre qual o seu objetivo e o que os alunos precisam aprender em função de suas áreas de estudo², para, num segundo momento, apontar algumas atividades que possam ser desenvolvidas em sala de aula.

As disciplinas Piano Suplementar I (MUS 020) e II (MUS 021) do Curso de Graduação em Música da Ufba são obrigatórias para todas as áreas durante os primeiros dois anos. Os programas contemplam, após algumas modificações introduzidas pela Prof^a Diana Santiago, exercícios técnicos para a impostação da mão, escalas maiores e menores, arpejos, cadências (I, IV, V7, I) com suas inversões, estudos de técnica (quatro por anos) e peças (seis por ano) e pelo menos uma peça barroca no segundo ano. Esses foram concebidos em 1975 e 1978, quando a realidade da Escola de Música da Ufba contava com a população estudantil numericamente muito inferior à atual, de poder aquisitivo médio-alto e com valores culturais e musicais voltados para a tradição da música erudita ocidental.

O universo dos estudantes hoje, no entanto, é composto por pessoas adultas, com idade em média de 24-25 anos, de poder aquisitivo médio-baixo, já inseridas no mercado de trabalho como músicos ou professores e com interesse em consolidar seus conhecimentos musicais adquiridos principalmente na vivência com a música popular. Alguns nunca tiveram contato com um teclado ou piano, alguns sabem tocar alguma coisa e outros são tecladistas e

¹ Universidade Federal da Bahia.

² O Curso de Graduação em Música da Ufba é dividido nas seguintes áreas: Licenciatura em Música, Instrumento, Canto, Composição e Regência.

pianistas que atuam em nível profissional em bandas de música popular³. A grande maioria não possui um instrumento onde possa estudar, alguns adquiriram um teclado e poucos têm um piano em casa. Como é fácil perceber, a situação da Escola de Música mudou muito ao longo destes trinta anos e atualmente passa por uma fase crítica, pois sua estrutura curricular e seu sistema de valores continuam remetendo a um ensino de cunho conservatorial europeu em descompasso com a situação musical tanto da cena baiana quanto brasileira, gerando conflitos e contradições.

JORGENSEN (2003) constata que “num momento de dramáticas e difundidas mudanças sociais, uma poderosa e eficaz cultura de massa, bem como um materialismo convincente e sedutor, parece se fazer necessária uma transformação educacional e cultural”⁴, já que, segundo ela, “cada geração precisa renovar a educação e a cultura para seu tempo e lugar específico (...) e esta renovação dá vida às sementes de uma transformação musical, cultural e social”⁵ (JORGENSEN, 2003: 8). “A música”, observa FREIRE (1992),

vive no século XX, nas sociedades ocidentais, uma situação inédita em sua história. Contraditoriamente, numa época em que os recursos tecnológicos se multiplicam, e em que o acesso a ela se tornou bastante fácil, a música parece esvaziada de seus significados e papéis mais expressivos” (FREIRE, 1992: 10).

Se, a partir das constatações da autora, a música e a educação musical sempre desempenharam papéis dinâmicos nas sociedades, recentemente “a educação musical⁶ nem sempre se moveu, em todas as esferas, em sintonia com as transformações da música e dos espaços ocupados por ela” (FREIRE, 2001: 3).

Quando, então, me pergunto qual o objetivo da disciplina Piano Suplementar e o que os alunos precisam aprender em função de suas áreas de estudo, procuro, enquanto professora e educadora musical, pensar numa aprendizagem que faça sentido e crie interligações não somente com outras disciplinas, mas com a experiência musical geral dos estudantes. Moacyr GADOTTI⁷, refletindo sobre o papel do professor dentro da dinâmica das crises e conflitos em que a educação contemporânea se encontra, escreve:

Numa época de incertezas, de perplexidades, de transição, esse profissional deve construir sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido

³ Com bandas de música popular entendo conjuntos musicais cujo repertório é voltado para MPB, jazz, jazz brasileiro, blues, salsa, etc.

⁴ “At a time of dramatic and pervasive societal change, potent and effective mass mediated culture, and compelling and seductive materialism, educational and cultural transformation seem to be required”.

⁵ “Each generation needs to review education and culture for its particular time and place (...) and this renewal constitutes the seeds of musical, cultural, or societal transformation”.

⁶ A área de Educação Musical envolve também questões ligadas à Pedagogia do Instrumento.

⁷ Texto disponível na página do site Fórum Educação:

www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/ecopedagogia/ecolista.htm

para o projeto de vida de ambos para que seja um processo verdadeiramente educativo. O grande mal-estar de muitos de nossos professores e de nossas escolas está no “viver sem sentido” do que estão fazendo. O ato educativo está essencialmente ligado ao viver com sentido, à impregnação de sentido para nossas vidas. (GADOTTI, acesso online)

OLIVEIRA (2001) afirma que “quando a instituição começa a se distanciar da realidade em demasia, ela possivelmente envelhece e tende a causar desinteresse, evasões, a formar alunos poucos competentes e eficazes” (OLIVEIRA, 2001: 22). E continua observando que “assim, ensinam [“a maioria dos professores e as escolas do sistema educacional”] técnicas, leitura musical ou comportamentos, ignorando os demais saberes que podem, certamente, ajudar a desenvolver competências mais douradoras e eficazes” (OLIVEIRA, 2001: 21).

Quando nas aulas, conscientemente ou não, promovemos um tipo de repertório voltado para “música erudita⁸” dado de forma absoluta, sem discussão e não considerando que a grande maioria dos alunos desconhece este repertório, muito provavelmente não conseguiremos fazer com que eles estabeleçam e criem sentido na nossa proposta. Com certeza, eles irão aprender as peças e estudos, mas dentro deste molde, a aprendizagem será voltada somente para aquela peça, aquela situação de sala de aula e não para uma dimensão musical maior. GADOTTI explica que

O professor precisa saber, contudo, que é difícil para o aluno perceber essa relação entre o que ele está aprendendo e o legado da humanidade. O aluno que não perceber essa relação não verá sentido naquilo que está aprendendo e não aprenderá, resistirá à aprendizagem, será indiferente ao que o professor estiver ensinando. Ele só aprende quando quer aprender e só quer aprender quando vê na aprendizagem algum sentido. (GADOTTI, acesso online)

Qual o sentido do estudo das cadências, por exemplo, se estudadas como mero encadeamento de acordes? Pode o estudo das cadências adquirir uma outra dimensão? A partir de atividades diversificadas⁹, ou seja, contextualizando as cadências dentro do fazer musical abordado de vários pontos de vista, acredito que os alunos possam alcançar uma compreensão mais abrangente, pois aplicariam os conhecimentos aprendidos na disciplina de LEM¹⁰, experimentaríamos vários gêneros musicais e desenvolveriam, além de habilidades técnicas, a percepção musical e o raciocínio analítico, entre outras.

⁸ Não estou questionando aqui o valor da tradição musical erudita ocidental, somente como este tipo de repertório é abordado em sala de aula.

⁹ Como por exemplo, acompanhamentos e improvisação, apreciação musical, análise harmônica dos estudos e peças.

¹⁰ Literatura e Estruturação Musical (LEM).

O desafio para dar sentido à aprendizagem musical reside no abordar qualquer gênero musical dentro de uma ótica reflexiva, crítica, criativa e estética, como observa NIÉRI (2003). Por quanto muitas vezes espera-se do professor respostas para qualquer tipo de situação, ele não pode dominar todos os assuntos nem saber tocar todos os gêneros musicais, mas pode fazer com que os alunos entendam as implicações e as interligações existentes entre os gêneros musicais com senso crítico, porém, sem juízo de valores. Afinal, a meu ver, os gêneros musicais abordados no repertório não têm relevância em si mesmos, mas em relação a quais conteúdos e valores lhes são atribuídos. E este é um novo desafio no papel do professor, que passa de “solista” a “acompanhante”, como escreve GADOTTI:

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de ‘solista’ ao de ‘acompanhante’, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida. (GADOTTI, acesso online)

Daí a importância de traçar o caminho da aprendizagem não *a priori*, mas em conjunto com os sujeitos desta aprendizagem.

Metodologicamente, procurei consultar os professores de outras disciplinas para fundamentar de forma mais consistente esta reflexão. Passei um e-mail para 24 colegas expondo a razão e as questões a serem analisadas. Desse total recebi somente cinco respostas¹¹. Em relação às colocações expressas pelos/as colegas, a prof^a Leila Dias sugere que para o curso de Licenciatura as demandas deveriam estar relacionadas com a harmonização, transposição, acompanhamento e improvisação, acrescentando que estas são complementares ao que já deve ser trabalhado na disciplina. Portanto, afirma a professora “conciliar isso tudo, é onde mora o segredo”.

Para o curso de instrumento, os professores¹² destacam a importância do piano para a compreensão e aplicação dos princípios de harmonia e do acompanhamento. O prof. Lucas Robatto chama a atenção sobre o fato de que “é uma necessidade básica para todo instrumentista ‘melódico’ poder dominar um instrumento harmônico, e assim obter uma concepção mais completa da música. Um outro aspecto a se considerar é também o desenvolvimento da coordenação motora, através da independência das mãos, e uso “incomum” (para um flautista) dos dedos”.

¹¹ Responderam a prof^a Leila Dias (Licenciatura), prof. Joel Barbosa (Clarineta), prof. Lucas Robatto (Flauta), prof. Ricardo Bordini (Composição), prof. Flávio Queiroz (Literatura e Estruturação Musical-LEM).

¹² Prof. Joel Barbosa (clarineta), Prof. Lucas Robatto (flauta).

Para o curso de Composição, o professor Ricardo Bordini manifestou a importância de realizar atividades que instigassem a criatividade e que dessem uma “ampla visão da escrita idiomática do piano em vários períodos” a partir da relação entre partitura e efeito auditivo. Já o prof. Flávio Queiroz, docente de LEM¹³, sugeriu atividades diversificadas a partir dos perfis de estudantes¹⁴. A análise de peças, entre as quais as do Caderno de Ana Madalena Bach, é recomendada entre as atividades a serem realizadas.

A partir destas colocações e da minha experiência resumo a seguir uma proposta de atividades que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula, dividindo-as em comuns para todos os cursos e em específicas de cada área.

Atividades¹⁵ para todos os cursos

- Execução dos exercícios de LEM
- Encadeamentos harmônicos baseados nas cadências, desenvolvendo linhas melódicas, improvisação, acompanhamento, linha de baixo, conforme o gênero musical abordado (realizados a 4 ou 6 mãos)
 - Acompanhamento (4 mãos - piano e outro instrumento - piano e voz)
 - Elaboração de arranjos para 4 mãos a partir de uma linha melódica e cifra
 - Improvisação/composição
 - Primeira vista
 - Análise harmônica dos estudos e peças estudadas
 - Apreciação musical das peças ou gêneros musicais abordados
 - Organização de recitais de fim de semestre

Atividades específicas para o curso de LICENCIATURA

- Transposição
- Modulação
- Implicações pedagógicas das atividades realizadas

¹³ As disciplinas de Literatura e Estruturação Musical (LEM) I, II, III e IV são anuais e obrigatórias para os alunos de todos os cursos de Graduação em Música.

¹⁴ Ele sugere para aqueles que nunca tocaram piano, trabalhar o conhecimento do teclado através da visualização de intervalos, formação de acordes, encadeamentos, seguidos por melodias simples e seus acompanhamentos, ressaltando que estes procedimentos devem estar finalizados a entenderem a harmonia de forma prática; para os alunos evangélicos, desenvolver estas atividades a partir dos próprios hinos congregacionais; para os alunos com nível mais adiantado, estudar uma sonatina ou uma miniatura; para os alunos de composição, incentivar para que componham peças também voltadas para a resolução dos próprios problemas técnicos.

¹⁵ Atividades além das previstas no Programa.

Atividades específicas para o curso de INSTRUMENTO

- Acompanhamento de outro instrumentista
- Implicações interpretativas na relação solista/acompanhante

Atividades específicas para o curso de CANTO

- Exercícios de técnica baseados nos vocalises
- Transposição cromática dos vocalises
- Acompanhamento de outro/a cantor/a
- Implicações interpretativas na relação solista/acompanhante

Atividades específicas para o curso de COMPOSIÇÃO

- Modulação
- Composição de peças para piano conforme o nível do estudante (para 2 ou 4 mãos)
- Análise da relação escrita idiomática/efeito auditivo

Atividades específicas para o curso de REGÊNCIA

- Leitura de corais 4 vozes e com claves antigas
- Leitura de partitura
- Discussão de questões relevantes para a regência, como, por exemplo, a relação fraseado/gesto, etc.

A partir do conceito ‘aprender com sentido’ expresso por Gadotti, e em concordância com meus colegas, a disciplina Piano Suplementar I e II não pode ser concebida por si só e ainda menos ser finalizada à mera execução de repertório: seu objetivo deve estar voltado à aplicação no piano dos conceitos de harmonia e análise estudados em LEM, bem como à experimentação no teclado de suas possibilidades harmônicas abordadas através de variados gêneros musicais, atividades para as quais será necessário desenvolver condições técnicas que

possibilitem uma razoável autonomia no instrumento. A proposta apresentada pretende apontar algumas atividades e responder à segunda questão.

Considero muito importante que no programa da disciplina não seja feita menção a um gênero musical específico, pois deixa uma certa margem de liberdade para realizar com cada aluno (ou grupo de alunos) um trabalho individualizado. A partir de uma conversa inicial, finalizada a ter uma noção geral de seus conhecimentos, experiências e interesses musicais, traça-se em conjunto um plano de trabalho que respeite as exigências do programa institucional, seja relevante e responsabilize os alunos frente ao compromisso assumido. A sala de aula, enquanto momento de interação e construção entre professor e alunos, pode transformar-se num celeiro de novas possibilidades. Desde que exista a disponibilidade e a sensibilidade por parte do professor em ouvir o que os alunos têm a dizer e aproveitar pedagogicamente a criatividade com as quais eles estão acostumados a lidar no dia-a-dia, a aula passa a ter uma dimensão dinâmica, estimulante e desafiadora. Cumpre-se o programa da disciplina, alcança-se seu objetivo geral e aprende-se com sentido tanto por parte do aluno como do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Música e sociedade. Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Abem Série Tese 1, 1992.

_____. Educação musical, espaços e demandas sempre renovados. In: *Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul*. Santa Maria: Abem Sul, 2001. Pp. 3-10.

GADOTTI, Moacyr. *Boniteza de um sonho. Aprender e ensinar com sentido*. Disponível em: <<http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/ecopedagogia/Bonitezah.htm>>. Acesso em: 08.08.03.

JORGENSEN, Estelle R. *Transforming Music Education*. Bloomington: Indiana University Press, 2003.

NIÉRI, Débora. Pianista-professor: refletindo a prática. In: *Anais do XII Encontro Nacional*. Florianópolis: ABEM, 2003. Pp. 264-275.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: *Anais do X Encontro Anual da ABEM*. Uberlândia: ABEM, 2001. Pp. 19-40.

EDUCAÇÃO MUSICAL EM UM AMBIENTE MULTICULTURAL: QUAL O CONHECIMENTO VÁLIDO?

Flávia Motoyama Narita
(*St. Nicholas School – Escola Anglo Brasileira*)
flavnarita@ig.com.br

Resumo. Fundamentada na sociologia da educação musical, aponto a diversidade cultural de uma escola internacional do município de São Paulo, questiono a desvalorização da cultura brasileira nesta escola e discuto o papel dos educadores musicais como um dos responsáveis pelo resgate de nossa identidade cultural no referido ambiente. Através de algumas atividades e projetos, assinalo tentativas de romper a hegemonia de um currículo predominantemente erudito ocidental e argumento que o que é apresentado neste cenário educacional é uma versão particular do conhecimento musical, construído e mantido por grupos específicos. Também sugiro que a educação (musical) não só reproduza as idéias da classe dominante, mas também produza novas idéias que possam afetar a dinâmica de forças relacionadas ao jogo de poder entre conhecimento e controle (Narita 1997), e promova intercâmbio e respeito entre as diversas culturas que convivem neste ambiente escolar.

O relato a seguir discute a diversidade cultural em uma escola internacional do município de São Paulo, o papel da educação musical nesta realidade escolar e algumas reflexões sobre a valorização da cultura brasileira no ambiente escolar. Tocando pontos como o que seja considerado conhecimento (musical) válido em uma escola internacional e fundamentada na sociologia da educação, sugiro que a educação (musical) não só reproduza as idéias da classe dominante (que determina os conteúdos curriculares), mas também produza novas idéias que possam afetar a dinâmica de forças relacionadas ao jogo de poder entre conhecimento e controle. (Narita 1997)

A escola em questão conta com alunos e funcionários brasileiros e estrangeiros, apresentando uma diversidade de hábitos, crenças, valores e idiomas regidos pelos currículos brasileiro e inglês, talvez com mais peso para o último visto que o idioma oficial da escola é o inglês. Apesar da dominação do currículo e valores ingleses, entre os alunos estrangeiros, nota-se ainda uma forte valorização de suas culturas, seja celebrando as festividades religiosas (principalmente judeus e indianos) ou cantando em suas línguas maternas (japonês, chinês, coreano, espanhol). Entre os alunos brasileiros, no entanto, nota-se pouco interesse pela nossa cultura e um grande desconhecimento do nosso folclore.

Conseqüentemente, discussões e estudos sobre a cultura brasileira limitam-se aos projetos contemplados nos currículos brasileiro e inglês.

Obviamente, como discutidos na sociologia da educação, conteúdos curriculares que representam apenas a visão e perpetuação de uma certa classe dominante não isentam os educadores de seu papel transformador da realidade (ver Apple (1997), Lawton (1978) e Lyotard (1984)). Assim, independentemente do valor que a escola e os alunos dão à cultura brasileira, o educador tem um mínimo de autonomia para resgatar seus valores. Este relato, então, aponta algumas estratégias que nós, educadores musicais, utilizamos na tentativa de valorizar nossa identidade cultural e esforços que empreendemos para suprir algumas de nossas lacunas de formação.

A música neste contexto escolar em particular reflete ainda a dominação do currículo inglês, com alunos e mesmo professores demonstrando escasso interesse pela música brasileira. Apesar do tema *World Music* ser abordado e, em geral, os professores de música tentarem apresentar uma variedade de estilos e proporem atividades que envolvam apreciação, execução e composição de músicas de outros lugares, a música local é raramente trabalhada. Uma vez que seguimos o *National Curriculum* inglês, vale mencionar que Shepherd e Vulliamy (1994), na época em que o currículo foi implementado na Inglaterra, acreditavam que a inclusão de *World Music* era um mero gesto compensatório para encobrir a dominação da música erudita ocidental.

Na verdade, cabe aos educadores musicais melhor explorar o currículo e utilizar músicas não-ocidentais e populares pelos seus próprios valores ao invés de apresentá-las como um produto das massas ou uma música estereotipada de uma cultura. Além de conscientizar-se sobre sua autonomia ao desenvolver um conteúdo curricular, o educador musical deve estar ciente de suas limitações e procurar amenizar as falhas de sua formação, procurando familiarizar-se com outros tipos de música ou mesmo contatar colegas mais habilitados para trabalhar determinado estilo de música. Como detectou Green (1988) em pesquisas com professores de música, a maioria dos professores que recebeu educação musical formal teve seus modelos na música erudita ocidental e tem pouca vivência, conhecimento e habilidade com a música popular e folclórica. Assim, para que não perpetuemos um modelo erudito ocidental de ensino musical, talvez devêssemos criar uma

cultura de ensino que reconheça e recompense práticas de aprendizagem informal, como tirar músicas de ouvido (Green 2002).

Um exemplo de atividade que envolveu outros profissionais foi a oficina de carnaval. Como todos os professores de música tinham formação erudita e não se consideravam aptos a ensinarem batidas e breques de carnaval, contatamos os professores de bateria e percussão que dão aulas particulares na escola e pedimos que dessem a oficina. Não foi possível que eles ministrassem a oficina, mas ao menos os professores de música aprenderam alguns ritmos e ensinaram os alunos, que se divertiram bastante e tiveram uma experiência diferente da sala de aula corriqueira.

Normalmente, além de proporcionar experiências com o fazer musical através de atividades de apreciação, composição e execução, apoiadas pela técnica e literatura (modelo (T)EC(L)A de Swanwick 1979), as aulas de música desta escola tentam sempre adaptar os conteúdos musicais a projetos interdisciplinares. Cada vez mais cientes de que a música não serve só como pano de fundo para outras atividades, mas também tem um currículo a ser cumprido e habilidades a serem desenvolvidas, os professores de música – todos graduados em música – envolvem-se em projetos com os professores de classe. Alguns exemplos dessa parceria são: “Como o mundo funciona: Guerra – Para quê?” e “Onde vivemos: Passado e Presente”.

No primeiro projeto, a 5ª série investigava razões que levavam à guerra, poder, política e como o mundo se re-estruturava após um conflito. Nas aulas de música, escutamos músicas cívicas (“Canção do Expedicionário”), de protesto (“Sunday Bloody Sunday”), hinos de alguns países, marchas e músicas orquestrais (“Marte” – da Suíte *Os Planetas* de Holst). Aproveitando o último exemplo, trabalhamos com vários *ostinati* (repetições de células rítmicas ou melódicas) e improvisamos algumas canções de batalha. Também criamos paródias modificando letras de canções e arriscamos algumas composições originais, apresentando-as utilizando instrumentos de percussão, teclados, bateria e violão. Os alunos envolveram-se com interesse neste projeto e, apesar de não terem gostado das músicas cívicas brasileiras, ao menos tiveram um contato com um repertório diferente. Longe de crer que um simples projeto como este supra a carência da música brasileira em nosso currículo, aponto esta atividade como uma tentativa de enriquecer a experiência

musical em uma sala de aula onde crianças brasileiras e estrangeiras podem trocar informações e repertório.

O segundo projeto, feito com a 2ª série, investigava a São Paulo atual, mapeando os bairros onde as crianças moravam e seus locais favoritos. Também pesquisaram e entrevistaram pessoas para saber um pouco sobre a cidade e entretenimento de alguns anos atrás. Com muitas possibilidades de resgatar brincadeiras de rua, as crianças, principalmente as meninas, re-descobriram brinquedos cantados (“Lenga-la-lenga”, “O-do-le-ca”) e passavam os recreios treinando gestos mais precisos e versos mais rápidos. Nas aulas de música, o professor apresentou-lhes o samba “Morro da Casa Verde” de Adoniran Barbosa. Após identificarem alguns instrumentos na gravação (“...Valdir vai buscar o tambor, Laércio traz o agogô...”), as crianças modificavam a letra de acordo com os instrumentos que tinham – pandeiro, tamborim, chocalho, reco-reco, etc. – e improvisavam ritmos diferentes. Elas também perceberam a importância de manter o pulso e determinavam o instrumento responsável. A letra desta canção é simples e todas as crianças decoraram-na rapidamente, cantando com entusiasmo e afinadas, escutando o professor tocar os acordes ao piano.

Além de projetos interdisciplinares que explicitamente requerem músicas brasileiras, como no projeto sobre São Paulo, tentamos diversificar o repertório nas aulas de música e tratar cada gênero e estilo como partes enriquecedoras da formação musical e não meras concessões de um currículo inglês. Apesar da preferência de alguns professores em se ater ao repertório infantil inglês (*Nursery Rhymes*), tenho conseguido, ao menos nas séries iniciais onde leciono, introduzir uma variedade de repertório e atividades.

Como as professoras de classe do ensino infantil usam muita música em inglês para nortear suas atividades e trabalhar vocabulário, acredito que as aulas de música possam ser utilizadas para explorar outros repertórios. Apesar de crianças de um ano e meio responderem mais corporalmente (dançando, gesticulando) a estímulos musicais, algumas já cantam vários trechos de canções, principalmente em sua língua materna. Assim, de acordo com os alunos que temos, converso com os pais e peço exemplos de músicas que costumam escutar com seus filhos. Em uma das classes, além de músicas em inglês e português, escutamos músicas em japonês, italiano e espanhol. Além de canções em

diversos idiomas, as crianças são expostas ao repertório orquestral acompanhando as músicas com dança ou instrumentos de percussão.

Na série seguinte (com dois anos e meio), as crianças normalmente já cantam com mais desenvoltura e demonstram prazer em descobrir qual a canção cantarolada ou tocada ao piano. Elas já obedecem a alguns comandos de regência (tocar ou cantar mais *forte*, *piano*, rápido, devagar, silêncio) e respondem com mais precisão a *action songs* – canções de movimento como “Cabeça, ombros, joelho e pés”. Ao escutar músicas orquestrais como “O Quebra-Nozes” de Tchaikovsky, “Carmina Burana” de Orff e “O Carnaval dos Animais” de Saint-Saëns, algumas crianças gostam de dizer sobre o que se trata a música. Em geral, temos princesas em Tchaikovsky e dragões em Orff. As crianças também continuam explorando instrumentos de percussão e manuseiam tambores, guizos e cocos com maior controle. Elas brincam com algumas letras de músicas e até crianças estrangeiras gostam de inventar ingredientes para a canção “A Sopa”, de Sandra Peres.

Infelizmente, nas séries seguintes, as professoras sentem a necessidade de mostrar aos pais que suas crianças já têm um bom vocabulário em inglês e focam o repertório nas canções infantis inglesas, deixando de lado nossas canções folclóricas. Entretanto, a partir desde semestre, como coordenadora do departamento de música, tentarei mesclar mais o repertório dessas classes e propor uma continuidade do trabalho desenvolvido nas séries iniciais. Dessa forma, aproveitaríamos a riqueza cultural que temos não só pela diversidade de etnias em sala de aula, mas também estaríamos abertos a conhecer a variedade cultural de cada região de nosso país. Com isso, talvez, os alunos passem a conhecer um pouco mais de nossa cultura e a valorizem mais.

Em outras palavras, mesmo que a cultura que tenha mais *status* seja a inglesa nesta escola, devemos lembrar que, de acordo com Martin (1995: 180), “a hegemonia de uma ideologia...não é imposta de cima, mas é consentida por aqueles que são socialmente subordinados”. Assim, se nós, educadores, questionarmos um currículo que negligencia nossa própria cultura e tentarmos descobrir as diferentes culturas com as quais convivemos, já não mais estaríamos consentindo em uma hegemonia da ideologia erudita européia e certamente contribuiríamos para a formação de novas idéias e transformação de valores, objetivando a apreciação, respeito e intercâmbio entre as diversas culturas que convivem neste ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael. *Conhecimento Oficial – A educação democrática numa era conservadora*. Tradução de M. I. Edelweiss Bujes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- GREEN, Lucy. *Music on Deaf Ears*. Manchester: Manchester University Press, 1988.
- _____. *How Popular Musicians Learn – A Way Ahead for Music Education*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited, 2002.
- LAWTON, Dennis. Towards a worthwhile curriculum. In Richards (Ed.) *Power and the Curriculum: Issues in Curriculum Studies* Nafferton Books, 1978. p. 1-6.
- LYOTARD, J. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* tradução para o inglês de Bennington & Massumi. Manchester: Manchester University Press, 1984.
- MARTIN, Peter *Sounds and Society: themes in the sociology of music*. Manchester: Manchester University Press, 1995.
- NARITA, Flávia. *Music Education, Knowledge and Control*. Unpublished MA report. University of London, Institute of Education, 1997.
- SHEPHERD, J. & VULLIAMY, G. The Struggle for Culture: a sociological case study of the development of a national music curriculum. In *British Journal of Sociology of Education*, v.15/1, 1994.
- SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

ENSINO DE RÍTMICA MUSICAL: ANALISANDO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA BEM SUCEDIDA

Fred Siqueira Cavalcante (UFSCar)
fredcavalcante@itelefonica.com.br

Resumo. O presente estudo tem por objetivo compreender a trajetória e a prática pedagógica de um professor de rítmica musical, José Eduardo Gramani, de forma que o conhecimento produzido possa servir como elemento fundamental para a formação de educadores musicais. Compreendendo seu percurso profissional, sua formação específica, suas crenças, valores e opiniões, procurou-se estabelecer, nesse conjunto de fatores e nas suas relações intrínsecas, o que pesquisadores do campo da educação tem chamado de "pensamento do professor" (uma interpretação do percurso do conhecimento de conteúdo específico para o conhecimento pedagógico - numa via de mão dupla) que, no caso específico do trabalho, refere-se a aquele músico-educador. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, com roteiro aberto. O roteiro de entrevista foi construído com base em autores que estudaram histórias de vida de professores e outros que estudaram trajetórias profissionais de "bons" professores.

Questão de pesquisa

Tendo em vista resgatar a prática pedagógica de um educador musical para que esta venha servir, em todos os seus aspectos, para subsidiar a formação de novos docentes, a pesquisa tem por questão: como se configura, a partir de diferentes olhares e experiências vividas, a prática pedagógica considerada bem sucedida do professor de rítmica musical José Eduardo Gramani?

Objetivo da investigação

Em função da questão de pesquisa delineada, chegou-se ao seguinte objeto do estudo: descrever, compreender e analisar a prática pedagógica bem sucedida do professor de rítmica musical José Eduardo Gramani nas perspectivas de seu desenvolvimento pessoal, profissional, sócio-político e cultural para subsidiar a formação de outros educadores musicais.

Pressupostos Teóricos

A identidade do Professor e a história da sua vida

Conforme NÓVOA (1992, p.15) “estamos no cerne do processo identitário da profissão docente”. Atualmente, a compreensão dessa ‘identidade’ está voltada para a ‘totalidade do eu’ (ASHTON-WARNER, apud HUBERMANN, 1992), isto é, para os aspectos da personalidade do professor no sentido integral de sua vida.

As pesquisas de âmbito biográfico muito têm contribuído para desvendar as múltiplas facetas dessa categoria da atividade humana, configurando aproximações pertinentes a sua identidade, bem como, em algumas tendências investigatórias, delineando fases ou estágios seqüenciados ao longo do percurso de vida do professor, como é o caso daquelas identificadas por HUBERMANN (1992).

O professor tem sido investigado não mais apenas como um profissional que se distingue do contexto extra-escolar, que tem a sua vida alheia ao ambiente da sala de aula, mas, sim, como um ser completo e indissociável que, durante todo o tempo e ao longo de todo o percurso de sua carreira, vincula a natureza de sua vida com a docência. Em outras palavras, o cotidiano docente se integra à vida do profissional, faz parte dela e dela depende nas escolhas e na maneira de proceder as práticas pedagógicas.

“O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (...) É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 1992:17).

O Compromisso do Profissional com a Sociedade

Há determinados aspectos que identificam mais essencialmente o *ser* professor. No entanto, muitos deles se estendem às diversas categorias profissionais, pois fundem-se com os aspectos da natureza de um sujeito social mais amplo.

É o caso da palavra ‘compromisso’, conforme uma exposição de Freire (1979). Com este vocábulo, o autor não somente qualifica esta categoria profissional, ou qualquer outra, mas também o ser humano em sua generalidade, principalmente no que tange à sua capacidade de relacionar-se com o mundo. Dessa forma, ‘compromisso’ porta uma nova

definição que serve a uma multiplicidade de sujeitos sociais em suas diferentes condições históricas:

“...um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso de comprometer-se. Além disso, somente este ser é já em si um compromisso. (...) Se nos interessa analisar o compromisso do profissional com a sociedade, teremos que reconhecer que ele, antes de ser profissional, é homem. Deve ser comprometido por si mesmo” (Freire, 1979, p. 17 e 19).

Ao centrarmos nossa atenção para esse sujeito, observamos, ao mesmo tempo, a associação de uma ação concretizada e uma reflexão sobre si e sobre sua relação com o mundo.

“... a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada a sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis” (Freire, 1979, p.17).

Este binômio ‘agir-refletir’ proporciona uma dinâmica contínua de aprendizado que, durante o seu processo, potencializa a inter-relação entre a experiência pessoal e a profissional, entre os saberes apreendidos nas situações vivenciais do cotidiano e a uma compreensão mais ampla da existência do *ser* perante a sua realidade concreta, e entre o *ser* e o outro *ser*, sujeitos envolvidos no ato pedagógico.

O sujeito compromissado, empenhado nesse processo de aquisição de conhecimentos, coloca-se num caminhar de etapas sucessórias e encadeadas que parte, em cada uma delas, da ação para a reflexão e vice-versa, sofisticando-se progressivamente através da capacidade de ‘distanciar-se’, de analisar e objetivar a sua própria ação para então “intencionar a sua consciência para a própria forma de estar sendo” (Freire, 1979, p.16).

O ritmo na educação musical

Atualmente a maioria dos métodos de educação musical, reconhecendo a importância do ritmo como elemento ativo da música, dão prioridade a atividades de expressão e criação, abrindo uma nova perspectiva de desenvolvimento integral do indivíduo e das interfaces com suas múltiplas atividades de conhecimento.

Além disso, a prática e o entendimento do ritmo, sendo pré-requisito para o desenvolvimento sistemático de outras atividades da música tais como a leitura de partituras e a composição, bem como a compreensão da estrutura de cada peça musical, remete-nos a perspectiva da preparação técnica e da disciplina pessoal.

Justificativa para o estudo

Como professor eminente na disciplina de rítmica, José Eduardo Gramani tornou-se sujeito de pelo menos três pesquisas¹ além desta. O interesse comum dessas pesquisas residem na sua prática pedagógica, principalmente quando voltadas para a produção de novos conteúdos.

No entanto, o presente trabalho partiu da intenção de verificar a sua prática, fundamentalmente, sob a perspectiva de investigação sobre história de vida de professor, e de, na análise de sua ação pedagógica, trazer novos subsídios para a formação de novos educadores musicais.

A escolha dessa perspectiva de investigação reside no fato de que ela permite recriar, refletir e interpretar os espaços do pensamento manifesto e da ação concreta por onde se construiu a formação docente (DOMINICÉ, Pierre, 1990), considerando as suas contribuições particulares, pois “as experiências de vida dos professores são, por sua vez, idiossincráticos e únicos e devem, por isso, ser estudados na sua plena complexidade”. (NÓVOA, 1992:72).

Além disso, o entendimento do processo de desenvolvimento pedagógico continuado está interligada a compreensão do contexto de vida do indivíduo:

“A incidência no ciclo de vida ajudará a compreender os elementos únicos do processo de ensino” (...) “as decisões relativas ao local onde exercemos a profissão e à direção que damos à nossa carreira só podem ser entendidas através de uma compreensão detalhada das vidas das pessoas. De igual modo, estágios referentes à carreira e decisões relativas à carreira só podem ser analisados no seu próprio contexto” (NÓVOA, 1992: 73, 74).

¹ Uma é de autoria de PAZ, outra de RODRIGUES (veja as Referências Bibliográficas) e a terceira está em andamento por Marcelo Coelho, doutorando do Departamento de Pós-graduação em Música da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas).

Na história de Gramani há um outro aspecto relevante para investigação: a sua postura pedagógica, ao mesmo tempo, humana, lúdica e comprometida com o ensino, evidencia um professor bem sucedido, o que, nas palavras de CUNHA (1994)², o classificaríamos de “bom professor”. A análise de trajetórias bem sucedidas traz elementos inovados na interpretação sobre saberes profissionais e experiências de vida, aspectos que servirão de modelo para práticas pedagógicas de outros educadores.

Procedimentos metodológicos

a) Participantes do estudo

Todos os seis entrevistados foram alunos do Gramani, têm, ao menos, o nível superior completo e, atualmente, são músicos e professores atuantes.

Eles representam três das categorias possíveis de relação próxima com o professor, ou seja, parente, aluno e par nas profissões de músico e/ou educador.

b) Materiais

Para as entrevistas foram utilizados um roteiro de entrevistas; um gravador; e fitas.

c) Procedimentos

O roteiro de entrevista foi construído com base na revisão bibliográfica de autores que estudaram histórias de vida de professores e outros que estudaram trajetórias profissionais de “bons” professores.

O roteiro semi-estruturado deu margem a perguntas feitas na hora, conforme o contexto da entrevista assim o permitisse.

d) Organização e procedimentos para análise dos dados

Na transcrição procurou-se expressar todo o conteúdo escrevendo-o literalmente e preservando, o quanto foi possível, todas as conotações da linguagem coloquial do

² CUNHA, M. I. – **O Bom Professor e Sua Prática**. Papyrus Editora, 1994

depoente. No entanto, há textos que sofreram posteriormente algumas correções de ortografia e gramática com o propósito de facilitar a leitura de seu conteúdo.

Para iniciar a organização dos dados foi escolhida uma das entrevistas transcritas que parecia abarcar uma considerável gama de tipos de informação e, por essa razão, podia servir de modelo para classificar os trechos dos outros depoimentos. Cada um de seus parágrafos foi grifado com uma ou mais designações categorizantes inspiradas em referenciais teóricos sobre histórias de vida de professores e sobre trajetórias profissionais bem sucedidas na docência.

Através do mapeamento da primeira entrevista foi possível relacionar, à parte, quais eram os principais temas que emergiam do texto e como os seus sub-temas poderiam se articular e se ordenar no texto da descrição e análise dos dados.

Conforme os trechos se encaixavam numa mesma designação, ou tinham sentidos parentes, foram transferidos e agrupados para um mesmo “espaço” onde se submetiam a análise. E para mencionar os participantes sem, no entanto, identificá-los nominalmente, foram utilizados os códigos de P1 a P6.

Depois de uma série de rearranjos com o propósito de articular as “categorias” como partes relacionadas umas às outras, tornando-as progressivas na compreensão do todo, observando quais eram as maiores frequências dos dados entre todas as entrevistas, o item “descrição dos dados” chegou ao formato em que se encontra atualmente.

Abordagem sobre a análise dos dados

A descrição está dividida em quatro temas principais que abarcam, na sua totalidade, a história e as características pessoais e profissionais do professor.

Basicamente o primeiro tema, intitulado “Fases da vida do professor e a sua formação profissional”, descreve os aspectos históricos da trajetória profissional e pessoal do professor, a partir dos relatos de seus ex-alunos, pares e familiares, além de depoimentos do professor coletadas em seus livros publicados.

Este item procura vincular os aspectos da sua trajetória escolar com os da extra-escolar. Nesse sentido estão inclusos alguns aspectos de sua vida particular, com os familiares e amigos, e de sua carreira como músico.

As fases foram delimitadas a partir do estudo realizado por HUBERMAN (1992), mas adequadas aos aspectos particulares da vida do educador musical.

O segundo tema, “Crenças e valores do professor” (subdividido nos subtemas: “Método e seus significados”; “Singularidade e diferença – a heterogeneidade na sala de aula”; “Uma aprendizagem com ênfase no processo”; “Pensar e sentir - a razão matemática e a sensibilidade e a percepção musical”; e “Associação versus Dissociação Rítmica”), aponta significados próprios do educador principalmente referentes ao conteúdo ministrado e à relação professor-alunos.

O terceiro tema, “Práticas e técnicas pessoais de ensino – o conhecimento prático do professor” analisa a prática educacional de Gramani, onde se analisa o ambiente da sala de aulas, a adoção de práticas regulares, a dinâmica com os grupos de alunos, a utilização da coordenação motora nos exercícios rítmicos, e onde se teoriza o que seria a sua aula padrão; a complexidade do conteúdo superada pelo desafio da brincadeira; e a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo durante a formação do professor.

Concluindo esse capítulo, o quarto tema, “Características pessoais e profissionais – compondo a imagem do professor”, descreve o perfil do músico-educador através dos adjetivos e das características pessoais e profissionais levantadas nas entrevistas.

A compreensão da carreira e da prática pedagógica do músico-educador José Eduardo Gramani, nos aspectos de seu desenvolvimento pessoal, profissional, sócio-político e cultural, nos auxilia a fomentar discussões a respeito da formação do professor de música: sobre a sua identidade e sobre os seus desafios, dificuldades, superações, alegrias e compromissos que envolvem a sua profissão.

Ao verificar a diversidade de significações apreendidas no processo de investigação, nos aspectos anteriormente mencionados, constatou-se a importância dos dados coletados, pois trazem, consigo, novos recursos para a formação de músicos educadores.

A perspectiva multilateral intermediada pela ótica dos entrevistados, bem como o referencial embasado no conhecimento produzido nas pesquisas sobre história de vida de professor, funcionaram como elementos interpretativos da trajetória do educador. Tal metodologia pode trazer novos caminhos para a investigação sobre a formação docente, tanto na música quanto em outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. & PASSOS, L. F. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In Castro A.D. e Carvalho, A.M.P. (orgs). Ensinar e aprender. Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo, Pioneira – Thompson Learning, 2001.
- ARGYRIS, C.; PUTNAM, R. & SMITH, D. Action Science. London: Jossey-Bass, 1985.
- ASHTON-WARNER, s. (1967). *Myself*. New York: Simon & Schuster, pp. 10-11
- BACH, Anna Magdalena. Pequena Crônica de Anna Magdalena Bach (Trad. Augusto de Souza e Maria Cristina Guimarães Aranyi), São Paulo, SP: Livraria Veredas Editora Ltda, 1988.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- COLAÇO, Álvaro. Programa Diálogo, Rádio Educativa FM, Paraná. In: GRAMANI, José Eduardo e GRAMANI; Daniella da Cunha (org.). Rabeca, o som inesperado; Curitiba, Optagraf, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel. O Bom Professor e Sua Prática. 3^a. edição. Campinas, SP: Papirus Editora, 1994.
- DOMINICÉ, Pierre. L'histoire de vie comme processus de formation. Paris: Éditions L'Hamartan, 1990. p. 167.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio (org.); FINGER, Mathias (org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988. p. 17-34.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1986.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. (Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GAINZA, Violeta H. de. Estudos de Psicopedagogia Musical. . Novas buscas em Educação. Summus Editorial Ltda. São Paulo, 1988.
- GOODSON, Ivor F. [TÍTULO] In: NÓVOA, Antonio (coord.). Vidas de Professores. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 63-78

- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 95-113.
- GRAMANI, José Eduardo – Rítmica Viva: a consciência musical do Ritmo, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996, p. 83.
- GRAMANI, José Eduardo e GRAMANI; Daniella da Cunha (org.). Rabeca, o som inesperado; Curitiba, Optagraf, 2002, p. 103.
- GROUT, Donald J. – A History of Western Music, W. W. Norton & Company, 1988.
- GUEST, Ian. Arranjo. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1996.
- HINDEMITH, Paul. Treinamento Elementar para Músicos, Ricordi Brasileira.
- HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, Antonio (coord.). Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 79-110.
- HUBERMANN, Michaël. O ciclo da vida profissional dos professores. In NÓVOA, Antonio (coord.). Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 31-62
- JOLY, Ilza Zenker Leme. A história de vida de uma professora de música como elemento formador de novos educadores musicais. In: GAINZA, Violeta H. (apres.); LIMA, Sonia Albano de (org.); FONTEERRADA, Marisa (colab.). Educadores musicais de São Paulo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998.
- KOELLREUTER, H. J. In Educação Musical - Cadernos de Estudo. org. Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/EMUFM/FEA/FAPEMIG, 1997. 208p.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formadores de Professores, conhecimentos da Docência e Casos de Ensino. In REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. G. N. Formação de Professores, práticas Pedagógicas e Escola. UFSCar, INEP, COMPED, 2002 (no prelo), p. 3.
- NÓVOA, Antonio (coord.). Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 15-25.
- PAZ, Ermelinda A. Pedagogia Musical Brasileira no Séc. XX. Metodologia e Tendências. Brasília: Editora MusiMed, 2000, p. 147-160.
- PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

PERRENOUD, Ph. Escolarização e sentido dos saberes. In Perrenoud, Ph. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora, 1995, p. 73-86.

_____. A desigualdade cotidiana diante do sistema de ensino : a ação pedagógica e a diferença. In Perrenoud, Ph. A Pedagogia na Escola das Diferenças. São Paulo, ArtMed, 2001, p. 61-116.)

RODRIGUES, Indionei Carneiro. Resumo de comunicação. ABEM SUL – UDESC 2000. Disponível em: www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/abemsul/artigo4. Acesso em 05 jan 2003.

SCHÖN, Donald A. The reflective Practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

_____. Educating the reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

CORO INFANTIL: EDUCAÇÃO MUSICAL E ECOLOGIA SOCIAL A PARTIR DAS IDÉIAS DE KOELLREUTTER E GUATTARI

Gina Denise Barreto Soares (FAMES)
ginadenise@click21.com.br

Resumo. A presente pesquisa, que se encontra concluída, é constituída de reflexões sobre um projeto pedagógico-musical desenvolvido fora das instituições tradicionais de ensino musical. Tal pesquisa foi desenvolvida segundo os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação. Tomam parte desta atividade crianças pertencentes a uma comunidade localizada no município de Vitória no Estado do Espírito Santo. Trata-se de um projeto de educação musical que ganha corpo através do desenvolvimento da atividade de canto coral; é o Coro Infantil Morro dos Alagoanos, projeto que conecta educação musical e o conceito de ecologia social e toma como referências principais o pensamento Koellreutter relacionado a educação musical e o pensamento de Guattari relacionado à ecologia social.

O Coro Infantil Morro dos Alagoanos (CIMA), visto como projeto de educação musical, volta-se para um trabalho ao mesmo tempo musical e social levando-se em conta o humano, sob a perspectiva apresentada por Koellreutter¹ e Guattari²: da ecologia social. Além de cuidar do desenvolvimento de competências musicais, o canto coral é aqui compreendido como uma atividade relacionada e enquadrada no âmbito do desenvolvimento humano. Ambos, Koellreutter e Guattari, são categóricos ao reconhecerem a importância da educação estética, aqui contemplada via expressão musical, num projeto que vise a ecologia social.

¹ Hans-Joachim Koellreutter (1915) nasceu na Alemanha, chegou ao Brasil em 1937. Flautista, regente e compositor, introduziu o dodecafonismo no Brasil. Trabalhou como professor no Rio de Janeiro, fundou a Escola Livre de Música, em São Paulo e a Escola de Música da Bahia (hoje incorporada à Universidade Federal da Bahia). Exerceu influências em várias gerações de músicos e educadores. (*Dicionário de Música*, 1985:199).

² Félix Guattari (1930-1992), “filósofo, psicanalista e militante político, defensor das causas das minorias e mais recentemente da ecologia, nascido na França. Notabilizou-se sobretudo por sua obra *O anti-Édipo* (1972), escrita em parceria com Deleuze, em que questiona alguns dos pressupostos tradicionais da psicanálise freudiana, abrindo caminho para a valorização das relações entre o inconsciente e o campo social. Aplicava suas concepções teóricas na Clínica La Borde, onde dedicava-se ao tratamento de psicóticos. Foi ainda autor dentre outras obras de *Caosmose: um novo paradigma estético* (1992), *O que é filosofia?* (1992), também com Deleuze” (*Dicionário Básico de Filosofia*, 1996:119-120).

Estabelecendo como o objetivo principal refletir sobre um projeto de canto coral, tomei a concepção de ecologia social³ discutida por Guattari e considere o desenvolvimento de processos de subjetivação e suas relações com a exterioridade - ecologia social associada à ecologia individual.

No que concerne à educação musical utilizada nesse projeto de coro, sua concepção está próxima do que diz Koellreutter no texto *Sobre o valor e o desvalor da obra musical*. Nesse texto, Koellreutter dá ênfase ao papel a ser desempenhado pela “educação para a seleção e para o senso de valor e desvalor”(Koellreutter, 1997c:72). Ele entende que “valor é sempre valor para uma determinada pessoa ou para determinado grupo de pessoas. Portanto, valor relativo”(Koellreutter, 1997c:71). Sendo assim, ele considera essencial a elaboração de programas de ensino que levem em conta a realidade do aluno. No âmbito da educação musical, para Koellreutter, é primordial o comprometimento desta com o indivíduo e seu ambiente, aspecto que aponta para a prática do CIMA.

Segundo Koellreutter,

a música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade.

Entendo aqui como consciência a capacidade do homem de apreender os sistemas de relações que atuam sobre ele, que o influenciam e o determinam: as relações entre um dado objeto ou processo e o homem, o meio ambiente e o eu que o apreende.

As teses que se formaram e desenvolveram no séc. XIX e na primeira metade deste século, de uma estética musical metafísico-idealista, do caráter “imprevenido” (sic), “desinteressado” da experiência estética (...) perdem seu sentido. A experiência estética é incorporada ao âmbito daquelas [teses], das quais provém a atividade social dos homens. Com isso, também, a tese da educação musical, não como meio para a fruição da arte, mas como meio para a formação da personalidade dos jovens, ganha seu fundamento e justificativa.

Em cada fase de nossa cultura, a arte, e portanto também a música, contribui para construir a consciência do homem (Koellreutter, 1997c:72).

Koellreutter percebe e enfatiza o forte elo e as interações mútuas existentes entre os aspectos musicais e sociais.

No tocante à música, ou melhor, à educação pela música, a mais importante implicação desta tese na sociedade moderna é a tarefa de despertar, na mente dos jovens, a consciência da interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética. No

³ Importante corrente do movimento ecológico criada pelo filósofo e ativista anarquista norte-americano Murray Bookchin (1921). Em seu artigo *Towards a Liberatory Technology* (1965), estabelece o corpo das idéias que ele define como ecologia social. (Disponível em <http://www.social-ecology.org/about/taculty/bookchin.html> Acesso em: 04 nov. 2003).

fundo, isto representa desenvolver a capacidade dos jovens para um raciocínio globalizante e integrador (Koellreutter, 1997b:38).

Analisando o pensamento de Koellreutter, fica evidente uma aproximação com a obra de Guattari “*As três ecologias*” (1990). Nessa obra, Guattari discorre sobre o conceito de *ecossófia*. Tal conceito propõe a reinvenção da relação entre os três registros ecológicos que para ele são: o da subjetividade humana⁴, o das relações sociais e o do meio ambiente. Guattari considera a educação estética como um meio de equilibrar o indivíduo em suas relações com a exterioridade no momento altamente científico e tecnológico em que vivemos. Ele também considera que o princípio particular à ecologia social diz respeito à promoção de um investimento afetivo e pragmático em grupos humanos de diversos tamanhos” (Guattari, 1990:45). Guattari ainda adverte da pertinência da ecologia social: “trabalhar na reconstrução das relações humanas em todos os níveis, do socius” (Guattari, 1990:33).

O diálogo que estabeleço entre Koellreutter e Guattari se constrói na semelhança da compreensão que ambos possuem sobre a possível mudança do indivíduo e de suas relações com a exterioridade através da educação estética.

Longe de ser um adereço, a educação estética torna-se, na sociedade técnica e científica em que vivemos, meio essencial para a formação do indivíduo e realização desse indivíduo como sujeito de suas próprias ações. A educação estética também pode contribuir para a adaptação social do indivíduo bem como para a transformação dessa sociedade em que esse indivíduo está inserido. Cabe à educação estética ser utilizada como meio de promover o equilíbrio entre conhecimento prático e objetivo e conhecimento sensível e subjetivo.

MOTIVOS INSTIGADORES

Partindo da minha experiência como musicista, professora e líder de grupos corais, levando em conta a minha formação musical regular que foi e continua sendo realizada dentro de estabelecimentos tradicionais de ensino centrados no repertório “culto”, erudito,

⁴ O termo subjetividade humana é retirado da tradução da obra de Guattari publicada no Brasil.

mesmo mantendo contato com a música popular e folclórica no cotidiano, alguns aspectos me inquietam:

1º) Percebo o apego a um modelo de educação musical instituído pelo conservatório colocado como um padrão de excelência e não comprometido com a inclusão;

2º) Noto um despreparo do educador, por sua própria formação, que não o capacita a lidar com culturas com as quais ele tem contato no seu dia-a-dia, mas sim, a lidar com uma cultura já definida em que sua atitude é muito mais passiva do que de interferente e formativa; e

3º) Vejo um enorme desconforto na fala de colegas ao avaliar um projeto de educação musical que tem como meta, através da música, desenvolver aspectos sociais. Percebo, nessas falas, a necessidade de categorizar, isto é, definir se é um projeto de educação musical ou é um projeto social e, desta forma, fornecer um indicador de qualidade de sua produção musical .

O objeto do presente estudo se distancia do modelo de ensino musical, de uma prática coral inserida em instituições regulares de ensino. As crianças que fazem parte do coral não são selecionadas a partir de testes de habilidade musical ou de qualquer outro mecanismo de seleção. A única condição a ser satisfeita para participar do coral é não faltar aos ensaios. As competências musicais necessárias vão sendo adquiridas à medida que a criança vai participando da atividade. O aprender vem associado ao fazer. A atividade coral estabelece novos referenciais em relação ao grupo e seus integrantes, ao considerar o desenvolvimento de competências musicais e utilizar esse saber como meio expressivo.

O CIMA foi criado e desenvolvido por mim. Trata-se de uma prática coral que é tecida na relação com as peculiaridades do ambiente em que se dá o ensino. Dessa forma, lida com a criação de soluções que atendam a demandas surgidas ao longo do caminho. O projeto do CIMA visa à inclusão social numa época em que Organizações não Governamentais (ONGs), empresas e outras instituições têm percebido a necessidade de cuidar dos indivíduos que pertencem à faixa da população designada por “população de risco” como forma de integrá-la e dar a ela a possibilidade de agir como “sujeito capaz de história própria” (DEMO, 2000:148).

QUESTÃO PRINCIPAL E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Levando em conta os aspectos emergentes na pesquisa de campo, a questão principal se apresenta: qual é a conexão existente entre o projeto do Coro Infantil Morro dos Alagoanos, as idéias de Koellreutter sobre educação musical e as idéias de Guattari sobre ecologia social?

Buscando responder a essa questão, procurei relacionar os elementos trazidos da bibliografia com o estudo da já citada prática coral. Quanto aos procedimentos metodológicos, foi empreendida uma pesquisa de campo realizada no período de maio de 2001 a dezembro de 2002 seguindo os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação⁵. Os dados foram obtidos através das atitudes, falas e registros escritos, produzidos pelas crianças de forma espontânea ou provocada. Esses dados foram tratados através das unidades de análise definidas a partir do referencial teórico adotado (Koellreutter e Guattari).

A unidade de análise principal retirada das idéias de Koellreutter é uma educação musical contextualizada. Essa unidade é desdobrada em duas outras unidades consideradas como unidades secundárias: (1) o professor-artista visto com função social e (2) o aluno como centro da educação musical; são os dois desdobramentos da unidade de análise anteriormente referida. O *método pré-figurativo de ensino* (Koellreutter, 1997b:41), definido por Koellreutter, será considerado como aspecto transversal à unidade de análise adotada e seus desdobramentos levando em conta a reflexão, a criação e a integração, atitudes tão enfatizadas através do referido método.

As unidades de análise referentes às idéias de Guattari são: (1) o desenvolvimento do “ser-em-grupo” e (2) a ressingularização individual.

Aspecto importante a ser ressaltado é a característica inerente às unidades de análise definidas. Elas se atravessam constantemente, isto é, ao analisar uma determinada situação

⁵ "Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo" (Thiollon, 2002:14). O objetivo pretendido pela pesquisa-ação é "provocar uma mudança desejada no trabalho ou na vida doméstica através de uma participação democrática no processo de mudança atual, (...) tem uma base ética firme; situações sociais coercivas ou individualistas são inimigas do processo, ainda que possam ser, elas próprias, objeto de uma investigação (...) começa com a tomada de consciência, por uma ou mais pessoas, da existência de um 'problema', que parece ser um impedimento para que as coisas decorram como seria desejável - há o reconhecimento de uma lacuna entre a prática que se pretende e a que se verifica na realidade" (KEMP, 1995:114).

de acordo com uma determinada unidade de análise é possível atingir o âmbito de uma outra unidade de análise.

Um ensino contextualizado diz respeito à criação de relações significativas entre o ensino musical e o aluno e às interações do aluno com o contexto no qual ele está inserido a partir daquilo que ele aprende. O CIMA, ao ter suas atividades norteadas pelo contexto, se sustenta através do compromisso do professor com a realidade de seus alunos. Tal compromisso tem como objetivo levar os alunos ao “desenvolvimento do “ser-em-grupo” através da ressingularização individual, isto é, do desenvolvimento da subjetividade individual.

As unidades de análise foram aplicadas em situações denominadas de três momentos que sintetizam as atividades do CIMA. Os três momentos são: a ida ao teatro, a apresentação e o ensaio.

CONCLUSÃO

Ao avaliar os resultados desta pesquisa que propõe conectar educação musical à ecologia social associando o pensamento de Koellreutter e Guattari, concluo sobre a possibilidade e a abrangência de tal objetivo.

Através das observações efetuadas na pesquisa de campo, percebo que a resposta das crianças envolvidas com o coral é variada. Não há unanimidade quanto aos motivos que as levam a participarem do CIMA, bem como não há unanimidade nas atitudes delas relacionadas com o coral. Estar presente aos ensaios é um desafio para muitas crianças em função de seus afazeres e do não envolvimento de muitos pais com os compromissos de seus filhos.

Fica evidente entre as crianças que participam do coral um apego à atividade e um empenho em prol do desenvolvimento do grupo. Também fica evidente a melhoria da aparência da própria criança que passa a se arrumar para ir aos ensaios e apresentações além da incorporação de novas atitudes no cotidiano dessas crianças. Apesar dos poucos encontros semanais relacionados a atividade do coral, percebo a intensidade produzida nas crianças quando dizem “sou do coral”. Torna-se fator diferencial que ganha importância dentro da comunidade e produz um sentido de valor entre os coralistas.

Ao considerar as atividades do CIMA, pergunto-me o que é real e o que se encontra no domínio da utopia. Não seria uma expectativa monumental acreditar em mudanças essenciais em crianças que freqüentam uma atividade de canto coral? Reflito sobre a pequenez das conquistas alcançadas e sobre o que é necessário para que essas crianças tenham uma vida digna. Mas ainda me encanto ou, apropriando-me das palavras de Paulo Freire, tenho a capacidade de me espantar com as “pequenas grandes conquistas” de cada criança.

É Koellreutter que, mais uma vez sustenta a minha prática quando diz que “o mundo intelectual e cultural é uma grande lago, onde todos nós jogamos pedras. Umas um pouco maiores, outras menores, mas nós movimentamos este lago” (Koellreutter, 1997a:135). Ele também diz: “Isto é que me parece essencial: o movimento” (Koellreutter, 1997a:135). O CIMA lança suas pedras e provoca movimento na superfície do lago. Se as pedras são grandes ou pequenas, não importa. Lançá-las e provocar movimento é o diferencial. Incentivar a cada criança lançar sua própria pedra e provocar seu próprio movimento é a grande questão.

Afinal, “a reconquista de um grau de autonomia criativa num campo particular invoca outras reconquistas em outros campos. Assim, toda uma catálise da retomada de confiança da humanidade em si mesma está para ser forjada passo a passo e, às vezes, a partir de meios os mais minúsculos” (Guattari, 1990:55), até mesmo a partir de um coro infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEMO, Pedro. *Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 2000.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

INSTITUTE FOR SOCIAL ECOLOGY – MURRAY BOOKCHIN. Disponível em <http://www.social-ecology.org/about/taculty/bookchin.html> Acesso em: 04 nov. 2003.

ISAACS, Alan e MARTIN, Elizabeth (orgs.). *Dicionário de Música*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996

KEMP, Anthony E. (org.). *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1995.

_____. *Encontro com H. J. Koellreutter*. Cadernos de estudo: educação musical, n.6, Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, p. 131-144, 1997.

_____. *O ensino da música num mundo modificado*. Cadernos de estudo: educação musical, n.6, Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, p. 37-42, 1997.

_____. *Sobre o valor e o desvalor da obra musical*. Cadernos de estudo: educação musical, n.6, Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, p. 69-75, 1997.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 11ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NA PROPOSTA INOVADORA DA PEDAGOGIA EMPREENDEDORA

Gisele Crosara Andraus de Oliveira (UFU)
giselecrosara@terra.com.br

Resumo. Com as crescentes discussões sobre a urgente necessidade de novos modelos educacionais para uma formação do indivíduo inserido na sociedade, capaz de enfrentar os desafios globais e locais com inteligência e eficácia, senti a necessidade de buscar uma proposta de educação musical, onde esta se adeque a estes novos modelos educacionais, como por exemplo a pedagogia empreendedora, surgida no congresso do Pitágoras em junho deste ano. Após várias conversas com diretores de várias escolas, percebi a urgência de propor um modelo de educação musical de acordo com a realidade da educação que vem sendo implementada a cada ano que passa entendendo assim como é este novo processo educacional do ensino empreendedor. Esta pesquisa busca inserir a música no ensino regular sugerindo novas proposta para que esta seja bem quista no meio escolar, indo ao encontro com o que a escola entende sobre o ensino musical escolar.

1.Tema:

A elaboração de uma proposta de educação musical, adequada ao ensino fundamentado na pedagogia empreendedora.

2.Objetivos:

2.1.Objetivo Geral:

Compreender a pedagogia empreendedora, para que se possa apresentar uma proposta de educação musical que se enquadre dentro dos princípios regidos por esta nova situação de ensino inovadora.

2.2.Objetivos Específicos:

- Estudar a proposta sugerida pela pedagogia empreendedora e formular princípios para adequação do ensino de música nas escolas com este perfil de ensino;
- Elaborar uma proposta de metodologia de educação musical, para um ensino de música nas escolas, que utilizam a pedagogia empreendedora como proposta de ensino.

3.Justificativa:

O presente trabalho se justifica pela crescente preocupação mundial com o desafio do desenvolvimento econômico reforçando a necessidade de uma sociedade com espírito empreendedor.

Muito se fala sobre a urgente necessidade de novos modelos educacionais que formem indivíduos e grupos com visão sistêmica, capazes de pensar de forma criativa e inovadora, de tomar decisões, de ter espírito de iniciativa e ousadia para empreender o novo, podendo responder, assim, aos desafios globais e locais com inteligência e eficácia.

E é aqui que a educação assume seu papel fundamental. Para que alguém seja capaz de empreender sua própria vida, ou algo específico, necessariamente deverá ser estimulado a exercer sua natureza criativa, utilizar suas múltiplas inteligências (dentre elas a música) e através de conhecimentos diversos, expressar seus talentos desde a concepção da idéia à sua completa realização.

Considerando os avanços mais significativos das ciências, das tecnologias e das diversas áreas do conhecimento, reconhecemos que estamos vivendo em um contínuo processo evolutivo. Todas as estruturas e formas de organização passam por profundas transformações e não é diferente com a educação, e muito menos na área da educação musical.

A abertura a novos conceitos, conhecimentos e tecnologias é umas das características da própria natureza da vida das organizações educacionais, portanto, faz parte de sua flexibilidade, da transdisciplinaridade e de sua capacidade de aprendizado que tem a oferecer. Para que as escolas possam exercer o papel de contribuir para a formação e o desenvolvimento do espírito empreendedor, nas atuais e nas futuras gerações, fica evidente a necessidade de se repensar na forma de educar. Empreender requer muito mais do que apenas acumular conhecimento e informações. É preciso retomar ao profundo significado do termo educar, em sua etimologia “educare”, que significa extrair a luz do conhecimento já existente nas pessoas, isto é, desenvolver de dentro para fora.

Se juntarmos o significado de empreendedor, que diz ser ativo e arrojado, e de empreender como sendo propor-se, tentar ação, por em execução, resolver, decidir-se a, não obstante de dificuldades, começar, pôr em execução, ao de educar, podemos pensar em um modelo educativo comprometido com o desenvolvimento humano, social e econômico sustentável. E que educar pela pedagogia empreendedora é deixar o aluno

construir seu conhecimento, onde a escola irá despertar um novo conceito do que é ensinar, o ensino se transforma em sonhos capazes de serem realizados.

Visando a inserção da música nesta pedagogia inovadora citada acima, a música pode ter a tarefa de despertar, na mente das crianças e jovens, a consciência de interdependência de sentimento, tendo a função de desenvolver a capacidade dos educandos para um raciocínio globalizante e integrador. Segundo Koellreutter:

[...] dentro desta nova sociedade, encontramos, no entanto, vários campos de atividades que podem ser desenvolvidas, estendidas, desdobradas e ativadas através da música aplicada. No campo da educação em geral, no campo do trabalho, na medicina, nos setores de planejamento urbano, na administração, nas relações inter-humanas, na terapia e reabilitação social, enfim, nestes e em outros setores da vida moderna, a música aplicada pode fazer-se presente, de uma forma dinâmica e produtiva. Como instrumento de libertação, a música torna-se um meio indispensável de educação, pelo fato de oferecer uma contribuição essencial à formação do ambiente humano. Assim, através de sua integração na sociedade, a música torna-se um traço central da sociedade moderna, desde que, por meio desta sua integração, ela vença sua alienação social e sobreviva à sua crise. (KOELLREUTTER, 1997)

Neste novo contexto de educação a música como arte funcional, torna-se um fator necessário e decisivo, uma parte integrante da civilização. Pois ela deve ter como função a transformação de critérios e idéias artísticas numa nova realidade de mudanças sociais. Pois assim este tipo de ensino musical iria proporcionar uma relação mais autêntica entre o estudo e as realidades dos educandos.

Vendo que o ensino de música ainda está preso nas tendências conservadoras dos conservatórios europeus do século XX, devemos lembrar que a área de música revolucionou-se bastante hoje em dia, tendo livre acesso em rádios, televisão, CD's, DVD's, etc. Sendo assim este tipo de metodologia deve ser modificada, inovada e adequada a toda esta mudança globalizante do mundo, orientando-se nas bases da pedagogia empreendedora, nas inteligências múltiplas, no novo conceito de educador reflexivo, observando que a educação está em constante mudança.

O problema deste projeto de pesquisa está em formular um projeto de educação musical escolar adequando-se a pedagogia empreendedora. Visto que, hoje em dia este ensino não está atendendo às expectativas das escolas, por não se ter uma orientação pedagógica adequada aos profissionais desta área.

4. Metodologia:

A proposta metodológica do trabalho se caracterizará enquanto Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa-ação.

Para Gil (1996) a pesquisa bibliográfica e a pesquisa ação têm os seguintes aspectos:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação em uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (GIL apud. THIOLENT, 1995,p.14)

A pesquisa terá três momentos distintos. No primeiro acontecerá o estudo bibliográfico do material sobre a pedagogia empreendedora, buscando compreender e observar os critérios e princípios adotados por este novo pensamento da educação. No segundo momento será realizada a seleção de atividades e a metodologia a ser adotada no projeto para a inserção adequada à pedagogia empreendedora. Para justificar a metodologia deste projeto serão analisados diversos materiais bibliográficos na área de educação musical vinculando aos princípios comuns as duas (música x pedagogia empreendedora).

Terminadas as fases anteriormente descritas será desenvolvido o terceiro momento, sendo este dedicado a montagem do projeto de educação musical na pedagogia empreendedora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Teca A. Aprendendo a aprender do aluno o que ensinar. In: . Koellreutter educador: O humano como objetivo da Educação Musical. São Paulo: Petrópolis, 2001 p, 23-46.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAMPOS, Moema Craveiro. Arte-Educação – Educação Musical. In: A Educação Musical e o novo paradigma. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000. P. 31-51.

DOLABELA, Fernando. Pedagogia empreendedora. São paulo: Editora Cultura, 2003. 144 p.

- _____. Oficina do Empreendedor. 6 ed. São Paulo: Ed. Cultura, 1999. 280 p.
- GAINZA, Violeta. A improvisação como técnica pedagógica. Cadernos de Estudo – Educação Musical, n.1, p. 22-29, 1990.
- GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 257p.
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1996.
- GUILLON, Antonio B.B. Reeducação: qualidade, produtividade e criatividade: caminho para a escola excelente do século XXI. São Paulo: Makron Books, 1994. 375.
- HERNANDÉZ, Fernando. Transgressão e mudança em educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- KATER, Carlos. H.J. Koellreutter: música e educação em movimento. Cadernos de Estudos – Educação Musical, n.6, p. 6-25, 1997.
- KOELLREUTTER, H.J. O ensino de música num mundo modificado. Cadernos de Estudos – Educação Musical, n.6, p. 37-44, 1997.
- PENNA, Maura. A proposta pedagógica da oficina de música. In.: FUNARTE- Educação Musical – Textos de apoio. RJ MEC?FUNARTE, 1988. P. 47-50.
- PENNA, Maura. Reavaliações e Busca em Musicalização. Ed. Loyola.
- PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar/ trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192 p.
- SACRISTÁN, J. G. Poderes Instáveis em educação. – Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 287 p.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado/ Jurjo Torres Santomé; trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- SANTOS, Antônio R. dos. Metodologia científica: a construção do conhecimento. 6 ed. Revisada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 168 p.
- SCHÖN, Donald A. Educando o Profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad, Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas sul, 2000. 256 p.
- SEVERINO, A.J. Metodologia do trabalho científico. 22. Ed. Ver. E ampl. De acordo com a ABNT – São Paulo: Cortez, 2004.
- SILVA, Conrado. Oficina de Música. In.: COELHO, Teixeira(coord.) ARTE. V. 2, n 6. São Paulo, 1983.

STATERI, José Júlio. A importância dos Jogos na Educação Musical. In: Atividade Recreativa na Educação Musical. São Paulo: Redijo, 1978. P. 11 e 12.

SWANWICK, Keith. A basis for music education. Windsor: NFER-NELSON, 1991. (1979) Trad. Lília Neves Gonçalves.

TARDIF, M. Saberes Docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRAZA, Emílio. Oficina Básica de Música para que? A Metodologia de “oficina”. Sensus. (Movimento Cantagalo de Música contemporânea). V. 1, n° 1 Fev/Mar. 1978. P.12.

O PIANISTA E O MERCADO DE TRABALHO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CURSO DE BACHARELADO EM PIANO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA¹

Gisele Pires de Oliveira (UFG)
giselepires1@hotmail.com
Glacy Antunes (UFG)
direcao@musica.ufg.br

Resumo. Este artigo estuda a relação entre o curso de bacharelado em piano da Unb e o mercado de trabalho. Por meio de um questionário, levantamos dados sobre a visão dos professores de piano acerca do curso e a visão dos bacharéis formados no período de 1999 a 2002, buscando estabelecer as ações necessárias para uma melhoria do curso visando uma maior adequação ao mercado de trabalho.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente muito se tem pesquisado sobre a dissociação do ensino dado nas escolas e a realidade profissional que os egressos enfrentam. Essa preocupação é discutida por Schön ao salientar que os “(...) educadores profissionais têm deixado cada vez mais claras suas preocupações com a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo de atuação”. (apud Requião, 2000, p. 60)

Segundo Vanda Freire

(...) os currículos de graduação em música não têm como característica predominante sua inserção na realidade social brasileira, ou seja, não são determinados culturalmente por essa realidade, nem são historicamente situados nela, em sua contemporaneidade. (1992, p.134)

De acordo com Ministério da Educação (1999), um dos objetivos da graduação em música é “formar profissionais aptos a participarem do desenvolvimento da área e a atuarem profissionalmente nos campos musicais instituídos e emergentes”.

¹ Monografia apresentada como trabalho final da disciplina “Música, Cultura e Sociedade”, Mestrado em Música Universidade Federal de Goiás.

A Lei no. 9.394, de 20/12/1996, artigo 43 II, diz que a educação superior tem por finalidade “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar com sua formação contínua”.

O estudo da relação entre o ensino musical superior e as reais necessidades do mercado de trabalho foi uma das questões que originaram esta pesquisa. O curso de bacharelado foi escolhido pela percepção da insatisfação de muitos pianistas, que após se graduarem, não sabiam ao certo como se inserir no mercado de trabalho e “como articular sua prática profissional com a vida cotidiana, se valendo do que vivenciou na universidade” (Kleber apud Requião, 2000, p.60).

Um fato comum era perceber que não poderiam dar aulas num dos principais destinos dos egressos da Unb, a Centro de Ensino Profissionalizante - Escola de Música de Brasília (CEP-EMB) por não terem cursado o curso de Licenciatura.

Verificou-se qual a relação do curso de Bacharelado em Piano da Unb e o mercado de trabalho². Especificamente, o objetivo era descobrir a área de atuação dos bacharéis em piano formados no período de 1999 a 2002; investigar a relação da educação musical universitária e as competências profissionais exigidas no campo de atuação, qual seria o objetivo do curso e verificar se a área de atuação dos bacharéis foi contemplada no curso de bacharelado em música/piano.

Para levantamento dos dados elaboramos dois questionários, um para os bacharéis formados no período supracitado e outro para os professores de piano do curso de bacharelado. Os questionários foram semi-abertos, servindo de guia para as entrevistas.

Dos cinco professores de piano no bacharelado quatro foram entrevistados, pois um professor preferiu não responder ao questionário por estar há oito anos afastado da Unb para estudos. No período de 1999 a 2002 dez pianistas se graduaram na Unb, destes, oito foram entrevistados. Dois bacharéis responderam as perguntas por e-mail por cursarem pós-graduação no exterior. Os outros dois não foram localizados durante a pesquisa. Adotamos o procedimento metodológico do anonimato, portanto todos os nomes nas citações e são fictícios.

² Todos os dados apresentados têm como fonte o curso de bacharelado em piano da Unb e o mercado de trabalho existente em Brasília, D.F.

2. DADOS LEVANTADOS

Através das entrevistas feitas obtemos os seguintes dados:

2.1)Objetivos do curso (professores) e razões para a escolha do curso (bacharéis)

- **Objetivos do curso segundo os professores:** Formar pianista em nível superior,concertista; camerista; depende do objetivo de cada aluno; capacitar para o mercado de trabalho; aprofundar tecnicamente.
- **Razões para escolha do curso segundo os bacharéis:** Amor pela música; realização pessoal; melhorar como compositor; ser concertista.

2.2)Prováveis áreas de atuação para os bacharéis :

- **Segundo os professores:** Professor; camerista; carreira acadêmica; correpetidor;pianista em eventos; solista; orquestras.
- **Segundo os bacharéis:** Professor; camerista; carreira acadêmica; correpetição.

2.3)Quanto à relação do currículo e o mercado de trabalho:

- **Professores:** A conscientização dos alunos depende da preocupação pessoal de cada professor; correpetição demanda anos de formação; falta preparo para o pianista atuar como arranjador, compositor e tecladista; o curso, atualmente, está defasado quanto à música popular e jazz; necessidade de pedagogia pianística; corais na Universidade já absorvem as primeiras atividades profissionais; falta ênfase em Música Brasileira objetivando o mercado internacional; o currículo deve também “forçar” uma abertura no mercado de trabalho; formar público para recitais.
- **Bacharéis:** “Curso ideal, utópico”; pouca correpetição; o preparo é para ser concertista e não existe mercado para essa atividade; deficiência nas áreas de música popular; enfrentou dificuldades como pedagogo; “Na prática, você tem que tocar bem e ter licenciatura” (João)

2.4)Quanto a mudanças percebidas no mercado de trabalho do pianista nos últimos dez anos (Questão somente aos professores)

- Abertura no campo de trabalho para pianistas acompanhadores e para professores; fechamento no espaço para solistas; pianistas ingressam na

Universidade com nível mais elevado; mudança na mentalidade acadêmica: de ênfase em performer para professor, e hoje em dia, pesquisador; alunos já trabalham durante a graduação; advento de novas tecnologias; as gravações dos Cd geram uma concepção de perfeição na performance musical ocasionando uma super auto-exigência na performance dos alunos.

2.5)Atividades Profissionais dos Bacharéis Entrevistados (Atuais e passadas):

- Professor de piano, de teclado, de teoria musical e iniciação infantil; correpetidor; camerista; pesquisador; compositor de *jingles* e para teatro; concertista; músico de jazz; tecladista em banda de baile; músico de estúdio e para eventos; regente e pianista de coros; músico de igreja.

2.6)Expectativas Profissionais dos bacharéis:

- Fazer mestrado e seguir carreira acadêmica; fazer mestrado, mas não seguir carreira acadêmica; concertista; continuar na área de atuação (popular, comercial, teatro, aulas particulares, correpetição, camerista...); passar em concurso público e fazer da música um hobby.

2.7)Sugestões dos Bacharéis para melhoria do curso:

- Mais prática de música de câmara, correpetição e música contemporânea; investir na capacitação dos professores; pedagogia específica do instrumento; fazer pesquisas sobre o desempenho dos docentes e as áreas profissionais de interesse dos alunos; utilização de instrumentos eletrônicos; prática leitura à primeira vista; música para trilha sonora; interdisciplinaridade; estudo da relação de áreas como sociologia, antropologia e psicologia com a música; o diploma de bacharel deveria ser aceito em instituições de ensino oficiais; orquestra em funcionamento para a prática de solista; improvisação; música popular; música folclórica; maior participação dos alunos nos colegiados; reparação postural para execução musical; parcerias com departamentos como Medicina e Artes Cênicas; melhores instrumentos; mais aulas de percepção.

2.8)Propostas de Mudanças dadas pelos Professores:

- Fluxograma com menos matérias obrigatórias; conscientizar quanto às opções profissionais; aproveitamento de atividades fora da universidade; disciplinas que debatam técnica, repertório e tradições (“escolas”) pianísticas; cantores e instrumentistas profissionais para correpetir para os pianistas; formar uma demanda, modificar o mercado de trabalho; inserir disciplinas como “Música e Sociedade”, “Prática de acompanhamento”, “Piano para canto”³; mais semestres de acompanhamento e música em conjunto; música popular e jazz; maior ênfase em Música Brasileira; formar um músico mais versátil; pesquisar o mercado de trabalho do músico visando mudanças para o novo currículo; pedagogia pianística.

3. CONCLUSÃO

É preciso mudanças no curso de bacharelado em piano na Unb para um melhor atendimento das exigências e necessidades do mercado de trabalho. Tal necessidade é percebida tanto por professores quanto pelos alunos.

Ao observar as atividades e os espaços de atuação dos pianistas nesta pesquisa identificamos a diversidade de locais (escolas, estúdio, teatro, igrejas...) e de repertórios (erudito, popular, jazz, folclórico, evangélico...) que fazem parte da prática profissional dos bacharéis. Tal fato é corroborado por Sekeff (1997, apud Requião) neste comentário:

Um instrumentista, um pianista, por exemplo, deve ser agora capaz de exercer também o papel de acompanhador, camerista, revisor, correpetidor, professor, comentarista, crítico musical, pesquisador, restaurador, animador cultural, músico de orquestra, copista, em função (...) de uma educação mais ampla (p. 61).

Analisando os dados obtidos pela presente pesquisa e comparando as respostas dos bacharéis com a dos professores de piano do curso, notamos que muitos dos pontos levantados coincidem.

Tanto os professores quanto os bacharéis tiveram como um dos objetivos um maior aprofundamento técnico, estilístico pianístico e com relação às prováveis áreas de atuação (tendo como referência o curso de bacharelado) foram mencionadas as áreas educacional, de música de câmara, carreira acadêmica. Correpetição foi citada apenas por uma professora.

Quanto à relação do curso e o mercado de trabalho constatamos também a concordância de que se fazem necessárias matérias pedagógicas específicas para o piano, maior prática de

³ Disciplinas já inseridas na trajetória curricular.

conjunto, tanto música de câmara quanto correpetição, conhecimentos de música popular e das novas tecnologias, disponibilização das matérias da licenciatura, e uma maior conscientização acerca da prática profissional após a conclusão do curso. É interessante notar que nenhum bacharel, ao entrar no curso, considerou quais seriam as possibilidades de trabalho depois de formados.

Existem propostas de mudança no currículo do curso de música da Unb com diminuição dos créditos obrigatórios e maior flexibilidade na escolha das disciplinas e já está sendo feita uma pesquisa na Unb sobre o músico e o mercado de trabalho visando

(...) descobrir quem somos nós, em primeiro lugar, como nós vemos o mercado de trabalho lá fora, quais são as necessidades que o mercado acha que um curso na universidade deveria suprir, então, em cima disso elaborar um novo perfil, e talvez a inserção de novas matérias no nosso currículo que atendam essas necessidades. (...) Em cima disso a gente pretende elaborar um perfil, em que vamos comparar o perfil ideal com o perfil que existe, e aí fazer as adaptações possíveis. (Profa. Nara)

Alguns dos nichos do mercado de trabalho do pianista foram citados por professores, porém não pelos bacharéis, como Música Brasileira para suprir o mercado internacional e pianistas acompanhadores para musicais. Alguns assuntos citados pelos bacharéis como necessários e deficientes na sua formação não foram citados pelos professores entrevistados como música folclórica, música para teatro e trilha sonora, maior prática de música contemporânea, maior diálogo entre música e áreas como sociologia, psicologia, antropologia e medicina e cursos sobre a preparação corporal e psicológica para performance.

O objetivo desta pesquisa não é defender a concepção de que o mercado seja o fator determinante na elaboração do currículo nos curso de bacharelado em piano e sim, que o mercado de trabalho e as possibilidades de remuneração dos bacharéis estejam presentes nos debates sobre práticas educativas no ensino superior possibilitando que a Universidade possa “tomar consciência da sua realidade e contar com pontos de referencia para decisões objetivas e adequadas.” (Grillo, 1993, p.71)

Ao assumir a necessidade de uma formação mais versátil e flexível do músico, demonstra-se a responsabilidade da academia com a contemporaneidade e com a sociedade. “A capacidade do aluno de interagir com sua comunidade e as possibilidades de atuação, como profissional músico no seu contexto, são aspectos de relevância para serem problematizados por um docente universitário/professor de instrumento”. (Louro, 2003, p. 103)

O compromisso social “é fundamental para o desenvolvimento de qualquer trabalho significativo, especialmente no que tange a formação de profissionais para o mercado de trabalho

e a uma atuação profissional colaborativa voltada às necessidades e o bem-estar da comunidade”.
(Grossi, 2003, p.90)

A reformulação do curso de bacharelado em piano da Unb já está sendo debatida. Existem exemplos de cursos que possuem currículos mais flexíveis como a UFMG⁴, e atualmente os professores da UnB, estão desenvolvendo pesquisas para a implementação de um curso mais ligado à realidade dos alunos e da necessidade da sociedade.

Uma avaliação da universidade não é apenas um instrumento de qualificação, mas de legitimidade social e, se nós não formos capazes de entender essa cobrança social, nós seremos superados e a Universidade deixará de estabelecer uma vinculação de legitimidade com a sociedade. (Coelho, 1992, p.62)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

COELHO, Eduardo. Avaliação do ensino superior: um exercício de revisão do projeto e da prática. In: Anais da II semana de Estudos Docentes da Unicap, 1993, Recife, pg. 59-63.

FREIRE, Vanda, L. B. Música e Sociedade: Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. Rio de Janeiro, ABEM: Série Teses, 1992.

GRILLO, Marlene. Avaliação da qualidade do ensino: compromisso da comunidade acadêmica. In: Anais da II semana de Estudos Docentes da Unicap. Recife, 1993, p.71-80.

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. In: Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 8, p. 87-92, 2003.

LOURO, Ana Lúcia. Professores universitários e mercado de trabalho na área de música: influências e abertura para o diálogo. In: Revista da ABEM, Porto Alegre, v.8, p.101-105, 2003.

REQUIÃO, Luciana P.S. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. In: Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 7, p.59-67, 2002.

⁴ Ver BARBEITAS, Flávio Terrigno. Do conservatório à universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.7, p. 75-81, 2002.

A MANIPULAÇÃO DO SOM: A EXPERIÊNCIA DE INVENÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

Guilherme G. B. Romanelli (UFPR)
gui@romanelli.net

Resumo. Esta comunicação relata a experiência da disciplina *Oficina de Construção de Instrumentos* ofertada aos alunos de graduação dos cursos de música da UFPR. A abordagem proposta é especialmente direcionada para aqueles que lecionarão na rede pública de ensino, vista a realidade da escola brasileira, caracterizada pela carência material, incluindo a falta de instrumentos musicais. Para a realização destes projetos, foram abordados os princípios de produção sonora por meio da exploração de objetos do cotidiano, fornecendo subsídios para a construção de instrumentos musicais alternativos. Com os instrumentos prontos, os alunos desenvolveram técnicas de execução para suas invenções, elaborando um manual de apresentação e formando um conjunto musical que apresentou uma composição coletiva e o arranjo de uma peça musical já existente. Todos os resultados foram apresentados, gravados, fotografados e disponibilizados em *CD rom* e na internet, apresentando-se como material de referência para o planejamento de aulas de música no ensino regular.

Esta comunicação relata o processo de planejamento e realização da disciplina de *Oficina de Construção de Instrumentos* ofertada aos alunos de graduação dos cursos de música da UFPR no ano de 2003, apresentando alguns resultados obtidos. Com uma carga horária de três horas semanais, esta disciplina anual optativa não se caracteriza como uma oficina de luteria tradicional, mas como uma proposta de exploração de objetos do cotidiano para subsidiar a invenção de novos instrumentos e proporcionando aos futuros professores bases para reflexões sobre a manipulação do som em sala de aula.

Para justificar esta abordagem, tomou-se como referência de ensino da música aquele que proporciona a “alfabetização musical” do aluno, possibilitando sua sensibilização musical e permitindo que seja autônomo diante do mundo sonoro no qual vive. Quanto ao papel da educação musical, existe um equívoco comum no meio escolar, dividindo as opiniões entre ensinar música (despertar ao mundo musical) e ensinar a tocar um instrumento musical (desenvolvimento do domínio técnico), visões do ensino da música que na verdade são complementares.

Serão abordadas neste relato duas justificativas para a utilização de instrumentos alternativos no ensino de música em escolas regulares: a alternativa diante da falta de

instrumentos disponíveis nas escolas; e a proximidade do instrumento inventado por uma criança com o seu mundo imaginário.

Segundo as idéias de ensino de música expostas no início da comunicação, é importante que alunos da escola regular tenham uma experiência com a manipulação de um instrumento musical, orientação presente nos PCNs, defendendo que o ensino regular deve possibilitar a exploração dos objetos sonoros e promover a experiência do educando com instrumentos musicais (PCN, 2000). Neste ponto encontra-se uma incompatibilidade destas orientações com a realidade da escola brasileira, caracterizada pela carência material que se reflete na quase ausência de instrumentos musicais disponíveis. Diante desta questão, a proposta da disciplina de *Oficina de construção de instrumentos* se mostrou importante na formação de futuros professores de música, apresentando uma prática pedagógica que pode ser facilmente realizada em sala de aula e sendo especialmente interessante para os licenciados que lecionarão na rede pública de ensino.

Outro fator importante na prática da invenção de instrumentos musicais está relacionado ao desenvolvimento da criança e ao valor que ela dá aos instrumentos tradicionais. Vista neste ponto, se esta experiência musical de uma criança acontecer com um instrumento que ela mesma criou, o resultado pode ser muito significativo para o processo de aprendizagem. Para François Delalande (1984), a criança dá aos objetos que são postos diante de si significados diferentes do que o adulto daria: um instrumento musical tradicional, que pode ser visto pelo adulto como delicado e caro, para os pequeninos, pode ter apenas um valor semelhante ao de uma mochila escolar, ou seja, não chamar muita atenção nem exigir muito cuidado.

Ainda segundo este autor, o sentido que uma criança dá a um determinado instrumento está muito relacionado com a intimidade que ela estabelece com ele. Ao dedicar tempo à elaboração de um instrumento (mesmo que tenha como suporte um cano plástico, por exemplo) a criança passa a dar muito mais valor àquele objeto. Ao final deste processo, para o adulto, o cano plástico continua sendo um cano ligeiramente modificado, para a criança é (sem qualquer dúvida) um instrumento musical. A base deste processo é semelhante ao o que acontece quando, ao brincar, a criança transforma imaginariamente um cabo de vassoura em cavalo, mudando a função do objeto. Uma aproximação parecida é utilizada com muito sucesso por professores que aplicam o método Suzuki para o ensino de

violino às crianças pequenas: uma caixa de sabão em pó colado a uma régua (representando respectivamente o corpo e o braço do violino) aliado a uma haste de madeira tirada de um cabide de roupas (simulando o arco), serve de suporte para as aulas iniciais deste instrumento (o violino é um instrumento especialmente conhecido pela delicadeza e fragilidade, fatores que podem atrapalhar aulas iniciais das crianças pequenas, quando há um excesso de preocupação e zelo por parte do professor ou de seus pais).

É importante ressaltar, no entanto, que no caso da invenção de um instrumento musical por uma criança, a mudança de função dos objetos que serviram de matéria prima não é apenas imaginária uma vez que o instrumento inventado produz som, com o qual é possível fazer música.

A partir das considerações acima, percebeu-se a importância de preparar os futuros professores de música no que se refere à criação de instrumentos musicais, promovendo atividades práticas onde pudessem pesquisar este processo sempre refletindo na sua atuação em sala de aula.

Para satisfazer a proposta de inventar instrumentos musicais a partir de materiais do cotidiano, foi tomada por base a classificação de instrumentos de Mahillon (in TRANCHEFORT, 1980), onde o modo de produção de vibração e a natureza do material vibrante são utilizados como critério; divisão aperfeiçoada e difundida por Hornbostel e Sachs (in MICHELS, 1996). A partir desta categorização, alunos do curso de Educação Musical e de Produção Sonora elaboraram instrumentos musicais alternativos, pesquisando e propondo maneiras de execução e fazendo música em conjunto. Para a realização destes projetos, foram abordados os princípios de produção sonora baseando-se na exploração dos objetos do cotidiano: materiais de uso comum que não fazem parte do mundo musical mas podem ser repensados e adaptados para se tornarem parte de um instrumento (FELIZ, 2002).

Após ampla investigação dos elementos sonoros e de sua viabilidade na construção de instrumentos alternativos, cada aluno elaborou projetos contemplando quatro grupos de instrumentos (cordófonos, membranófonos, idiófonos e aerófonos) que foram construídos ao longo do ano. O processo de construção permitiu aos alunos explorar as diferentes técnicas de transformação e moldagem das matérias primas utilizadas, convertendo

madeira, metal e plástico em instrumentos musicais. Tal processo é descrito abaixo com mais detalhes.

As atividades propostas pela disciplina foram divididas em quatro grupos: projeto e construção; desenvolvimento de técnicas de execução; elaboração de um manual; e prática musical. Para o projeto, partindo de uma idéia original, cada aluno desenhou um esboço de sua invenção em função do material que teria à sua disposição (materiais variados, tais como: painéis, bambus, canos e cabaças, entre outros). Com o projeto pronto, todos exploraram os materiais que serviriam de matéria prima estudando a viabilidade de sua utilização na elaboração do instrumento (Esta etapa foi importante para a descoberta de novos materiais, até então nunca relacionados com um instrumento musical). O processo de construção permitiu uma familiarização dos alunos com técnicas de oficina, manejando principalmente ferramentas de marcenaria.

Com os instrumentos prontos, os alunos tiveram que desenvolver modos de execução para suas invenções: a afinação dos instrumentos (no caso dos instrumentos com notas definidas); a maneira mais adequada de segurar e manejar o instrumento, incluindo a postura mais correta; e as diferentes possibilidades de emissão sonora. Este último ponto foi muito importante, especialmente se for comparado ao ensino mais ortodoxo de um instrumento musical, onde explorações de emissões sonoras variadas são freqüentemente evitadas (seria como permitir a um aluno de piano dedilhar as cordas do instrumento). Sendo facilmente aplicável a instrumentos inventados, a exploração de suas múltiplas emissões sonoras, é uma referência importante para a sala de aula, onde a descoberta do mundo musical deve permitir aos alunos fazer música, incluindo uma exploração ampla das fontes sonoras.

O manual elaborado por cada aluno deveria descrever a sua invenção, apresentando todos os elementos mencionados acima: projeto, princípios de construção e técnicas de execução. Além destes pontos, o manual também deveria apresentar uma referência visual e sonora relacionando as criações com instrumentos já existentes, o que mostrou aos alunos que os princípios de produção sonora são muito semelhantes em diferentes épocas e culturas.

Com os instrumentos prontos, foi possível promover a prática musical. Neste ponto, todos os alunos da disciplina formaram um conjunto musical que realizou dois projetos: a

elaboração de uma composição, mesclando os diversos timbres do grupo sem ofuscar características sonoras individuais; e a realização de um arranjo de uma peça musical já existente, obrigando os alunos a adaptarem os instrumentos inventados a uma linguagem musical tradicional. As duas produções foram escritas, promovendo a invenção de um sistema de notação para o primeiro caso (composição) e adaptando o sistema tradicional de escrita musical para o segundo (arranjo). Finalmente, as obras foram apresentadas, promovendo reflexões sobre o posicionamento espacial mais adequado para o conjunto (naipes de instrumentos, posicionamento visual e acústico).

Todos os resultados foram gravados, fotografados e disponibilizados em *CD rom* e na internet, apresentando-se como material de referência para o planejamento de aulas de música no ensino regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

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

FELIZ, Júlio. Instrumentos sonoros alternativos: manual de construção e sugestões de utilização. Campo Grande: Ed. Oeste, 2002.

MICHELS, Ulrich. Atlas de música I e II. Madrid: Alianza, 1996.

MEC, PCN. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TRANCHEFORT, François-René. Les instruments de musique dans le monde I et II. Paris: Seuil, 1980.

ESCOLA DE SAMBA “MALANDROS DO MORRO”: UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO MUSICAL POPULAR

Harue Tanaka (UFPB)
hautanaka@ig.com.br

Resumo. Este trabalho teve como ponto de partida compreender como se aprendia música em contextos diversos, observando formas de ensino e aprendizagem que se diferenciam do ensino tradicional de música. O espaço escolhido foi o da bateria de uma escola de samba onde procurei focar o processo pedagógico ali desenvolvido. Dentre os objetivos específicos estiveram: a) compreensão da organização interna da escola, considerando que se tratava de um espaço onde se priorizam práticas culturais seguindo princípios de educação popular; b) discussão sobre as possíveis contribuições que as análises daquelas práticas culturais poderiam trazer à educação musical. O trabalho mostrou como se dava a democratização do acesso ao ensino de música a jovens, adultos e idosos, com o intuito primordial de oportunizar um espaço de realização e satisfação da pessoa de forma individual e/ou coletiva, onde a cooperação, a solidariedade e o prazer estavam no cerne de todo processo.

A pesquisa ora apresentada teve como ponto de partida compreender como se aprendia música em um contexto sócio-cultural diverso do meu ambiente de trabalho (de departamento de música, de uma universidade federal) procurando e observando formas de ensino e aprendizagem que não faziam parte da minha vivência musical. Cheguei à bateria da escola de samba Malandros do Morro (doravante ESMM) procurando focar o processo pedagógico que ali era desenvolvido. Deste modo, tomei como objeto de pesquisa o processo de educação musical de natureza não-formal como um exemplo das formas como popularmente se aprende música.

Assim, delimito a pesquisa em torno de um questionamento central: “O que caracterizava o aprendizado da bateria da ESMM como um espaço de educação musical popular?” E por desdobramento, “Como esse exemplo de educação não-formal servia para analisar outras práticas musicais?”.

Tal preocupação tem sido alvo de reflexão, em diversas áreas, ao se buscar um diálogo entre formas de saber, entre contextos formais (institucionais) e não-formais de aprendizado.

Ao falar de educação não-formal, referi-me sob o ponto de vista da inserção no grupo e da prática musical em si, que não estão adstritas a um currículo ou mesmo a um órgão institucionalizado, uma vez que se tratou de uma escola de samba.

Uma associação popular, recreativa e musical que tem como finalidade precípua a participação no carnaval. Popular, desde sua origem (...), as escolas de samba se formaram no seio da população marginalizada, composta de pessoas sem profissão definida, quase todos remanescentes da desordenada migração rural que sucedeu a abolição da escravidão. (CHINELLI, 1996, p. 51)

Tomei o termo – educação não-formal – em sentido amplo, uma vez que lidei de modo interdisciplinar a educação popular e a educação musical. Para a educação popular, tradicionalmente, a educação não-formal tem estado relacionada à educação de adultos, citando como exemplos, “os cursos livres, os ensinos por correspondência, o trabalho sistemático de educação à distância” (BALLALAI *apud* BARBOZA, 1995, p. 24). Diverso, porém, é o entendimento da educação não-formal no contexto da educação musical, embora, para ambos os campos, permanece essencialmente a idéia basilar.

Se o objetivo geral desse trabalho teve por cerne analisar o processo educativo da ESMM, dois foram seus objetivos específicos: a) compreender a organização interna da escola, levando em conta que se trata de um espaço onde se priorizam práticas culturais seguindo princípios de educação popular – um lugar onde jovens e adultos aprendem e desenvolvem suas potencialidades artísticas e culturais; b) discutir eventuais contribuições que a análise destas práticas culturais trazem à educação musical.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa desenvolvida sob a perspectiva qualitativa, baseada em pressupostos etnográficos, com coleta de dados através da observação participante. Nesta pesquisa, priorizei além da observação participante (método), a entrevista (técnica), empregando a pesquisa bibliográfica e pela *internet*, material áudio-visual e fotografia.

A pesquisa teve a duração de cerca de um ano e meio – de 16 de outubro de 2001 a 2 de março de 2003, tendo, neste ínterim, ido ao campo duas vezes, embora a coleta de dados só tenha ocorrido efetivamente na primeira ida.

Para documentar os dados obtidos utilizei-me de um diário de campo, fotografias, gravações de áudio e vídeo. Na parte de áudio, todas as gravações foram feitas por mim e

para compor o *cd* foram utilizadas samba-enredos gravados pelos integrantes da Malandros e trechos de ensaios da bateria.

O texto final ficou estruturado em cinco capítulos. O primeiro – “Práticas Culturais e Educação para a Vida” – discutiu algumas categorias importantes para a educação de jovens e adultos, bem como para a educação musical, mostrando como a discussão sobre os aspectos culturais são fundamentais para se entender as práticas de um grupo e a formação de uma educação que se propõe ser para a vida, de forma continuada, partindo do entendimento de que a música é parte de um complexo que envolve práticas culturais e sociais. E “se música é parte da vida ao invés de ser à parte dela, ela não pode ser estudada isoladamente (...), precisa ser vista como um aspecto da cultura” (JORGENSEN *apud* ARROYO, 1998).

O capítulo 2, por sua vez, analisou o processo carnavalesco da ESMM, considerando como um macro processo sócio-educativo-cultural, a fim contextualizar o espaço educativo da bateria.

Aspectos do aprendizado que ocorreu na bateria da escola foram analisados no capítulo 3, de modo mais panorâmico, com ênfase na relação entre o mestre e a bateria. O capítulo 4, denominado - O processo educativo: “Diário de uma ritmista aprendiz”, foi pensado no intuito de dar maior veracidade e proximidade dos fatos aos leitores, a partir das análises que acompanham os relatos, sendo cada ensaio transformado em uma lição.

A pesquisa, além de frisar a importância de conceitos amplos de educação popular e principalmente, da Educação de Jovens e Adultos, chegou ao ponto crucial, a busca por uma **educação musical popular**. Na realidade, tratou-se de uma expressão não encontrada nos escritos sobre educação popular tampouco de educação musical, que cunhei com o intuito de definir um tipo de aprendizagem, informal, comumente encontrado nas práticas pedagógicas nas manifestações populares, próprios da educação não-formal musical, analisadas a partir de um contexto de inserção de educação popular, então, de uma educação musical popular.

A bateria como espaço educativo

Pode-se dizer que o processo sócio-educativo-cultural da bateria da Malandros que vem acontecendo lentamente acompanha, consoante Prass (1998), uma tendência nacional

das agremiações carnavalescas em viabilizar projetos sociais em parcerias com outras instituições. Deste modo, tem sido freqüente a iniciativa de colocar os espaços carnavalescos à disposição de projetos comunitários, criando ambientes com função educativa, cultural. Tais funções se desenvolvem a partir de um modo de aprendizagem não formal no qual estão inseridos as escolas de samba e que mormente ocorre através do “mergulho na expressão cultural da comunidade, fazendo com que a manifestação em questão [se torne] meio individual de expressão” (CONDE; NEVES, 1984/1985).

Alguns relatos mostram como ocorre os modos de inserção e de aprendizagem encontrados no mundo cultural da escola de samba:

Eu já tinha a sensação de... foi uma sensação que sei lá, parece que eu já estava preparado prá aquilo. (...) Porque, hoje em dia, o que eu falo com os meninos é que, assim, eu quero preparar alguém, certo? Mas só que, até agora, quem eu quis preparar teve um certo medo. O que não aconteceu comigo e com meu antigo mestre. Foi uma coisa natural, eu desenvolvi naquilo. Eu não esperava ser mestre, mas, também, a partir do momento em que ele falou que eu podia ser sucessor dele, eu não me apavorei, não fiquei trêmulo, tal, e no dia que ele não veio, um dia que era prá mim tocar, eu já fui prá comandar a bateria. Eu fui normal, do mesmo jeito, dei todos os sinais certos, tal, todo tempo certo do samba. E a turma me elogiou por causa disso, porque eu não fiquei nervoso.” (MESTRE ROMERO, entrevista, 10/11/01)

A chegada do jovem mestre de bateria Romero contribuiu sobremaneira para as inovações pelas quais passou a escola. Juntamente com a comissão gestora e os atuais componentes da bateria-show, composta pela elite da bateria geral, foram os grandes responsáveis pelas mudanças ocorridas e pela nova identidade sonora do grupo.

Um aspecto importante que deve ser levado em conta nos processos de aprendizagem, de modo geral, é a questão da motivação e do prazer. A música para este grupo reflete o prazer de tocar e este é o fator que está no cerne de todo o processo. Diferentemente do que algumas vezes ocorre nos processos formais em que há uma excessiva preocupação com a questão técnica, a realização do exercício isolado, destituído de caráter expressivo, em função da “ditadura da partitura”, o que acaba tornando tais práticas neste âmbito algo massante e desprazeroso. Além do aspecto prazer, o desafio também representa umas das molas propulsoras para o desenvolvimento do aprendizado dos jovens e adultos da bateria da Malandros do Morro. Em grupos como este, “o desafio é colocado de maneira sistemática no processo de aprendizagem” (CONDE; NEVES, 1984/1985).

Ainda sobre o aprendizado, a pesquisa trouxe alguns pontos que sugeriram uma ampla discussão, como por exemplo: a) os testes que eram realizados em meio aos ensaios; b) os múltiplos professores, já que não havia uma figura centralizadora do ato de ensinar; c) a mulher na bateria e o preconceito, ainda existente, em relação a ela nos espaços que sejam de predominância masculina.

Foi inevitável falar sobre minha condição de mulher dentro da pesquisa, uma vez que minha participação gerou certos questionamentos em um meio que sabidamente é de predominância masculina. Vejamos:

—Por que você achou que eu não ia sair na bateria?

—Porque Peú [primo dele] disse: “Chegou uma mulher pra tocar lá. O primeiro dia dela foi segunda-feira. Eu disse: ‘Quem é essa mulher?’”. Aí fiquei olhando assim e disse: “E pode sair mulher na bateria?”. Aí, ele disse: “Sei não, o ano passado não saiu. Nunca saiu nos outros anos. Sei não, só sei que ela tá ensaiando lá.”

—Aí, por isso você veio me perguntar: “Tu vai sair mesmo?”, não foi? O que você imaginou? Pode dizer.

— [Muito tímido e um pouco constrangido]. É porque mulher, assim, é quase a mesma coisa dos homens, mas o homem sabe tocar um pouco mais que as mulheres.

—Você acha que as mulheres têm mais dificuldade em aprender do que os homens.

—É, acho.

Ao tecer minhas considerações finais não pude deixar de elencar alguns tópicos que considere possíveis de auxiliar na renovação da prática conservatorial, prática da qual sou parte efetiva. Foram elas: a) A forma de inserção daquele que se inicia musicalmente; b) Aulas em grupo: do individual ao coletivo; c) Do ouvir ao tocar; d) O prazer de tocar.

Importante, também, foi estar alerta ao perigo das concepções, criando expectativas em relação ao futuro musical do aluno que se pretende educar. Os alunos precisam de oportunidades e experiências para fazer suas escolhas no campo musical. Cabe a nós, educadores, evitar avaliá-los em termos do dom ou do talento (elementos bastante discutíveis). O julgamento sobre se “ter ou não talento” pode tornar-se um escudo, impedindo que o aluno progrida, sendo muito utilizado pelo professor como desculpa para não se dar ao trabalho de criar novas metodologias ou mesmo de rever a pedagogia que vem sendo adotada.

Por fim, ficou a grande lição de que nenhuma mudança será substancial enquanto não despertamos no aluno e em nós o prazer pelo que fazemos. E o prazer sobre que falo não deve ser tomado no sentido, apenas da espontaneidade pura destituída de formalidades

próprias, mas como uma prática que pode ser pensada em descobrir, construir, criar, fazer música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Margarete. Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. Tese (Doutorado em Música)–Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BARBOZA, Pedro Lúcio. Educação formal e não-formal: um diálogo necessário. 1995. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1995.

CHINELLI, Filippina. O projeto pedagógico das escolas de samba e o acesso à cidadania: o caso da Mangueira. Caderno do CEDES, São Paulo, n. 33, p. 43-74, 1993.

PRASS, Luciana. Saberes musicais em uma bateria da escola de samba: uma etnografia entre os “Bambas da Orgia”. 1998. 204 f. Dissertação (Mestrado em Música)–Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

TANAKA, Harue. Escola de Samba Malandros do Morro: um espaço e educação popular. 2003. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.

CULTURA DOS FÃS E MÚSICA DA MÍDIA: UMA QUESTÃO DE GÊNERO?

Helena Lopes da Silva (UNICRUZ)
helopes@terra.com.br

Resumo. Este trabalho trata-se de um recorte extraído de minha dissertação de Mestrado intitulada “Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: Um estudo de caso”, orientada pela Prof^a Dra Jusamara Souza, concluída no ano 2000 no Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado – da UFRGS. Esta pesquisa teve como campo empírico um 8^a série do Colégio de Aplicação/UFRGS, situado na periferia de Porto Alegre, no qual os alunos ingressam por sorteio público, constituindo assim, uma amostragem socialmente heterogênea. Neste recorte analítico me deteei em refletir acerca da identidade de fãs vivenciada pelos meninos e meninas da turma 81 através de suas escolhas musicais declaradas no espaço escolar e o imbricamento destas com a construção da identidade de gênero. Os resultados apontam para uma tendência a fixar a identidade binária de gênero através de um discurso essencialista posto no discurso do professor de música e dos próprios alunos e alunas ao tentarem justificar suas escolhas e ídolos musicais.

O presente trabalho trata-se de um recorte analítico advindo de minha dissertação de Mestrado, onde trarei cenas retiradas de meu diário de campo e das entrevistas realizadas com meninos e meninas da 8^a série do Colégio de Aplicação/UFRGS para uma reflexão acerca da construção da identidade de gênero através das declarações de suas preferências e de seus ídolos musicais.

Após um tempo maior de convivência com os adolescentes da turma 81, durante a coleta de dados, descobri que eles traziam grandes quantidades de materiais relativos à música para a escola como por exemplo, seleções de CDs, posters de grupos musicais, revistas de música, fotos de pop stars. Na verdade, esses materiais eram “camuflados” entre seus cadernos de aula. Por vezes, a professora propunha um conteúdo musical, alguns alunos retiravam esses materiais de suas mochilas sem chamar atenção, sem atrapalhar. Quando descobertos pela professora ou por algum colega “dedo duro”, as meninas e os meninos justificavam dizendo que estavam “lendo materiais sobre música”.

Para dar uma idéia mais clara sobre essa questão, apresento uma cena do diário de campo onde descrevo o meu primeiro contato com essa “bagagem musical secreta” proveniente das mochilas de algumas meninas.

O silêncio predominava na sala, raramente atravessado por algumas conversas paralelas realizadas discretamente. Enquanto a professora desafiava a turma a descobrir a forma analítica da “Música Gozada”, de Zé Caradípa, Aredunka

levantou um encarte de revista e usou-o como proteção de seus comentários com Piny Carter. Percebi que a figura impressa no encarte era de um cantor que eu já conhecia, mas não sabia ainda identificá-lo. No intuito de mais tarde poder esclarecer com as meninas o nome do cantor e investigar a relação deste com as suas preferências musicais, pedi discretamente à Aredunka que mostrasse a gravura para a câmera de vídeo que eu portava naquele dia. Ela levantou a gravura e falou baixinho: “É o Brian dos Back Street Boys”. Ao perceber meu interesse pelo “Brian”, Piny Carter pediu que eu esperasse um pouco que ela também tinha uma coisa para me mostrar. Procurou em sua pasta classificadora e retirou uma revista [Capricho] em que aparecia o grupo “The Back Street Boys” na capa. Mais do que depressa Coriana, atenta ao que estava acontecendo, retirou um CD do referido grupo de sua mochila. Os materiais foram aparecendo numa velocidade impressionante. Não consegui esconder minha surpresa ao ver a quantidade de música que as meninas carregavam em suas pastas. Do outro lado da sala, Patrícia gritou: “Aqui, ó ssora!” Piny Carter disse: “Isso! Mostra os de pagode também!” Fernanda retirou de sua pasta posters de grupos de pagode: Só pra Contariar (SPC), Katinguelê, Vavá, Krigor, capa de CD do grupo “Só pra Contrariar” e outros. A professora de música perguntou a elas se queriam ouvir o CD dos Back Street Boys. Todas começam a gritar: “Back! Back! Back!” A aula virou uma festa. (DC1, p.126, 31/05/1999)

Em uma análise sobre uma revista dirigida ao público adolescente feminino, Mc ROBBIE (1991) concluiu que um dos códigos constituintes da ideologia da adolescência feminina presentes nessa revista era referente à música pop, envolvendo ídolos e fãs. De acordo com a autora, a música pop, nesta revista, apareceu centrada sobre o conceito do “ídolo pop como a principal personificação do ‘herói romântico’ ” (ibid., p.117).

GREEN (1997b) chama atenção para a existência do preconceito de as meninas serem vistas como “fãs passivas no sentido de atrair uma atenção imaginária de um pop star masculino”. A autora afirma, portanto, que “estas noções incorporadas por professores e alunos de que meninas sejam passivas e meninos sejam ativos no domínio da música popular não podem ser tomadas com descrições não problemáticas da realidade”

O rótulo de “fãs” imprimido às meninas, como se elas apenas ouvissem música por causa de seus ídolos, evidenciava-se na maioria das discussões realizadas na aula de música. Em um dos debates, PQNO e KBLO justificaram a sua revolta pelos ídolos musicais de suas colegas, revelando que se sentiam inseguros pelo fato de não se acharem suficientemente “atraentes” para competirem com os ídolos das meninas.

Após essa primeira descoberta dos “investimentos musicais” feitos pelas meninas, passei a olhar e a ouvir outras coisas que não eram explicitamente faladas ou mostradas na sala de aula. Percebi que durante as aulas meninos e meninas liam revistas dos mais

variados assuntos, como, por exemplo, revistas de carro, moda, música, etc. Em uma das entrevistas que realizei com ambos os sexos, eles revelaram que eram compradores assíduos de revistas de música. Um dos aspectos destacados pela maioria dos meninos para a compra de revistas de música era o CD que as acompanhavam. Para as meninas, além disso interessava-lhes também as entrevistas com os artistas.

A diferença das justificativas para o consumo de revistas de música entre os meninos e as meninas era um ponto a ser questionado. Talvez pelo fato de a palavra fã estar associada a um sentimento de admiração ou de amor, parecia ser mais fácil, ou, quem sabe, assumir uma identidade de fã estaria “liberado” para as meninas.

Na última entrevista realizada com grupo de meninos e meninas, havia pedido que trouxessem seus objetos musicais, como CDs, revistas, camisetas, bonés, etc., para que, além de poder conhecê-los, pudesse fotografá-los. Piny Carter trouxe duas pastas de recortes do grupo “The Back Street Boys”, Gigio trouxe sua coleção de CDs em seu porta-CD. Ao entrar na sala, perguntou: “Cadê o rádio? Tu me pediu prá trazer os CDs!” Para Gigio, o significado de seus investimentos musicais estava em ouvir a música, parecia que para ele “não fazia sentido” apenas colecionar materiais sobre música.

A seguir destaco uma parte da entrevista em que Coriana se depara com o álbum sobre o grupo “The Back Street Boys”, trazido por Piny Carter, e comenta:

Coriana: Ai, eu também tenho, ssora! Eu tenho um monte, um monte, um monte de coisa! Todo mundo ri da minha cara, ssora! Porque na 6ª série eu tinha todas as revistas e todos os CDs dos Hansons!

Rafage (ironiza): O único que eles gravaram...

Coriana: Ui! Eles tem vários! (justifica) Tinha um monte de besteira e tal...

(Rafage continua ridicularizando, debochando dos Hanson. Peço a Rafage para deixar Coriana contar sua história a respeito do grupo Hanson.)

Coriana: Ai, na 6ª série a gente começou a gostar da música dos Hanson e principalmente pela pessoa própria deles assim e tal...(ri) Aí a gente copiou um monte de coisas deles! Aí a gente tem as pastas, tudo guardada...

Jack: Ai, vocês achavam aquelas coisas [Hansons] bonitas?!

Rafage: Não vê que eles imitam as Spice [Spice Girls], guria?

Coriana: (rindo) Nada a ver! Vão se catar!

Nickoly Ariel: Não, o Taylor [cantor dos Hansons] é bonito!

Coriana: Ele é meu fã! [ídolo]

Rafage: Eu vi um clip deles embaixo d'água, daí entraram os 3 nadando e os 3 “uãa” (faz cara de “mangolão,” debochando dos cantores).

Coriana: Foi no meu clip que quando eu levei eles, [os gurus] tavam tudo rindo, ssora!

Crash: Meu clip... (debocha da colocação de Coriana)

H: Mas como é que é essa história que tu falaste, Coriana, que vocês compravam mais a música dos Hanson pelos Hanson ou mais pela música?

Crash: É que nem os Back Street Boys! Só compram pelos caras!

Coriana: (respondendo à minha pergunta) Pelos Hansons. (DE, 07/12/1999, p.163-164)

Na análise das entrevistas realizadas com os jovens de Barcelona, MARTÍ (1999, p.43) percebeu que a presença da figura de cantores, do pop star é muito mais importante para caracterizar os gostos femininos do que os gostos masculinos”. A autora concluiu que “o âmbito ideacional que envolve as vivências musicais dos jovens se encontra em uma correspondência direta com a típica caracterização social dos sexos: força, dureza e potência por uma parte, e sentimentalismo por outra”(ibid.).

Alguns meninos durante as aulas usavam moletons e camisetas estampadas e acessórios referentes a grupos musicais. A maioria das estampas era de bandas de rock ou heavy metal. Vestir camisetas alusivas ou declarar preferência por heavy metal, rock, hip-hop, rap parecia enquadrar-se perfeitamente no jeito de ser menino. Como questiona VALDIVIA (1999, p.62): “Afinal, o rock and roll não é um empreendimento predominantemente masculino, onde rapazes e homens reinam soberanos?”.

Nas últimas entrevistas que realizei, fora do horário escolar, com alunos e alunas concomitantemente, pedi a eles que selecionassem e trouxessem seus objetos pessoais relacionados à música considerados relevantes para eles. Rafage trouxe uma seleção de seus CDs favoritos de rock e heavy metal, Coriana trouxe seus álbuns e vídeos dos grupos Back Street Boys e Hanson. Rafage comenta que havia esquecido de vir vestido com seu moletom do grupo Black Sabbath e perguntou se ainda daria tempo para trazê-lo para que eu o fotografasse na aula seguinte. Ao indagar sobre as camisetas e moletons estampados por bandas de música que normalmente usavam na escola, os meninos responderam:

Rafage: Eu uso uma em homenagem ao Black Sabbath.

Pantera: Eu tenho três. Eu tenho uma branca do Nirvana que eu não uso, que ela tá rasgada...tenho duas pretas. Uma do...

Rafage: Iron Maiden.

Pantera: ...do Iron Maiden, e uma do Pantera.

H: E onde vocês compram essas camisetas?

Pantera: Eu fui direto na loja que tem na frente da Santa Casa. No fundo tu entra, tem um monte de camisa assim. Eu fui já pra comprar as camisas. Daí eu olhei, fui olhando...Eu fui pra comprar do Nirvana, sabe? Do Nirvana, Mettallica...mas daí eu olhei assim, ah! Umas camisa muito clássica, só os antigão assim...Ah, aí eu fui lá e comprei.

H: Tu escutas bastante esses grupos, Pantera?

Pantera: Ahã (afirmando). (DE, p.178, 07/12/1999)

HUDAK (1999), explica que ser fã significa a formação de uma outra identidade musical coletiva. As demarcações de território delineadas pelos fãs afetivamente colocam em uma realidade a parte um pequeno grupo para um mundo próprio. Embora esta aliança afetiva com outros não necessariamente deva constituir uma certa identidade, contudo, ela constitui uma identidade musical coletiva indetectável. É através de seu engajamento com a cultura popular, e particularmente com a música, que "alianças afetivas" são criadas para dar um senso de coesão grupal e um sentimento de solidariedade grupal dentro e entre os músicos e seus fãs (HUDAK, 1999, p.458).

Esta pesquisa propiciou a compreensão de que embora estivéssemos falando sobre jovens e de identidade musical coletiva, compartilhada pelos alunos participantes, a separação binária da identidade de gênero ainda é fortemente fixada e cobrada socialmente, principalmente no espaço escolar onde meninos e meninas são instruídos desde cedo a se portarem de acordo com a visão essencialista e biológica, o que ao meu ver, impede a livre expressão de suas escolhas. A música, mais especificamente as escolhas musicais declaradas nos grupos de colegas, sinaliza para a importância de estarmos atentos ao tipo de trabalho a ser realizado com os jovens, ou seja, a compreensão dos significados da música em suas vidas e na construção de suas identidades sociais. Penso que a nossa tarefa de educadores musicais deva necessariamente contribuir para o esclarecimento e questionamento das questões embutidas nos conhecimentos e nas escolhas musicais de nossos alunos. A construção deste paradigma talvez venha a diminuir a lacuna existente entre o conhecimento musical do professor e o conhecimento musical do aluno, fortalecendo, assim, a Educação Musical como área de fundamental importância no currículo escolar regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GREEN, Lucy Music, Gender, Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- HUDAK, Glenn M. The "sound" identity: Music-making & schooling. In. McCarthy, C./HUDAK, G./SHAWN, M./SAUKKO, P.(orgs.) Sound Identities: Popular music and the cultural politics of education. New York: Peter Lang Publishing, 1999. P.447-474.

MARTÍ, Josep Ser hombre o ser mujer a través de la música: Una encuesta a jóvenes de Barcelona. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre: PPGAS/UFRGS, ano 5, n.11, 1999, p. 29-51.

SILVA, Helena Lopes da. Música no espaço escolar e construção da identidade de gênero: Um estudo de caso. Dissertação. PPG Música- Mestrado e Doutorado, UFRGS, 2000.

McROBBIE, Angela Dance and social fantasy. In. McRobbie, A. an Nava , M.(eds), Gender and Generation. London: Macmillan, 1991. p.130-161.

VALDIVIA, Angharad N./BETTIVIA, Rhiannon S. Gender, generation, space and popular music. In. McCarthy, C./HUDAK, G./SHAWN, M./SAUKKO, P.(orgs.) Sound Identities: Popular music and the cultural politics of education. New York: Peter Lang Publishing, , 1999, p.430-445.

**ANÁLISE DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE
PRÁTICAS INTERPRETATIVAS DO CENTRO UNIVERSITÁRIO
CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA**

Helena Rosa Trope (CBM-CEU)

hrtrope@terra.com.br

Patrícia Inês Rohlfs Peres (CBM-CEU/Unimontes)

pirperes@uol.com.br

Gisele Vaz Gorete (CBM-CEU)

Resumo. A avaliação em práticas interpretativas envolve aspectos como criação, sensibilidade e imaginação que convivem com princípios científicos e filosóficos, e, utilizando procedimentos pouco objetivos, se submete aos critérios do professor. Esse trabalho visa levantar os processos utilizados no CBM-CEU, a sua eficácia, e a possível sugestão de novas atitudes.

A avaliação em cursos de música apresenta as dificuldades inerentes a qualquer processo de avaliação educacional, acrescida das dificuldades próprias da especificidade de um curso de arte, no qual aspectos como sensibilidade, criação, imaginação, convivem com princípios científicos e filosóficos.

O tema avaliação tem sido, ao longo das décadas, objeto de interesse e de dificuldades. A avaliação da aprendizagem do aluno, pelo professor, até a década de 60, era o foco no qual se resumia, praticamente, a preocupação com avaliação. A partir dos anos 70, o foco alargou-se e escolas, universidades, currículo, professores, alunos vêm sendo alvo de avaliação, a partir de diferentes paradigmas conceituais.

Dentro das abordagens encontradas, na literatura especializada, encontramos duas categorias, a chamada avaliação *quantitativa* e a chamada *qualitativa*.

A abordagem quantitativa fundamenta-se no pressuposto da objetividade, com base na objetividade da ciência, caracterizando uma influência do positivismo. A ênfase se coloca quase que totalmente nos produtos ou resultados. Os instrumentos buscam a informação quantitativa mediante meios e instrumentos, objetivos, relegando a um plano de menor ou de nenhum significado a relevância, o significado e a contextualização dos dados.

Esse modelo se revela como tecnicista, freqüentemente desconsiderando valores, cultura, relações, trocas, interesses e necessidades dos que participam de um programa educacional.

A abordagem *qualitativa* se apresenta como uma alternativa ao modelo anterior. Considera que a objetividade na ciência e na avaliação é sempre relativa. Considera que a compreensão de um fenômeno ou de um acontecimento é uma ação humana, intencional e sujeita a limitações e enganos. Considera também valores, opiniões, e que a avaliação deve analisar processos, situações, significados, sentidos e valorizar a compreensão da situação ou objeto de estudo, incluindo aspirações e interpretações dos que são participantes da avaliação, bem como que a avaliação precisa vincular-se a uma concepção política, ao processo histórico-social.

Por isso, a avaliação qualitativa apresenta-se como a mais abrangente e a mais propícia para envolver todos os participantes nas mudanças que se fizerem necessárias para a melhoria das relações pessoais, conceituais e de atitudes no processo ensino-aprendizagem, mesmo observando que ambas as abordagens, a quantitativa e a qualitativa, têm como objetivo a melhoria desse processo.

Cabe registrar que a execução musical tem uma trajetória de bastante exigência de avaliação, principalmente se considerarmos bancas de exame nas escolas de música, concursos e a aceitação que esses procedimentos têm por parte dos professores. No entanto, observa-se que processos de criação, de compreensão e de apreciação musical, atitudes, não têm sido objeto de preocupação de professores de música.

RELEVÂNCIA

Considerando:

- a) ser a educação um processo de intervenção em um determinado contexto;
- b) que objetivos, explícitos ou não, são perseguidos tanto pelos alunos como pelos professores e pelas instituições;
- c) a relação direta entre planejamento e avaliação;
- d) a discussão que permeia a questão do talento na área de música;

e) a pouca aproximação dos professores da área de performance com questões pedagógicas e com fundamentos de diferentes naturezas que justifiquem a escolha de métodos e técnicas de ensino bem como de repertório;

f) as concepções sobre o processo de avaliação;

g) a subjetividade de conceitos e critérios dos professores e também dos alunos;

h) a dicotomia entre o discurso sobre a avaliação e a prática desse processo, torna-se relevante a pesquisa como meio de analisar as práticas avaliativas que costumam ocorrer de forma bastante intuitiva. E, muitas vezes, sem um planejamento dessa própria avaliação e sem a preocupação com uma unidade de princípios e critérios que possibilitem ajudar os alunos e contribuir para mudanças significativas nesse campo.

A pesquisa no CBM_CEU propõe-se a analisar essas questões nos cursos de graduação de forma a contribuir para uma discussão ampla com cunho institucional. A partir de seus resultados, outras pesquisas, em outras instituições, com o mesmo tema, poderão ser desenvolvidas numa contribuição para a área de práticas interpretativas em nível de formação profissional, que é um outro fator de relevância.

OBJETIVOS

1- Analisar os processos de avaliação nos cursos de graduação na área de Práticas Interpretativas.

2- Contribuir para a reformulação de procedimentos de avaliação nos cursos citados.

3- Envolver alunos, professores, coordenadores e diretores na tomada de decisão frente às práticas avaliativas desenvolvidas na instituição.

METODOLOGIA

A pesquisa se desenvolve com a aplicação de questionários para alunos e professores. E, a partir dos resultados desses questionários, poderão ser feitas entrevistas.

No que se refere ao número de docentes a responder questionários, definiu-se que fariam parte desse universo todos os professores da instituição que atuam na área em questão, considerando-se os docentes do campo de interpretação.

Em relação ao número de alunos, de cada curso estão sendo alvo da pesquisa 30% dos mesmos.

Os questionários se estruturaram em duas partes, sendo a segunda parte dividida em quatro partes:

A – IDENTIFICAÇÃO

B – AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA, ESTA SUBDIVIDIDA EM:

B1 – O PROFESSOR

B2 – O ALUNO

B3 – O CURRÍCULO

B4 – PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

Entre as questões que nortearam as perguntas dos questionários e a pesquisa estão:

- Como se coloca a avaliação discente no contexto da avaliação institucional?
- Há um programa de avaliação na instituição? E das práticas interpretativas?
- Quais as relações que se fazem entre as disciplinas da teoria da música com a execução musical?
- O que é tocar/cantar bem?
- A avaliação deve ou não privilegiar o talento?
- E a conquista da autonomia de cada estudante?
- Qual a função da banca de exame? Ela é imprescindível?
- Existem critérios de avaliação para os participantes de uma banca de exame?
- Existem acordos não explícitos que subjazem nas bancas de exame entre os professores?
- Existe, entre os docentes, uma preocupação de analisar seu próprio desempenho ao analisar o desempenho de seus alunos?

Os questionários foram elaborados com as mesmas perguntas, apenas adaptando-se as perguntas à situação específica de aluno ou de professor. No momento, estão sendo tabuladas as respostas.

QUADRO TEÓRICO

O quadro teórico prioriza música como sensibilidade e conhecimento, interpretação, avaliação de todos os envolvidos no processo, currículo.

Como principais teóricos, Maturana e sua proposta de sentido a ser transferida para a música, Swanwick com seu modelo espiral, Sloboda e os processos psicológicos de aprendizagem e de avaliação, Luckesi e Perrenoud da área de avaliação educacional bem como os autores citados para o campo específico da música. E no campo de currículo, Sacristan e Santome.

Outros autores serão considerados, à medida que as respostas dos professores e alunos assim o exigirem

OBSERVAÇÕES

Já se pôde detectar uma grande resistência, tanto dos professores como dos alunos em relação ao questionário. Alguns aspectos apontados foram falta de tempo, questionário grande, “precisa pensar muito”, “perguntas difíceis”...

O alargamento de prazo, conversa em particular, aceitação de fita K7, cartas reforçando a necessidade de responderem para que os objetivos fossem alcançados foram estratégias que resultaram em um número maior de professores respondendo aos questionários. Porém, nem todos o fizeram e ainda não calculamos o percentual de perdas.

BIBLIOGRAFIA INICIAL

BYINGTON, Carlos Amadeu B. *Pedagogia Simbólica: a construção amorosa do ser*. Rio de Janeiro, Record: Rosa dos Tempos, 1996.

HENTSCHKE, Liane & SOUZA, Jusamara, organizadoras. *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo, Moderna, 2003.

MATURANA, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y Política*. 8ª ed. Santiago de Janeiro, Record: Rosa dos Tempos, 1996.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

SACRISTAN, J. Cimeno. O Currículo, uma reflexão sobre a prática. 3ª ed., Porto Alegre, ArtMed, 2000.

SANTOME, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SLOBODA, John A, In Wilson, Frank & Roermann, Franz L. Music and child development. St. Louis, MO: MMB Music Inc,1997

SWANWICK, Keith. Music, Mind and education. London, Routledge,1994.

FESTIVAL INFANTIL DE MÚSICA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLA REGULAR

Heloísa Helena Campos Leone (UFBA)
heloisaleone@hotmail.com

Resumo. Este artigo apresenta uma atividade desenvolvida há vinte e cinco anos no Colégio Marista de Salvador, com crianças de terceira à quinta série do Ensino Fundamental. O FEMIM (Festival de Música Infantil Marista) surgiu como resposta a um questionamento meu, o fato de sempre determinar o repertório a ser trabalhado pelos alunos, ou, no máximo, “permitir” que trouxessem alguma música que dissesse por eles o que pensavam ou sentiam. Comecei a perceber que, apesar da boa vontade e “conhecimento” da professora, nem sempre a “música trazida” sensibilizava os alunos. Apresento então, um histórico desse festival, as etapas desenvolvidas, fundamentando o trabalho nos pensamentos de SWANWICK (2003) e WILLEMS (1970) e em artigos de FREIRE (1995), HENTSCHE (1995), TOURINHO (1995) e OLIVEIRA (2000), que tratam substancialmente de repertório e utilização da música de massa na Educação Musical.

Um questionamento sempre presente na vida dos educadores musicais diz respeito ao repertório que deve utilizar nas suas aulas, principalmente quanto à inclusão da música popular e das “música de massa”. Discussões e ideologias à parte, que caminhos podem ser tomados?

As novas metodologias em Educação Musical propõem atividades voltadas para a produção musical, incluindo-se a composição. Mas é complicado realizá-las, principalmente com crianças de escolas regulares, cujas turmas são grandes e bastante heterogêneas.

Esse artigo pretende responder a esse dilema, ao apresentar uma experiência em composição com crianças de 9 a 11 anos, que parte de seu universo musical para a realização das atividades. Utilizarei como referencial teórico os trabalhos de WILLEMS (1970) e SWANWICK (2003) na área de Psicologia da Música, além de artigos de FREIRE (1995), HENTSCHE (1995), TOURINHO (1995) e OLIVEIRA (2000). Essas autoras, em trabalhos diferenciados, analisam repertório do aluno, como interage música e sociedade e a oferta de tecnologia e sua utilização na educação musical.

O primeiro questionamento a se fazer é sobre o conceito dado ao termo “música de massa” como sendo sempre uma música de menor valor. Ao considerarmos assim, não estaremos tendo uma atitude preconceituosa? O que determina o valor de uma música? Será sua complexidade melódica, sofisticação harmônica ou o que ela significa para um determinado grupo? Ao determinarmos essa valoração estaríamos indo “contra um dos principais objetivos da educação

musical, que é o estudo e compreensão crítica dos mais diversos idiomas e gêneros musicais.” (HENTSCHKE, p.131). O papel do educador musical é mostrar ao aluno o que ele deve ouvir ou é dá-lhe as ferramentas para, a partir de suas referências, ampliar seu universo musical? A inclusão da Música Popular Brasileira nos currículos das escolas foi um passo importante para a democratização da Música nas salas de aula das escolas regulares, mas a escolha do repertório contribui para o não envolvimento dos alunos. É como se existissem duas músicas: a “música da aula” e a “música da vida”. Atitudes preconceituosas produzem reações idênticas. É muito comum ouvirmos colegas reclamando da falta de interesse dos alunos às atividades propostas. Porém, na maioria das vezes, essas atividades estão vinculadas ao gosto musical do professor, ou à música que ele está acostumado a tocar e a ouvir. Se o professor não conseguir chegar ao universo musical de seus alunos, dificilmente estes chegarão ao seu. Cabe ao educador, então, dar o primeiro passo, desarmar-se dos pré-conceitos e aprender a ouvir o que lhe é diferente. Mas, isso só será possível, segundo HENTSCHKE,

... a partir do reconhecimento e discriminação das mais diversas manifestações musicais de nossa própria cultura, pois a partir daí estaríamos propiciando a construção das condições para se transcender musicalmente o nosso contexto imediato e partir para a apreciação de outros discursos musicais, o que sem dúvidas constitui uma das principais metas da educação musical nos dias de hoje. (1995, p.132)

Esta atitude, longe de ser uma acomodação do professor ou manutenção de desigualdades sociais e culturais como muitos afirmam, mostra-se eficiente, pois, se pretendemos realizar uma educação musical voltada para a transformação social, faz-se necessário, então,

... abranger a pluralidade de expressões musicais da contemporaneidade, como caminho legítimo para garantir uma efetiva articulação do ensino com a sociedade em que se insere, bem como de garantir o desenvolvimento pleno do indivíduo, sua participação crítica e atuante na sociedade em que vive e de garantir um constante aprimoramento dessa sociedade. Esta seria uma opção [...] por uma valorização dos conteúdos como elementos para uma assimilação ativa, por parte do alunado, da qual resultaria um saber criticamente reelaborado e articulado com as realidades sociais em que está inserido. (FREIRE, 1995, p.30)

Com esse pensamento é possível educar musicalmente, sem cair no perigo de condenar este ou aquele artista ou estilo musical à categoria de “bom” ou “ruim”, mas ser capaz de entender suas características, a partir de análises, independente do gosto pessoal. Ao estabelecer esse diálogo o professor estará possibilitando uma atitude mais positiva dos alunos às suas propostas de repertório. Diz, TOURINHO:

Usar na formação dos alunos a música de massa como um dos idiomas da linguagem musical significa tratá-la na medida em que ela possa favorecer o diálogo e a relação crítica entre alunos, música e sociedade. Significa, se imaginarmos a nossa relação com línguas diversas, tentar progredir nas dimensões que organizam nosso entendimentos de idiomas, ou seja, poder ler, expressar, registrar e compreender os idiomas da música. (1995, p.18)

Contextualizando, então, estes pensamentos, irei descrever as ações desenvolvidas com o Festival de Música Infantil Marista (FEMIM), criado em 1979 no Colégio Marista de Salvador, como uma experiência de composição com crianças de 9 a 11 anos, a partir dos processos de criação utilizados pela maioria dos compositores populares (gravar melodias e escrever letras, sem necessidade de partituras) e dos estilos musicais mais próximos da realidade das crianças. O FEMIM surgiu como resposta a um questionamento pessoal, pois me incomodava o fato de sempre determinar o repertório a ser trabalhado, ou no máximo “permitir” que trouxessem alguma música que dissesse o que pensavam ou sentiam. Percebi que, apesar da boa vontade e do meu “conhecimento”, nem sempre a “música trazida” sensibilizava os alunos, representava ou descrevia aquilo que queriam. Saída do Curso de Licenciatura em Música da UFBA e aplicando os conhecimentos recém adquiridos, não conseguia me desenvolver na realidade da escola regular, por conta do grande número de alunos em cada turma e da quantidade de transferência de alunos (entradas e saídas) durante o ano. O objetivo de alfabetizar musicalmente as crianças, não conseguiu ser alcançado. Por outro lado, simplesmente realizar atividades “soltas” não me satisfazia. Pensei, então, numa atividade onde as crianças pudessem criar seu próprio repertório, baseada nos festivais que aconteciam nas escolas, mas sempre com os alunos maiores. Nessa época, o diretor aceitou que eu organizasse o I FEMIM, já que via nessa experiência algo parecido com o seu pensamento sobre **educação e lazer**, assuntos pesquisados por ele¹.

Ao longo desses anos, então, posso dizer que apesar da falta de fundamentação e das desconfianças iniciais, o FEMIM é uma realidade. Como toda experiência realizada continuamente, ele foi sendo aprimorado ao longo dos anos. Não é uma fórmula ideal, mas já melhorou muito. Atualmente, para que o Festival aconteça, os alunos recebem um Regulamento, onde estão as regras de participação, comissão julgadora, premiação, tempo de criação, período, local, material, e calendário. Como é realizado em cada uma das séries escolares, isso promove uma participação maior e mais específica de todos. Normalmente os festivais são realizados em outubro, durante a Semana da Criança, e os trabalhos começam logo no início do segundo semestre letivo, em julho.

¹ Irmão Eduardo D’Amorim, “Uma Experiência de Educação em Tempo Livre”, Salvador, Liber Gráfica e Editora, 1995.

Apesar de ter todas as etapas pedagogicamente organizadas, o FEMIM é fundamentalmente uma atividade artística, e a participação não é obrigatória. Mesmo assim, todos acabam se envolvendo, seja como compositor, intérprete ou torcida, aprendem as músicas e participam dos ensaios. Colegas de sala fazem a torcida organizada, professores são padrinhos, e as famílias participam.

Para as composições, o tema das músicas é livre. As crianças podem criar sozinhas, ou com parceria de colegas da sala, para facilitar os ensaios que aconteçam nas aulas de Música. Mas antes, nas aulas, todos os alunos aprendem a distinguir **melodia, ritmo, estilo musical e letra** (estrofes, versos, refrões) de músicas, em atividades de apreciação, como também entendem o que é **harmonia e acompanhamento**, além de compreenderem o significado de **paródia e plágio**, que não podem ocorrer no Festival. Depois, a orientação dada para os que optaram por ser compositores é que escolham sobre o que querem falar e comecem a rabiscar os versos das letra, para em seguida cantarolar o que escreveram, até decidirem por uma “melodia” que deverá ser gravada. Essa etapa é realizada livremente, fora do horário das aulas.

Para se inscrever, os alunos devem apresentar três cópias da letra e uma fita cassete com a gravação da música “capela”. O período de inscrição é geralmente de uma semana, e normalmente quatro semanas após a entrega do Regulamento. Se o número de músicas inscritas for superior a quinze por série, realiza-se uma audição das mesmas, para se definir quais serão escolhidas para continuar o trabalho, levando-se em conta a originalidade da música e do tema da letra. Muitas vezes, compositores não selecionados acabam se tornando intérpretes ou parceiros de seus colegas.

O passo seguinte é a gravação definitiva das músicas selecionadas. Os compositores escolhem, se quiserem, colegas da sala para cantar com eles. Esses intérpretes, juntamente com os compositores, têm um encontro no estúdio do colégio com a professora, que lhes reapresenta a gravação já feita. Então, frase a frase, vai confirmando com os alunos a melodia e a letra apresentadas, enquanto experimenta as possibilidades harmônicas da música. Reorganiza **com eles** o que for preciso, e finalmente, após ouvir suas sugestões quanto ao estilo e a forma, mostra-lhes as possibilidades existentes no teclado, para a escolha final. Em seguida, ensaiam e finalmente gravam a música. Nesse mesmo período, já estão sendo escolhidos os líderes das torcidas nas aulas de Artes.

Começa, então, a fase de ensaios, que acontecem nos horários nas aulas de Música, durante pelo menos quatro semanas. Todos recebem cópia das músicas da turma, aprendem-nas e ajudam os compositores e intérpretes nos ensaios. Os concorrentes aprendem também como lidar com

microfones e com o público. Há ainda a escolha dos apresentadores das músicas e dos Cantores do Hino do FEMIM, que participam da abertura do Festival. Os professores de classe são os padrinhos e madrinhas das torcidas, e criam com seus alunos os Hinos das Torcidas, que apresentam no dia do Festival. As torcidas também preparam material de divulgação das músicas.

Finalmente, na Semana da Criança, acontecem os Festivais. Para cada dia são convidados jurados diferentes, que escolhem a Melhor Torcida, Melhor Intérprete e a Música Destaque da série. Todos os participantes dos festivais recebem medalhas de participação.

Pode ser questionada aqui a falta de uma escrita musical no trabalho do FEMIM mas, de acordo com o pensamento de WILLEMS, a criação é feita de forma natural: basta um gravador, um pedaço de papel e uma idéia na cabeça para que as crianças “inventem” música viva, verdadeira e boa, resultado de sua experiência musical. Os conteúdos musicais podem ser apresentados aos alunos, de forma significativa, através da música criada por eles. Além disso, quando as crianças solicitam, é feito o registro das música. O importante é que:

O país das misturas já apresenta vários “jeitinhos” de transmissão de repertórios musicais, de cantar e tocar, de dançar e expressar. Pode-se valorizar esse jeito brasileiro em todos os contextos e assumir uma educação musical que transite entre o texto e o contexto, entre o espontâneo e o sistemático, entre o regional e o internacional, entre a rua e a escola, entre o ingênuo e o crítico, entre a partitura e o ouvido. (OLIVEIRA 2000, p.30)

Existe um acervo de canções usadas nas aulas de outras turmas e incluídas no repertório dos Corais do Colégio. Um acontecimento importante foi a participação do Grupo Experimental de Compositores Mirins no I encontro Latino-Americano de Educação Musical.²

Tendo em vista os princípios apresentados por SWANWICK, o FEMIM pode ser considerado como um processo de educação musical que: 1) Considera a Música como discurso. 2) Considera o discurso musical dos alunos, porque promove uma educação musical na escola regular, baseada na vivência musical dos alunos. 3) Tem fluência musical no início e no final, visto que as músicas criadas são ouvidas, analisadas, aprendidas, executadas e reutilizadas pelas turmas.

Ao longo dos anos podemos dizer que temos um pouco da História recente do Brasil, das Música Popular e dos próprios alunos, contada nas letras das músicas do FEMIM e dos estilos musicais utilizados por eles para suas composições.

² XX Encontro da ABEM, XXX Encontro Latino, Salvador, 1997.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- FREIRE, Vanda L. B. Repertório: Moda, Tradição. Por que usar Música de Massa na Educação Escolar. In: ART 023, Revista da Escola de Música da UFBA. Salvador, p. 27-30, dezembro 1995.
- HENTSCHKE, Liane. Educação Musical e a Música de Massa. In: ART 022, Revista da Escola de Música da UFBA. Salvador, p. 129-132, agosto, 1995.
- OLIVEIRA, Alda. Educação Musical em Transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: Simpósio Paranaense de Educação Musical, 7, 2000, Londrina. Anais do VII Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina: 2000, p. 15-35.
- SWANWICK, Keith. Ensinando Música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.
- TOURINHO, Irene. Por que usar música de massa na Educação Escolar? Ou Sedução, Aberração, Apelação e Formação. In: ART 023, Revista da Escola de Música da UFBA. Salvador, p. 7-20, dezembro, 1995.
- WILLEMS, Edgar. As bases Psicológicas da Educação Musical. Edição em Português patrocinada pela Fundação Calouste Gulbekian Bienne – Suíça, Edições Pró-Música, 1970.

A LIBERDADE REFLEXIVA COMO IDEAL EDUCACIONAL

Hugo L. Ribeiro (UFBA)
hugolribeiro@yahoo.com.br

Resumo. Este artigo é o resultado de uma reflexão sobre nossa prática musical diária, e a comum atitude de medo do desconhecido. Baseado na análise tripartida do 'fato musical' elaborado por Molino, procuro mostrar que a relação do receptor com um ideal musical, gerado por suas experiências musicais anteriores, está intimamente relacionada com as sensações emotivas diante de uma nova experiência musical. Defendo, portanto, que um ensino plural é a chave para uma sociedade menos intransigente, mais criativa, mais humana, permitindo interpretações musicais livres das amarras da tradição.

Introdução

Quantas vezes já fomos a um concerto de piano e saímos extasiados com o que ouvimos?

Quantas vezes ouvimos uma antiga canção que nos trouxe lembranças indescritíveis?

Quantas vezes já estivemos numa situação em que não agüentamos mais ouvir a(s) mesma(s) música(s)?

Não pretendo retomar a discussão acerca do poder que a música tem sobre nós, nem tampouco lamentar o fato de nossos ouvidos não terem pálpebras. O que pretendo, nesse momento, é repensar nossa prática e escuta musicais nos dias atuais e, como uma reorientação educacional pode ajudar a transformar, até mesmo melhorar, nossa sociedade.

Há mais de um século estamos sendo vítimas de nossas próprias armadilhas. Desde que inventamos o conceito de indivíduo, do autor ou, mais precisamente, quando no romantismo se inventou o mito do gênio das artes, nossa prática criadora tem cada vez mais se congelado. De uma sociedade que valorizava as artes a ponto de enaltecer a criação, a novidade, passamos a uma sociedade que se apóia na reprodução, na imitação. Vivemos em uma época na qual a fácil reprodutibilidade tende a competir com a criatividade. Por que encomendar um novo quadro, se eu posso ter uma cópia da Mona Lisa? Por que ouvir uma música nova, se eu posso ouvir tantas e tantas vezes aquela que eu mais gosto? Por que ter de me esforçar tanto para entender aquela peça de teatro,

se eu posso simplesmente ir ao cinema assistir uma comédia hollywoodiana?

Exageros e exceções à parte, devemos reconhecer que não somos preparados para a rápida transformação à qual estamos submetidos em uma sociedade com uma tecnologia avançada e facilidades de todos os tipos. Ainda mais, quando as mídias e as instituições que deveriam apoiar e incentivar o acesso à grande produção artística, limitam-se a explorar somente determinadas áreas dessa produção, ou uns poucos artistas que possam se reverter facilmente em maiores dividendos.

Sendo a música parte essencial do nosso dia a dia, é a que mais está sujeita a essa manipulação e “controle”. Portanto, limitarei minhas ponderações à música, com uma breve análise sobre o “fato musical”.

Vivenciando a música

Para Molino (s/d: 133),

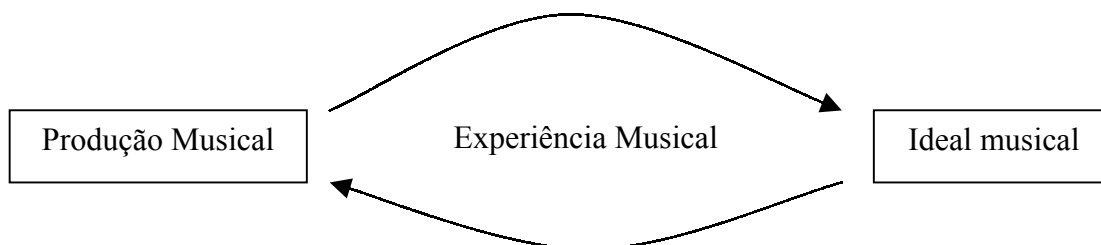
Linguagem, música ou religião obrigam a uma análise tripartida da sua existência, sem a qual nenhum conhecimento exacto é possível..., pois o objeto é inseparável dos dois processos de produção e recepção que o definem a título idêntico ao das propriedades do objecto abstrato.

Posto dessa forma é necessário a compreensão que a experiência musical é individual, e inteiramente moldada pelas experiências anteriores desse indivíduo. Essa experiência musical, ou o fato musical, mesmo quando compartilhada com outros, depende necessariamente de três vias, as quais Molino definiu como três dimensões da análise simbólica: a análise poiética, que compreende a produção musical; a análise estética, que compreende a recepção musical; e uma zona 'neutra', que é justamente onde ocorre a música propriamente dita.



No entanto, cada receptor relaciona-se com uma expectativa de ideal musical

que está em constante diálogo com a execução ouvida. Levanto então a hipótese que, a experiência musical ocorre exatamente no diálogo entre a expectativa do ouvinte (seu ideal sonoro) e a produção musical¹.



É importante deixar claro que o receptor pode ser ao mesmo tempo o executante, seu companheiro instrumentista, um regente, ou alguém que esteja ouvindo um concerto ou um programa de rádio. Cada um com seu próprio ideal sonoro em relação à execução. Assim sendo, quanto maior o conhecimento compartilhado de dado sistema musical ou estilo musical entre dois receptores, mais próximo será o ideal sonoro de ambos. Quanto menor o conhecimento compartilhado, maior a diferença entre seus ideais sonoros. Volto a citar Molino (s/d: 135), para quem "qualquer objecto simbólico supõe uma troca na qual produtor e consumidor, emissor e receptor, não são intermutáveis e não têm o mesmo ponto de vista sobre o objecto, o qual de modo nenhum constituem da mesma maneira".

No entanto, estamos cientes de que nossas experiências estão cada vez menos diversificadas. Se não pelo bombardeio midiático de certos estilos musicais, então pela imposição de regras de comportamento e conduta, que resultam numa obediência cega aos ditames de poucos detentores do "poder", que definem o que é certo ou errado dentro de determinado estilo musical em determinada época. É como uma moda, que uns poucos asseveram as tendências, e muitos outros as seguem. Mas é através dessas experiências que nossos ideais sonoros individuais são construídos, e quanto maior e mais reflexiva for nossa exposição a diferentes músicas, mais ampla será nosso leque de

¹ Note-se também que essa tensão constante é essencial para uma definição da noção de erro, pois essa sensação resultará do embate entre a expectativa e o resultado musical. Numa experiência musical tanto o ouvinte, quanto o executante classificarão como erro aquela passagem que não condiz com o seu ideal musical. Por isso, na maior parte das vezes, existem discursos completamente distintos a respeito de uma

opções com as quais nossa percepção sonora irá dialogar quando ouvirmos uma música.

Por um ensino plural

Um ensino plural é a chave para uma sociedade menos intransigente, mais criativa, mais humana. Um ensino musical plural não deverá compreender somente o ensino de uma técnica específica, ou de um repertório. Deve-se ensinar o músico a ser criativo, a ousar trilhar por novos caminhos ou ainda pouco explorados. Uma liberdade criadora que repercutirá numa atividade reflexiva. Chega de reproduzir, imitar, obedecer. Um músico deve aprender que o limite entre a interpretação, a criação e a composição são por demais vagos, e então usar esse conhecimento a seu favor, seja expandindo as possibilidades interpretativas, seja até mesmo experimentando a criação musical. Como bem colocou Chueke,

O modelo preestabelecido proporciona um agradável sentimento de segurança, podendo no entanto prejudicar a experiência auditiva. (...) Em nossa atitude de auto-proteção, apegamo-nos a elementos isolados, característicos de cada período da história da música ou de compositores específicos, para que uma vez armazenados em nossa memória imediata possam ser acessados facilmente. Procuramos semelhanças, influências, seqüências, fórmulas de cadência, séries - tudo que possa ser analisado, classificado e rotulado. (CHUEKE, 2003: 3)

Haveria alguma relação entre as formas de tocar o violão de Yamandu Costa, o piano de Thelonious Monk, a rabeca de Siba, a flauta de Altamiro Carrilho e a guitarra de Stanley Jordan? Além do fato de todos tocarem a chamada “música popular”, eles executam e interpretam músicas de uma forma muito peculiar, adaptada a uma técnica e ideal sonoro próprio.

No entanto nossa educação musical, que tende a verbalizar conceitos socializadores e inclusivos, na prática se mostra conservadora e fragmentadora, quando vê o músico como executante ou como intérprete. Para esse pensamento conservador há o intérprete (em geral músicos eruditos), aquele músico que estuda e analisa uma peça escrita, pesquisando fontes musicais e extramusicais para captar com a máxima

mesma execução musical.

fidelidade a possível intenção do compositor. Por outro lado há o executante (músicos populares), aquele músico cuja identidade quase sempre se confunde com o criador, tendo, dessa forma, toda a liberdade possível de criação e interpretação.

Porém, sabemos que “captar com a máxima fidelidade a possível intenção do compositor” é impraticável. Nesses termos, somente o compositor-intérprete poderá chegar próximo do seu “ideal”. O máximo que um flautista pode fazer é dar uma interpretação entre as infinitas possibilidades que a escrita musical ocidental oferece. E é exatamente esse o ponto de encontro entre uma execução musical de tradição oral e de tradição escrita. Após todas as tentativas de grafar intenções musicais, os compositores do século XX só conseguiram comprovar que toda execução musical é uma interpretação, não sendo possível limitar as opções interpretativas. Isso ocorre porque a música, ocorrendo numa zona neutra, é influenciada por múltiplos fatores externos que estão em constante diálogo com o ideal musical do receptor, não podendo haver, em hipótese alguma, uma mesma audição musical entre diferentes ouvintes. De acordo com Nogueira,

Na experiência da música a expectativa de que algo novo, distinto, portanto, do que está soando, ocorrerá é uma projeção da expectativa do futuro a partir de ocorrências presentes. Mas quando a redundância domina o presente nos força a percebê-lo mais como vivência do passado. No momento em que o grau de expectativa do futuro como diferença diminui, o tempo parece perder consistência, como se não "passasse". Donde enquanto a interação diádica entre obra e receptor é regida pela expectativa, há tempo e impressão de passagem de tempo. (NOGUEIRA, 2003: 2)

Há também que existir uma educação plural não só do músico, mas como também dos diletantes, daqueles que se contentam em apreciar uma boa música, seja lá o que isso signifique. Não penso que seja o caso de promover cursos de apreciação musical nos velhos moldes, mas de ensinar basicamente a aprender a ouvir criativamente. Uma excuta musical criativa deveria estar relacionada à capacidade do sujeito ouvir novos sons, e saber apreciá-los sem estar em constante comparação com seu antigo ideal sonoro, com seus velhos preconceitos. Sem essa capacidade, um indivíduo comum

possivelmente não será capaz de apreciar uma música artística indiana, ou uma composição de Xenakis. Devemos eliminar de vez as sementes do etnocentrismo musical.

Conclusão

A exploração econômica dos meios artísticos tem empobrecido cada vez mais nossas atividades criadoras e suas imposições culturais, quase como censura às demais produções, tem se refletido numa série de “mesmas músicas” e “mesmas formas de tocar”. Não podemos limitar nossos hábitos sonoros a umas poucas dúzias de compositores, gêneros e estilos musicais. Como disse Molino (s/d: 137), “a percepção da música funda-se na seleção, dentro do contínuo sonoro, de estímulos organizados em categorias e, em grande parte, com origens nos nossos hábitos perceptivos”. Tais hábitos perceptivos precisam ser ampliados para que haja uma melhor capacidade de reflexão e fruição. O prazer estaria relacionado, portanto, ao reconhecimento e ao entendimento estético. Se em determinado momento musical um indivíduo não é capaz de selecionar e categorizar inteligivelmente os estímulos sonoros recebidos, então provavelmente não haverá reconhecimento, nem tampouco prazer. Num caso extremo, não se reconhecerá tal estímulo sonoro como música.

Não é à toa que jingles e sucessos comerciais estão infestados de clichês de todas as formas. Numa proximidade tão grande de outras fórmulas de sucesso que em alguns casos há processos de plágio. É possível até mesmo encontrar signos musicais numa relação próxima às mensagens subliminares visuais, com enorme poder de persuasão.

Gainza (1990: 29) já propunha que,

Para superar as crises educativas que vivemos em muitos de nossos países, se deveria poder integrar na prática os aspectos essenciais, emergentes de cada uma destes três períodos da nova educação musical que descrevemos: o movimento, a criatividade e a consciência em um genuíno contexto de liberdade e humanidade.

E conclui recordando que “a criatividade se transmite por indução (pelo

professor) e se adquire por osmose (pelo educando)” (Gainza, 1990: 29). Porém, não se deve confundir liberdade e criatividade com falta de regras. Regras sempre existiram e sempre existirão. Sejam elas tácitas, impostas, idealizadas, aceitas ou rompidas, são elas que ditam os limites dos estilos musicais e nos permitem classificar boas músicas e boas execuções dentro dos limites de seus respectivos sistemas musicais. No entanto devemos aprender que temos opções de escolha, para seguir ou quebrar as regras; nos manter dentro dos limites estilísticos ou ultrapassá-los; e quiçá mesclá-los com outros; sem nunca esquecer que, quaisquer que sejam as nossas escolhas, devemos sempre respeitar as do próximo.

Referências Bibliográficas

CHUEKE, Zelia. "Música nunca antes ouvida: o medo do desconhecido". In Congresso da ANPPOM, XIV, 2003, Porto Alegre. *Anais do XIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, ANPPOM, 2003.

GAINZA, Violeta H. A improvisação musical como técnica pedagógica. In *Cadernos de Estudo: Educação Musical 1*. São Paulo: Atravez. p. 22-30, 1990.

MOLINO, Jean. Facto Musical e Semiologia da Música. In Nattiez, J. J. et alli, *Semiologia da Música*. Lisboa: Veja. p. 109-64.

NOGUEIRA, Marcos Vinício Cunha. "A memória que forma musicalmente" In Congresso da ANPPOM, XIV, 2003, Porto Alegre. *Anais do XIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, ANPPOM, 2003.

PRÁTICA DE ORQUESTRA: O ESPAÇO MUSICAL COMO MEDIADOR DAS RELAÇÕES EDUCATIVAS, CULTURAIS E SOCIAIS

Ilza Zenker Leme Joly (UFSCar)
zenker@power.ufcar.br

Resumo. Este trabalho está inserido na categoria de Comunicação de projeto artístico-cultural e tem por objetivo relatar a experiência de uma prática de orquestra que tem o espaço musical como mediador de relações educativas, culturais e sociais. O relato traz a experiência da Orquestra Experimental da Universidade Federal de São Carlos, assim como a experiência adquirida em outros projetos da mesma universidade, sempre destacando a orquestra como laboratório vivo de observação dos efeitos desencadeados através do exercício e de como essa prática musical pode ser transformada em ação educadora para o desenvolvimento da cidadania. Os resultados têm mostrado que a condução baseada na reflexão, na troca de experiências e conhecimentos permite a construção de um grupo no qual as diferenças são respeitadas, valorizadas e se tornam fatores potenciais de crescimento pessoal e comunitário.

Com o objetivo de socializar a música, a Orquestra Experimental da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) tem realizado um trabalho de base, onde jovens, adultos e crianças manifestam suas qualidades musicais e com isso, cidades, indústrias, prefeituras, universidade, meios de comunicação e outras instituições têm possibilidade de ouvir variado repertório com músicas eruditas, Jazz, Folclore Brasileiro e MPB (Tom Jobim, Pixinguinha, Chico Buarque, Hermeto Pascoal, entre outros).

Mais do que um grupo preparado para apresentações, a Orquestra Experimental, como o próprio nome já diz, é um laboratório vivo, um espaço para o estudo das variações musicais, das notas e, acompanhando a vocação pioneira da própria Universidade, faz uso de instrumentos inexistentes nas orquestras convencionais. Atualmente esta experiência tem dado excelentes resultados com a utilização de violinos, violoncelos, contrabaixo elétrico, trompetes, trombones, bombardino, tuba, flautas transversais, clarinetes, saxofones, flautas doces, gaitas, xilofones, metalofones, vibrafones, teclado, piano e percussão.

Timbres, notas, pentagramas, colcheias e semicolcheias, graves e agudos, erros e acertos, compassos respeitados, compassos precisando de ajuste, melodias maravilhosas, peças para serem ensaiadas. Mais do que errar, ensaiar, apresentar e revisar, a Orquestra Experimental da UFSCar tem uma essência, a de ser, acima de tudo,

educadora, formadora e estes papéis têm sido desempenhados e vêm à tona em cada uma de suas apresentações.

Nesse cenário, onde podemos acrescentar outras experiências com formação de orquestras entre elas a Pequena Orquestra da UFSCar, a Orquestra Projesc (Projetos São Carlos) e as orquestras em formação em cinco escolas municipais da periferia de São Carlos dentro do projeto “Ninhos de formação Musical”, nasceu o tema de pesquisa que é proveniente da prática pedagógica vivenciada e alvo de observação em situações de ensaios e concertos na Pequena Orquestra e da Orquestra Experimental da UFSCar, juntamente com os outros projetos de formação de orquestras, todos eles visando a formação do indivíduo como cidadão atuante.

Nesses espaços musicais, pessoas de diferentes idades, graus de conhecimento, diferentes níveis sociais, intelectuais e econômicos convivem em harmonia em todos os momentos que envolvem a prática musical, de forma que a regente/educadora pode desenvolver uma prática pedagógica seguindo alguns conceitos adotados por Paulo Freire nos quais a palavra educar adquire o significado de trazer o outro à luz, conduzi-lo para fora, ao encontro do outro, para receber do outro o suplemento de sua subjetividade e nesta troca, construírem a singularidade que os faz únicos e ao mesmo tempo parceiros de jornada histórica. Com o olhar dirigido para esse tipo de desenvolvimento, o espaço musical e cultural das diferentes orquestras tem se mantido dinâmico, aberto e atento aos efeitos desencadeados pelos exercícios musicais, de forma que as ações educadoras não se cristalizem apenas em espaços de aprendizagem musical por excelência, mas que se mantenham alertas para o desenvolvimento de aspectos importantes para todo e qualquer desenvolvimento humano, inerente à prática da cidadania.

Dessa forma, o momento de afinação e aquecimento da orquestra (exercícios de warm up) torna-se um espaço privilegiado para “ouvir a si mesmo” e “ouvir o outro”. Quem sou eu? Como o meu instrumento soa através da minha ação musical? Quem é esse som dentro desse conjunto instrumental? Como ele entra para compor um conjunto de sons maior, mais amplo e que pode ser chamado de orquestra? Como soa o meu vizinho da frente, de trás, do lado? Quem está tocando lá no extremo oposto da esquerda, da direita? Como esse som chega até mim? Como todos esses sons compõem um conjunto afinado e harmonioso?

Essa descoberta de que a simples afinação pode ser uma prática pedagógica e social de perceber o outro, de construir uma identidade pessoal e comunitária foi sendo

transposto aos poucos para todos os momentos da prática musical inerente a uma orquestra: os ensaios como um todo, os concertos, as viagens, as festas, o carregar e descarregar dos instrumentos, as comemorações de aniversários e pequenas conquistas como entrar na faculdade, ganhar um concurso, etc, até que esses agrupamentos musicais pudessem se constituir em espaços privilegiados de pesquisa.

Nesse contexto têm sido desenhados objetivos de pesquisa:

- Observar como acontecem as relações sociais entre as pessoas que compõem os diferentes grupos de prática musical desenvolvidos a partir de projetos da UFSCar
- Identificar características pessoais e grupais, dificuldades, facilidades e potenciais.
- Redirecionar a prática pedagógica de regência e coordenação do grupo, a partir da reflexão sobre os dados obtidos.

Esse direcionamento do olhar proporciona ampliar os objetivos da prática de orquestra, recriando uma prática musical que faz uso do espaço musical no sentido de aglutinar pessoas para aprender. Nesse mesmo fazer, a orquestra, que é sempre comunitária, reorganiza a ordem social e coloca jovens e adultos, pobres e ricos, alegres e tristes, músicos experientes e não experientes, num mesmo espaço que ora é conciliador, ora é conflitante, mas que se mantém unido buscando caminhos de liberdade de expressão. Novamente, seguindo os conceitos abordados por Paulo Freire, esses caminhos de liberdade se desdobram e recombinaem, numa prática pedagógica que recolhe, sistematiza e intensifica pistas e caminhos para um outro tipo de educação musical e para a formação de indivíduos que possam colaborar para a formação de uma sociedade melhor.

Com esse olhar os objetivos dos trabalhos desenvolvidos nos projetos das orquestras se desdobram e ficam delineados da seguinte maneira:

Objetivos musicais específicos relacionados à prática de orquestra

- Servir como um elemento de estímulo a crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento da cultura musical, por meio do aprendizado de música.
- Estimular a prática de conjunto, o domínio de instrumentos musicais e o conhecimento de um repertório composto por músicas de variadas tendências.

Objetivos sociais e educacionais

-Desenvolver habilidades sociais importantes para a melhoria de qualidade de vida do músico participante, extensivo à comunidade em que ele vive e atua.

-Desenvolver a percepção de si mesmo, do outro e da comunidade onde se insere cada um dos músicos. Quem sou eu? Quem senta ao meu lado, atrás e na frente? Quem sons tem meu instrumento? Que sons tem os instrumentos que me rodeiam? Faço parte de um instrumento maior – a orquestra? Quem sou eu na orquestra? Que contribuições trago para este grupo?

A metodologia de coleta de dados tem sido através da pesquisa-ação, em que o pesquisador é parte ativa do processo educacional, sendo ator e sujeito da pesquisa, imerso no universo pesquisado. Outra forma de coleta de dados tem sido as conversas informais com os músicos, sempre constantes, num processo de reflexão sobre a ação, entrevistas, questionários e registro fotográfico.

Os dados tem trazido à tona alguns resultados que já estão sendo tabulados, mostrando que as diferenças e similaridades são valorizadas, de maneira que a expressão individual de cada um possa contribuir para a construção da identidade do grupo.



Outro dado interessante é de que as diferentes histórias de vida compõem um perfil de diversidade, mas, ao mesmo tempo, constroem diálogos (musicais, gestuais e verbais) que enriquecem a experiência de vida de cada um e permitem uma interação difícil de acontecer em outros espaços sociais e educacionais.



Também é possível perceber que é possível partilhar experiências, conviver em diferentes espaços (ensaios, viagens, concertos, festas), se mobilizar na resolução de problemas, se agrupar para realizar tarefas específicas: o cotidiano da orquestra é fonte de aprendizagens reais para a vida em família e na comunidade., como também é possível criar espaços de convivência social, conhecimento do grupo, oportunidades de socialização.



Como resultado parcial do projeto e da pesquisa é possível afirmar que a condução baseada na reflexão, na troca de experiências e conhecimentos permite a construção de um grupo no qual as diferenças são respeitadas, valorizadas e se tornam fatores potenciais de crescimento pessoal e comunitário.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

LINHARES, C., TRINDADE, M.N. Compartilhando o mundo com Paulo Freire. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. – (Biblioteca freireana: v. 7)

PRÁTICAS MUSICAIS NÃO-ESCOLARES DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE CAMBÉ/PR

Inácio Rabaioli (UEL)
rabaioli@uel.br

Resumo. A presente pesquisa em andamento consiste num *survey* cujo intuito é o de estabelecer um perfil preliminar das práticas musicais cotidianas extra-escolares dos estudantes de ensino médio da cidade de Cambé, representados por uma amostra estratificada por *status* socioeconômico e por gênero. Nela procura-se identificar e analisar quais práticas musicais estes estudantes desenvolvem no seu dia-a-dia extra-escolar e como se caracterizam em contextos sociais diferenciados. Ao término da investigação espera-se contribuir para o campo da educação musical no que se refere ao preenchimento de lacunas existentes no conhecimento da realidade musical extra-escolar dos estudantes de ensino médio, o que, por sua vez, poderá auxiliar na fundamentação da prática pedagógica e na implementação de programas de ensino musical adaptados às condições da realidade sócio-cultural brasileira.

Partindo do pressuposto de que o processo de educação se realiza desdobrando-se em múltiplas dimensões e contextos (Libâneo, 2000), assim, também a formação musical, entendida como parte desse processo mais abrangente e geral, desdobra-se em estrutura semelhante. Pensado deste modo também a formação musical pode ser entendida como um processo que realiza-se em diferentes contextos ou ambientes – aqueles todos em que os indivíduos vivem o seu cotidiano - e que, conseqüentemente, ultrapassam o âmbito da escolarização (Arroyo, 2002). Portanto, a formação musical dos indivíduos dá-se de diversos modos, seja de maneira escolarizada, seja no dia-a-dia vivido no seio da sociedade a que pertencem (Elliot, 1995).

Nos últimos anos muitas pesquisas na área da Educação Musical estão focadas nos processos de ensino e aprendizagem musical realizados no âmbito extra-escolar e não-acadêmico (Arroyo, 1999; Correa, 2000; Gomes, 1998; Muller, 2000; Prass, 1998). Arroyo (1999) realizou estudo etnográfico sobre dois contextos social e culturalmente diferenciados de ensino e aprendizagem musical. Correa (2000) investigou os processos de auto-aprendizagem realizados por adolescentes de classe média para tocar um instrumento musical. Gomes (1998) investigou a formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre a partir dos seus relatos de vida. Muller (2000) realizou pesquisa sobre as vivências musicais de crianças e adolescentes em “situação de rua”. Prass (1998) pesquisou os processos de ensino e aprendizagem realizada pelos membros de uma escola de samba da cidade de Porto Alegre.

Tal direcionamento das pesquisas pode ser justificado, em parte, pelos profissionais dessa área necessitarem articular e conectar as experiências vivenciadas em diferentes contextos sociais não escolares com os contextos escolares.

Souza enfatiza a necessidade de investigar o cotidiano como possibilidade “para a compreensão e tratamento da música e respectivamente da educação musical” (1996, p. 61). A ênfase sobre as vivências e práticas musicais do dia-a-dia não é sem motivo. Para a autora, a “emergência” desta temática na área de educação musical parece estar ligada ao fato da “aula de música não ter reagido à altura dos desafios propostos pela atualidade” e complementa: “parece que a educação musical tem falhado em um de seus objetivos principais que é, conscientizar e mostrar com clareza a multiplicidade de relações entre o indivíduo e a música” (ibid. p. 62). Portanto, estes estudos orientados para a investigação de contextos musicais não-escolares confirmam que existem múltiplas formas de aprender música e que a formação musical ultrapassa o âmbito do escolar e do acadêmico (Arroyo, 2002).

Através de estudos como os anteriormente mencionados transparece a necessidade de implementar uma prática pedagógico-musical conectada e articulada entre o mundo musical escolar e a realidade do dia-a-dia, do cotidiano.

Para que a articulação entre os diferentes “mundos” musicais possa ser realizada na prática pedagógico-musical é necessário que o professor - em sua função de articulador - conheça a realidade dos seus alunos. É óbvio que ensinar exige do professor uma postura de “atenção” e “abertura” para perceber e lidar com a condição do outro, porém, sem um certo grau de conhecimento sistematizado da realidade musical dos alunos, sua prática pedagógico-musical corre maior risco de realizar-se de maneira desorientada e aleatória.

Com o intuito de oferecer contribuição à prática pedagógica do educador musical no que se refere ao conhecimento da realidade musical extra-escolar dos estudantes de ensino médio, me propus a realizar a presente pesquisa que apresentei à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina. Nela procuro identificar e analisar quais práticas musicais estes estudantes desenvolvem no seu dia-a-dia extra-escolar e como se caracterizam em contextos sociais diferenciados. Ela consiste de um *survey* cujo intuito é o de estabelecer um perfil preliminar das práticas musicais cotidianas extra-escolares dos estudantes de ensino médio da cidade de Cambé representados por uma amostra estratificada por *status* socioeconômico e por gênero.

Segundo Bozon, “a prática musical é um dos domínios onde as diferenças sociais ordenam-se de maneira mais clássica e marcante” (2000, p.147). Assim, o “mundo” musical extra-escolar do aluno reflete a estrutura social em que vive.

É sabido que na grande maioria das escolas brasileiras do ensino básico, e mais acentuadamente nas de ensino médio, os conteúdos de música e sua prática, efetivamente não são contemplados. Os motivos desse quadro tão precário do ensino musical escolar são diversos, conforme apontam estudos do campo da educação musical (Hentschke, 1993; Penna, 1995; Figueiredo, 1997; Del Ben, 2001). As causas desses problemas consistem desde a falta de professores com formação específica na área do ensino musical, passando pelo desconhecimento da realidade musical dos alunos, pela precariedade dos recursos materiais das escolas, até a falta de políticas governamentais que auxiliem na implementação de uma educação musical ampla e consistente.

Diante desse quadro torna-se necessária a realização de pesquisas que aprofundem o conhecimento da realidade musical dos diferentes contextos, para assim auxiliar na solução desses problemas.

Objetivos

O propósito geral é investigar as práticas musicais não-escolares de adolescentes entre 14 e 17 anos que freqüentam ensino médio na cidade de Cambé/PR, considerando-as a partir de uma amostra da população estratificada por *status* socioeconômico e por sexo.

Os objetivos secundários são identificar as práticas musicais de *apreciação*, *execução* e *composição* realizadas, e os *locais*, os *meios materiais* utilizados, a *assiduidade* e os modos *sociabilizados* das mesmas, consideradas a partir dos diferentes estratos sociais que constituem a amostra.

Procedimentos metodológicos

Considerando que o propósito desta investigação abarca a necessidade de *representatividade* dos dados coletados em relação à população estudantil em questão e que não havia recursos para uma investigação que incluísse todos os seus indivíduos, optou-se por coletar dados a partir de “amostra” que pudesse ser suficientemente representativa daquela população. Esse aspecto influenciou a escolha do método de coleta dos dados.

A metodologia de *survey* procura coletar dados sobre a totalidade de uma população sem que para isso seja necessário investigar cada um dos seus indivíduos. Para isso efetua a coleta dos dados através de amostragem em que uma parcela representativa da população é investigada fornecendo dados que possam ser representativos para a sua totalidade (Babbie, 1999).

Segundo Cohen e Manion, *surveys* geralmente coletam dados “com a intenção de descrever a natureza das condições existentes, ou de identificar padrões diante dos quais estas

condições podem ser comparadas, ou determinar as relações que existem entre eventos específicos” (1994, p. 83). Tendo-se em conta que a presente investigação tem como propósito a caracterização/descrição de uma realidade vigente numa determinada população, de acordo com esses autores observa-se a adequação da metodologia de *survey* para a mesma.

Para participar da amostra todos os respondentes deveriam enquadrar-se na faixa etária de 14 a 17 anos e estar cursando ensino médio regular. Considerando prazo, recursos disponíveis e universo da população a ser estudada a extensão prevista para a amostra não deveria exceder a 300 respondentes. Para assegurar uma maior representatividade da mesma, foi previsto um número igual de respondentes de ambos os sexos, séries e turnos das escolas que representassem tanto o ensino pago e como o gratuito. No entanto, como estava proposto contar apenas com respondentes *voluntários*, a amostra coletada ficou com 100 (cem) respondentes do ensino gratuito e 22 (vinte e dois) do ensino privado.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um questionário auto-administrado cujo tipo das respostas exigidas constitui-se, preponderantemente, em opções de múltipla escolha. O *conteúdo* das perguntas versou sobre as atividades de *fruição e produção* do evento musical passíveis de serem praticadas pelos respondentes. As atividades musicais incluídas nas perguntas foram a *escuta*, o *canto*, a *execução instrumental*, o *assobio*, a *composição* e a *improvisação*, constatadas como as mais comuns entre adolescentes e jovens.

Após ter sido realizado um pré-teste com 20 respondentes o qual serviu de referencial para aprimoramento do instrumento de coleta, efetuou-se a coleta dos dados propriamente dita. Na escola pública a aplicação do instrumento de coleta dos dados foi realizada pelo próprio pesquisador. Os respondentes voluntários responderam ao questionário nas salas onde se encontravam durante o período de aula que frequentavam.

Na instituição de ensino privado não foi autorizada a entrada de qualquer pessoa para a aplicação do questionário. Nesse caso foi viabilizada a aplicação dos questionários entregando-os à professora coordenadora de ensino a qual se encarregou de contatar os respondentes voluntários que após o preenchimento pelos mesmos retornou o material ao pesquisador em local externo à instituição.

Após os questionários terem sido respondidos elaborou-se uma codificação dos dados para o estabelecimento de categorias de análise e facilitar o trabalho de processamento e tabulação dos dados auxiliados por computador.

No instrumento de coleta dos dados cada atividade musical foi considerada sob aspectos como, quantidade de praticantes em cada atividade, níveis de frequência de cada uma, locais e recursos utilizados no exercício das mesmas, bem como a identificação de formas coletivas de aprendizado musical. Estes mesmos aspectos serão considerados na análise.

A estrutura da análise dos dados desdobra-se em dois planos: um *geral*, e outro *específico*. No plano *geral* abrangerá os dados de cada item no âmbito da totalidade da amostra. No plano *específico*, cada item segue uma particularização em dois níveis: o de *status econômico* e o de *sexo*.

Ao término da investigação espera-se trazer contribuições para o campo da educação musical no que se refere ao preenchimento de lacunas existentes no conhecimento da realidade musical extra-escolar dos estudantes de ensino médio, o que por sua vez poderá auxiliar na fundamentação e implementação de programas de ensino musical adaptados às condições da realidade sócio-cultural brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Margarete. Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. Tese (doutorado em Música) – Instituto de Artes/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- _____. Mundos musicais locais e educação musical. In: Em Pauta, Porto Alegre, v. 13. n. 20, p. 95-121, 2002.
- BABBIE, Earl. Métodos de pesquisa de survey. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. In: Em Pauta, Porto Alegre, v. 11, n.º 16/17, p. 146-174, abr./nov. 2000.
- COHEN, L.; MANION, L. Research methods in education. (4ª ed.) London & New York: Routledge, 1994.
- CORREA, Marcos Kröning. Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Instituto de Artes/ PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- DEL BEN, Luciana Marta. Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- GOMES, Celson H. Sousa. Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida. Dissertação (Mestrado em Educação Musical), Instituto de Artes/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- ELLIOT, David J. Music matter: a new philosophy of music education. New York/Oxford: Oxford University Press, 1995.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. Educação musical e realidade social: uma experiência na comunidade cafuza de José Boiteux – Santa Catarina. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6; ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 1, 1997, Londrina. Anais... Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1997, p. 85-95.

HENTSCHKE, Liane. Relações da prática com a teoria na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2, 1993, Porto Alegre. Anais..., Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 49-67.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: para que? 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MÜLLER, Vânia Beatriz. A música é, bem dizê, a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal de Porto Alegre – EPA. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Instituto de Artes/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

PENNA, Maura. Para além das fronteiras do conservatório: o ensino de música diante dos impasses da educação musical brasileira. In: SIMPÓSIO PARA-NAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4, 1995, Londrina. Anais... Londrina: Universidade Estadual de Londrina, Anais.... Londrina, 1995, p. 8-21.

PRASS, Luciana. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os “Bambas da Orgia”. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Instituto de Artes/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

**DILEMAS PRÁTICOS VIVENCIADOS POR PROFESSORES DE INSTRUMENTO
MUSICAL NOS PRIMEIROS ANOS DE EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA COM
CRIANÇAS NA FAIXA ETÁRIA ENTRE SETE E DOZE ANOS**

Isamara Alves Carvalho (UFSCar)
iacarvalho@uol.com.br
Ilza Zenker Leme Joly (UFSCar)
zenker@power.ufscar.br

Resumo. O presente relato é parte da pesquisa em andamento no Departamento de Metodologia de Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. A questão central deste trabalho almeja responder: Como os professores de instrumento musical que lecionam para crianças relatam seu processo de aprendizagem para a docência a partir de dois eixos centrais: ensinar e avaliar? Destacamos como objetivos principais: relatar e analisar as verbalizações dos professores sobre aprendizagem da docência em música, processo ensino-aprendizagem de instrumento musical para crianças, práticas avaliativas freqüentes em escolas de música e sobre inclusão *versus* exclusão na educação musical infantil. Participaram dez professores de instrumento e o procedimento adotado para coletar os dados foi a entrevista com roteiro semi-estruturado.

O presente relato é parte da pesquisa em andamento no Departamento de Metodologia de Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. A questão central deste trabalho almeja responder: Como os professores de instrumento musical que lecionam para crianças relatam seu processo de aprendizagem para a docência a partir de dois eixos centrais: ensinar e avaliar? Destacamos como objetivos principais: relatar e analisar as verbalizações dos professores sobre aprendizagem da docência em música, processo ensino-aprendizagem de instrumento musical para crianças, práticas avaliativas freqüentes em escolas de música e sobre inclusão *versus* exclusão na educação musical infantil.

Este trabalho é de natureza qualitativa assim explicada por CHIZZOTTI (1998):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (...) O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1998, p. 79).

Optamos, portanto pela entrevista semi-estruturada por sua característica flexível assemelhando-se a uma conversa que, segundo ALVES-MAZZOTI (2002), o pesquisador deseja compreender o significado que os sujeitos entrevistados atribuem a eventos, pessoas, idéias, situações que têm presença constante em suas vidas.

Procedimentos para coletar as verbalizações dos professores

Participaram da presente pesquisa dez professores de instrumento da Escola Fermata¹, assim caracterizados: dois professores de flauta-doce (P1 e P7), dois professores de violão (P4 e P8), dois professores de cordas (P5 - violino e P2 - viola) e 4 professores de piano (P3, P6, P9 e P10). Deste grupo de professores entrevistados 90% tem formação superior em música assim distribuído: sete professores cursaram bacharelado em instrumento, um professor cursou bacharelado em composição e 1 professor cursou bacharelado em instrumento, composição e regência.

Partindo da questão geradora deste trabalho e das informações levantadas sobre o contexto de trabalho docente dos entrevistados delimitamos um roteiro para a entrevista. Este roteiro foi realizado como um referencial de temas que deveríamos abordar. Flexibilizamos a ordenação das questões, pois muitas vezes os participantes antecipavam respostas de um outro grupo de questões abordadas. Pretendemos dar voz aos professores, deixa-los falar a partir de estímulos temáticos. Assim, raras vezes os interrompemos em suas falas. Deste modo, a duração de uma entrevista para outra foi bastante relativa, variando entre o mínimo de uma hora e meia e o máximo de três horas.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de abril e dezembro de 2003 nos domicílios da pesquisadora ou dos participantes e na escola, em horários contrários as aulas. O critério geral de escolha do local de realização das entrevistas foi facilitar o conforto e a tranquilidade dos participantes, porém no momento da entrevista de P9, apesar da escolha dele ter sido as dependências da Escola Fermata, tivemos que trocar de sala no meio da entrevista, pois os ruídos externos atrapalharam bastante, desconcentrando ambos, professor e pesquisadora.

¹ Nome fictício.

Apresentaremos e discutiremos neste relato as falas dos professores a partir de duas questões que procuraram delinear os primeiros dilemas, as primeiras dúvidas vividas pelos professores no início de sua carreira docente e como resolveram as mesmas. Integrar o grupo de pesquisas que refletem sobre a aprendizagem da docência em música priorizando as falas dos instrumentistas professores é a contribuição científica esperada pelas autoras deste.

O tema “aprendizagem da linguagem musical” na Educação Musical infantil foi citado por seis professores como uma questão bastante problemática e repleta em diversidade de expectativas entre os professores. (Anexo 1 – Quadro 1) Algumas questões foram levantadas: Pode e deve a aula de instrumento auxiliar também na sistematização da linguagem musical? Podemos iniciar o ensino de instrumento sem ter a leitura de partitura como pré-requisito? Por quanto tempo conseguiremos encaminhar um curso de instrumento com crianças sem abordar aspectos da linguagem musical? Os professores mostraram que este tema foi bastante conflitante no início de sua prática profissional e hoje ainda demanda pesquisas e discussões.

P1: (...) *acho que esse equilíbrio entre como você desenvolve tecnicamente um aluno ao mesmo tempo em que (...) esse aluno tem uns entraves na questão da leitura (...) foi uma coisa que me quebrou a cabeça.*

P1 e P2 citam os métodos² utilizados como a origem do dilema, pois estes têm como pré-requisito o entendimento de alguns conceitos da linguagem musical, por exemplo, pentagrama, clave do instrumento específico e proporção de duração, pulso, dobro e metade, pelo menos.

P5 não indica esta dificuldade em seus primeiros anos, porém faz um desabafo que denuncia o quanto desencontrado caminham ensino prático–instrumental e ensino da linguagem musical. Em sua fala percebemos P5 muito frustrado com os limites apresentados por seus alunos nas aulas práticas. P5 tem uma expectativa curricular que a equipe de formação musical³ (iniciação musical e níveis iniciais do curso livre) não corresponde.

² Livros com exercícios técnicos e repertório de músicas específicas de cada instrumento.

³ Curso dividido em três módulos grandes: Iniciação musical (5 anos de duração / público: infantil), Curso livre (6 semestres de duração / público: adolescentes e adultos), Profissionalizante Nível Médio (4 semestres de duração / público: adolescentes e adultos)

Educadores musicais do século XX que exercem e exerceram enorme influência na educação musical brasileira, entre eles Z. Kodály, E. Willems, C. Orff, S. Suzuki, J. Dalcroze, J. Koellreutter contribuirão qualitativamente neste embate prática instrumental e sistematização da linguagem musical, levantado pelos professores pesquisados. Partiremos da premissa exposta por estes educadores⁴ de uma vivência musical valorizada e desenvolvida em diferentes aspectos: audição, prática vocal, prática instrumental, improvisação e consciência corporal, evitando uma precipitada cristalização dos conceitos musicais. O espaço para vivência (experimentação / improvisação) na aula de instrumento deverá ser reconsiderado.

P8 traz uma ponderação em consonância com o espaço da vivência na aula de instrumento: *Você acha que tem que começar pelo papel. (...) isso também foi uma coisa que eu fui descobrindo. Quer dizer, podia fazer o processo inverso, começar despertando a criança pra música e depois, (...) mais essa questão da leitura mesmo.*

Neste sentido, GORDON (2000) traz a idéia de que a audição (audição interior e significativa) deve ser anterior à sistematização da linguagem e à destreza técnica instrumental. Inicialmente o estudante deverá ser estimulado a ouvir interiormente e a cantar padrões tonais e rítmicos familiares. Só posteriormente fará a transposição para um instrumento externo ao seu corpo. “Independente de por quanto tempo o ensino de leitura é adiado, quando os alunos são primeiros ensinados a audiar (não só a imitar), eles sentem invariavelmente o desejo de aprender a ler e a escrever a notação e fá-lo-ão com mais sucesso” (GORDON, 2000, p. 365).

Podemos aqui retomar KOELLREUTTER (1997) quando orienta que “aprendamos a aprender do aluno” (p.132) o que ensinar. Quando é o momento ideal de passar da fase de audição para a fase de associação simbólica (GORDON, 2000)? Ao olharmos para o aluno, a resposta será dada segundo suas condições sociais, cognitivas, psicomotoras (SANTIAGO, 1994) ou de maturidade de audição (GORDON, 2000), por exemplo. Estes dados serão claros na mesma proporção que refletirmos sobre as funções e objetivos de uma educação musical instrumental com crianças.

Para SANTIAGO (1994), é necessário que o professor de instrumento esteja disponível e atento às especificidades de cada aluno. Não há um método único de sucesso

⁴ C. Orff, Z. Kodály, E. Willems, J. Dalcroze, S. Susuki, H-J. Koellreutter

garantido para todos. Assim, a adoção dos diferentes métodos, justificados por P1 e P2 como sendo o motivo de uma pressão à urgente notação não pode eximir o professor de sua responsabilidade. O tal método ou livro foi elaborado a partir de um referencial de criança–aluno, sociedade, época, que não necessariamente condiz com a nossa e de nossos alunos. Esta autonomia dada aos métodos provoca um desconforto, pois os alunos reais podem muitas vezes não corresponder à disponibilidade temporal, corporal, de interesse musical e técnico previsto por tais livros.

O desenvolvimento de habilidades técnico-motoras e a escolha de repertório adequado agrupam o próximo grupo de dilemas vivenciados no início da prática docente. Na experiência dos professores entrevistados, o primeiro merece um maior destaque. Os instrumentistas iniciam sua docência após uma soma grande de anos tocando um determinado instrumento. O ato de tocar há vários anos gerou suas verdades, hipóteses e certezas em relação a tamanho e formato da mão, a estatura e sua relação com alguns instrumentos, a tolerância à dor ou não. Enfim, este conhecimento gerado pela prática provocou em alguns professores uma inquietação contínua em não causar maiores conseqüências ao corpo físico do aluno e favorecer um melhor processo de aprendizagem instrumental. Não há entre estes professores nenhuma menção a um estudo aprofundado na literatura nesta questão. Vimos muito claramente um estímulo à procura de respostas num contínuo processo de experimentação – observação/reflexão e re-experimentação.

A reflexão sobre a reflexão na ação de escolher (SCHÖN, 2000) um repertório proporcionou para P2, P5, P8 e P9 um olhar mais atento ao aluno. O professor escolhe a priori, porém, observa a reação dos alunos após as primeiras semanas de estudo.

Então, ela ensinava com estes métodos. Não interessava se o método era chato, tinha que estudar com aquele. (...) Imagina que eu ia falar que achava chato! Agora, crianças modernas, no primeiro dia de aula acham tudo legal. No segundo dia de aula você manda a mãe tirar xerox do método. No terceiro dia de aula ela fala: não gostei desse livro... É tão chato! Não tem outro? (rindo) Então, (...) não escolho mais métodos de violino no segundo dia de aula. (P5)

P8 recorda este aspecto como um fator que diferenciou seu início em sala de aula, em oposição ao modelo de sua professora que, independente da concordância do aluno,

escolheria a música pra ele tocar. Agora pensa diferente: *Quem sabe se eu pego uma outra (música) com o mesmo nível de dificuldade, ele vai se interessar?*

Numa frequência menor aparecem outras fontes de dificuldades enfrentadas pelos professores no início de sua carreira docente e que poderão ser observadas apresentadas no Anexo 1 – Quadro 1. Porém não serão discutidas nesta comunicação por uma limitação técnica de espaço.

Na busca das respostas às dificuldades expostas neste relato, aprendizagem da linguagem musical, desenvolvimento de habilidades técnico-motoras e escolha de repertório adequado, ocorreu uma predominância de validação da experiência, apresentadas no Anexo 1 – Quadro 2, com apenas duas variantes: experiência dos professores “modelos”, muitas vezes seus ex-professores, e a experiência de seus pares.

Oito dos dez professores entrevistados falam com entusiasmo, confiança e admiração em seus ‘mestres’⁵, que muito influenciaram seus primeiros anos de docência.

P8 partiu do modelo de sua primeira professora e de um conjunto de professores de seu curso, formação média, na Escola Fermata. Esta experiência é também qualificada por P8 como um marco: *“O primeiro ano que eu entrei na Escola Fermata, eu nunca tinha estudado música daquele jeito, aquilo foi totalmente diferente. Então, eu me encantei completamente”*. E esse encantamento é compartilhado com P3 quando diz: *... Acho que a Escola Fermata tem que passar na vida de todo mundo... (...) Então, a Escola Fermata foi, para mim, o ponto alto do meu processo.*

TARDIF (2002) traz a formação escolar anterior (professores e contexto escolar) e as condições reais de trabalho como uma das fontes de desenvolvimento da docência, sendo a primeira tão forte que pouco se desestabiliza com a formação docente acadêmica. Dos dez professores pesquisados, seis são ex-alunos da Escola Fermata. Assim, seus primeiros anos docentes, nesta escola, foram respaldados pela validação dos modelos de seus ex-professores e colegas, portanto sua imersão discente no contexto de início da docência.

Para que haja maior valorização dos saberes produzidos pela prática docente e dos saberes resultantes das pesquisas em educação como área global e educação musical como área específica, é necessário um espaço dialógico garantido nas reuniões entre professores e

⁵ Termo carinhoso e repetidamente utilizado por P5. Adotaremos aqui para diferenciar dos professores pesquisados.

entre esses e a equipe diretiva (direção, coordenação e orientação pedagógica). Que as reuniões sejam estímulos para os próprios professores pesquisarem referenciais teóricos que discutam seus dilemas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. 2a. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GORDON, Edwin E. *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. *O ensino da música num mundo modificado*. In:

KATER, Carlos (org.). *Educação Musical: Cadernos de Estudo, no. 6*. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997, pp. 37-44.

SANTIAGO, Diana. Processos de Educação Musical Instrumental. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3, 1994, Salvador. *Anais do III Encontro Anual da ABEM*. Porto Alegre: ABEM, 1994, pp. 215 – 231.

SCHÖN, Donald. *Educando o Profissional Reflexivo – Um novo design para o ensino Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, vozes, 2002.

ANEXO 1

Quadro 1. Distribuição da(s) categoria(s) de tipos de dificuldades que são listadas / citadas pelos participantes deste trabalho e que dataram os primeiros anos de trabalho docente em música.

Primeiras dificuldades	Valores
-------------------------------	----------------

Avaliar e encaminhar os conceitos musicais aprendidos	6
Escolher o repertório com adequação	5
Orientar as habilidades técnico-motoras específicas de cada instrumento	4
Conseguir estabelecer comunicação apropriada	3
Adequar o programa ao nível de aprendizagem das crianças	1
Manter a motivação	1
Exigir na medida certa	1
Conhecer as condições antecedentes (musicais e psicológicas)	1

Quadro 2. Distribuição da(s) categoria(s) de tipos de fontes (ou referências) para a aprendizagem da docência e resolução das dúvidas citadas pelos professores participantes deste trabalho.

Fontes de aprendizagem da docência e resolução das dúvidas citadas pelos professores	Valores
Modelos de seus professores	8
A experiência própria e de seus pares (colegas da Escola Fermata ou de outras instituições)	6
Orientação direta (coordenador ou orientador)	3
História de vida pessoal e escolar	3
Cursos de capacitação	1

**“ESCUTA O TUM E FAZ TUM, TUM”: A APRENDIZAGEM MUSICAL/
CULTURAL NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA EM UM TERNO DE CONGADO DE
MONTES CLAROS - MG**

*Jean Joubert Freitas Mendes
jean_joubert@hotmail.com.br*

Resumo. Este trabalho buscou, através de uma pesquisa bibliográfica e trabalho de campo, que incluiu uma observação participante, analisar os processos de transmissão do conhecimento musical e as formas de vivência em grupo no Terno de Catopês de Nossa Senhora do Rosário do Mestre João Farias de Montes Claros-MG. Com devoção a santos católicos, esse grupo insere a música em um contexto religioso num processo de rememoração às coroações dos Reis africanos. Este estudo revelou que a transmissão dos ensinamentos nesta manifestação se dá de forma oral e aural. Na ação etnometodológica emerge estratégias pessoais de aprendizagem e a troca de informações, e da cumplicidade entre os atores nasce o fortalecimento de uma identidade. A estrutura que acolhe, discute, interage e proporciona a própria descoberta na aprendizagem é recoberta por uma malha de significados representativos da cultura que transcende a aprendizagem da música e perpassa a vida dos integrantes do grupo, culminando numa identidade musical/cultural.

A educação musical contemporânea tem buscado contemplar os vários espaços onde o ensino e a aprendizagem da música acontecem. A necessidade de compreender e validar as formas de aprendizagem de música extra espaço formal¹ possibilitou o surgimento de múltiplos olhares sobre a cultura e sua diversidade de manifestações. Segundo Oliveira (2003) "a partir das linhas de pesquisa que contemplam educação, música e cultura no Brasil, vários estudos têm sido desenvolvidos, visando uma compreensão mais profunda das interfaces da educação com a cultura local [...]" (OLIVEIRA, 2003, p. 08). As temáticas desenvolvidas a cerca destas discussões ainda suscitam diversas reflexões e estão em processo de entendimento e elaboração. Como afirma Travassos (2001) "o reconhecimento de demandas antes ignoradas - mas que já existiam - e de espaços que tinham pouca visibilidade para educadores musicais geram algumas interrogações" (TRAVASSOS, 2001 p. 76). Essas interrogações são também provocativas na medida em que desfazem o estado de estatismo e movem o educador a encontrar caminhos de integração entre a educação a música e a cultura.

Este estudo busca contribuir com essa discussão apresentando as formas de aprendizagem encontradas no Terno de Catopês de Nossa Senhora Rosário do Mestre João

¹ Baseados em Queiroz (2003) entendemos espaços formais como instituições, escolares ou não, que têm a intenção centrada na formação educacional sistematizada, organizada e estruturada dentro de determinados padrões.

Farias de Montes Claros-MG – grupo pertencente ao Congado –, e como essa aprendizagem constrói uma identidade musical no grupo.

O Congado é uma das mais ricas manifestações afro-brasileiras, as formas musicais encontradas nessa cultura demonstram uma manifestação com características identitárias próprias, elementos que delineiam a sua forma ritual. Através de uma pesquisa bibliográfica e trabalho de campo que incluiu uma observação participante, foram analisados os processos de transmissão do conhecimento musical e as formas de vivência em grupo. Os Catopês apresentam instrumentos com timbres específicos – membranofones e idiofones – e um desenho rítmico peculiar. Com devoção aos santos católicos, esse grupo insere a música em um contexto religioso num processo de rememoração às coroações dos Reis Africanos.

No Terno do Mestre João Farias, é no processo de transmissão que os aspectos identitários (conceitos, atitudes, filosofia de vida, música e demais elementos da cultura) presentes na performance ou mesmo no comportamento dos integrantes são absorvidos e solidificados. Segundo Nettl, "[...] uma das coisas que determina o curso da história de uma cultura musical é o método de transmissão"² (NETTL 1997, p. 8, tradução nossa). Dessa forma, os participantes dessa manifestação estruturam consciente ou inconscientemente formas de transmissão dos conhecimentos de modo a estabelecer a continuidade de aspectos característicos do grupo.

A forma de repasse dos conhecimentos do grupo é certamente o principal elemento particularizador das características de um grupo frente às expressões culturais dos outros grupos. "[...] cada cultura modela o processo de aprendizagem conforme os seus próprios ideais e valores"³ (MERRIAM 1964, p. 145, tradução nossa). Nesse sentido, reafirmamos que os conceitos desenvolvidos pela própria cultura são um guia para o julgamento e permanência dos elementos essenciais à manifestação. Nesse contexto a troca de conhecimento se dá por uma "negociação" de seus próprios valores: O conhecimento corrente nessa estrutura pertence aos seus integrantes, não constituindo a idéia, ainda presente no ensino formal, de que é um conhecimento aparte de seu mundo de importâncias.

Na performance ritual do Terno, a transmissão do conhecimento musical ganha força na observação. O processo de repasse, ou melhor, da captura dos conhecimentos, se dá de modo oral e aural⁴. Como explica Arroyo, "a situação de aprendizagem [no Congado] é uma situação coletiva de performance. Ainda sobre a prática em grupo, Martins salienta que "a

² "One of the things that determines the course of history in a musical culture is the method of transmission".

³ "[...] each culture shapes the learning process to accord with its own ideals and values".

performance é que engendra as possibilidades de significância e a eficácia da linguagem ritual" (MARTINS 1997, p. 147). Nesses termos, entendemos que no universo Congadeiro, a interação entre o ator e a estrutura de significados do Temo proporciona, através do – *habitus*⁵ –, o entendimento dos aspectos construtores centrais, definidores da manifestação.

A aprendizagem musical nesse contexto está imbuída de uma sistemática diferenciada em relação ao ensino institucionalizado. Enquanto no ensino formal, os alunos têm tempo limitado para a aprendizagem e, na maior parte, após cada aula retomam suas vidas e seus contextos, no Congado o ambiente onde se aprende compõe e influencia profundamente a sua vida na cultura. Aqui a vivência em grupo – elemento catalizador da aprendizagem – é constituída pela interação dos integrantes de um único contexto, uma mesma cultura, o contexto Congadeiro.

Durante a observação participante, tocando nos ensaios e apresentações, foi possível observar como a carência de informações verbais instiga o aparecimento de estratégias individualizadas para a aprendizagem. Várias vezes alguém solicitou uma ajuda para realizar alguma prática musical e recebeu como resposta um "*faz assim oh*", onde a pessoa tocava o ritmo solicitado sem que uma única palavra completasse o "raciocínio auditivo" do ouvinte. Não é novidade que culturas de transmissão oral como a dos Catopês ensinam pela repetição. O interessante é que o primeiro passo para aprendizagem musical no Temo se dá, na grande maioria das vezes, na performance do grupo, direto, sem uma única introdução. O integrante recém inserido pede para tocar, o Mestre permite e lhe entrega um instrumento e; em seguida, começa a "batucada" do grupo. O "olhar" do indivíduo fica focado em tudo e em nada ao mesmo tempo, tentando intemalizar ao menos uma frase musical. A dificuldade se agrava ao perceber que não basta entender o padrão rítmico do seu instrumento. O integrante tem agora que se encaixar na estrutura musical. Intensifica-se então a criação de estratégias para um melhor entendimento do funcionamento da performance musical.

Uma das estratégias desenvolvidas e confessadas pelos integrantes do Temo do Mestre João é a "escuta" segundo a função dos tempos forte e fraco, e da complementaridade. Um dos integrantes, tentando ajudar um tocador de *tamborim*⁶ disse: "*escuta o tum do chama [tempo forte] e depois faz tum, tum [tempo fraco executado pelo tamborim]*"⁷

⁴ Nettl (1983) concebe o conceito de "aural" como algo vinculado a uma percepção global do indivíduo no que se refere à apreensão dos elementos transmitidos.

⁵ Bourdieu (1984) concebe o conceito de *habitus* como às maneiras do senso-comum e às percepções do mundo internalizadas, que servem de base para as práticas individuais e em grupo.

⁶ Os instrumentos do Temo são: *caixa, chama* (instrumento característico do Congado de Montes Claros-MG), *tamborim, pandeiro e chocalho*.

⁷ Anotações de campo colhidas em agosto de 2003.

Tomas Turino (1999), já havia observado estratégias semelhantes na Fiesta de la Cruz, no sul do Peru em 1986. Turino faz referência às formas de interação dos' atores numa execução musical. Segundo o autor, durante a performance musical são criadas "estratégias" ou "táticas" que auxiliam o executante na manutenção e percepção da música em conjunto.

No contexto da educação musical as considerações sobre essas formas de resolução por parte do executante no fazer musical certamente podem ser trabalhadas. Não é proposto aqui banir a orientação do professor, mas estimular e utilizar as formas pessoais de aprendizagem de cada indivíduo. A cada tentativa de aprendizagem novas interações entre os envolvidos vão surgindo e o que se vê é uma cumplicidade que busca sanar as dificuldades comuns e particulares.

Outra estratégia utilizada pelos integrantes do Terno de Catopês do Mestre João Farias é o posicionamento e o deslocamento na *fila*. O Terno de aproximadamente 40 pessoas se posiciona em três filas estruturadas da seguinte forma:

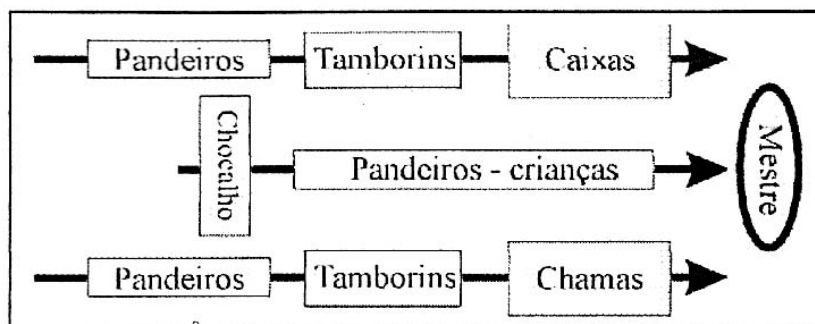


Figura 1 - Estruturação do Terno de Catopês em filas.

A ordem dos *Caixeiros* e tocadores de *chama* se dá espontaneamente, mas dos *tamborins* para trás o posicionamento da fila se dá dos maiores para os menores. Todos, com exceção do Mestre e o porta-bandeira⁸, são conhecidos como *Catopês de fila*. Os tocadores de *caixa* e *chama* são também denominados *Catopês de frente*. Durante a execução musical é comum ver alguém se deslocando levemente à esquerda ou à direita da fila para ver o movimento dos caixeiros ou do tocador de *chama*. Isso acontece porque na busca de um entendimento para tantas sonoridades, além de ouvir, é importante ver o movimento das mãos e o balançar do corpo. [...] Como em várias culturas musicais orais, a cultura musical congadeira é auditiva, visual e tátil" (ARROYO 1999, p. 177). O jogo de imagens e sonoridades associadas às

⁸ O porta bandeira é o encarregado de levar, à frente do Terno, a bandeira de Nossa Senhora do Rosário.

estratégias, formulam, no ato do acontecimento musical, a performance do congadeiro.

A ordem de aprendizagem - determinada pelo próprio desenrolar do processo - faz seqüência no entendimento do ritmo, depois da melodia e por último da letra das canções. Entre esses elementos pôde-se detectar que o mais difícil para a aprendizagem é a letra. Apesar de ser o código que em princípio mais dominamos (o verbal), por estar no final da escala de importância ela é a última a ser assimilada.

No aprendizado dos instrumentos, o iniciante é geralmente direcionado para o *pandeiro*. Depois do *pandeiro*, que geralmente é destinado às crianças, o integrante costuma ir para o *tamborim* até conseguir espaço bastante para executar o *chama* ou a *caixa*. Embora, para facilitar o entendimento, tenhamos disposto os itens nessa ordem, ela necessariamente não tem que ser assim. Durante a performance do grupo há uma constante inversão de posições, onde os integrantes trocam de instrumentos. Nessas trocas está a oportunidade de experimentar uma outra execução.

Outro momento para uma proximidade com os diversos instrumentos se dá nas situações onde os integrantes mais novos se reúnem em pequenos grupos para experimentarem sonoridades. É o momento onde se vê um maior número de explicações verbais. São às vezes três ou quatro falando ao mesmo tempo tentando demonstrar seus métodos de aprendizagem. São os "pequenos" se espelhando nos "grandes", tentando tocar aquele instrumento que só poderá alcançar quando *crescer*⁹. Segundo Mestre João, o instrumento que merece maior atenção na aprendizagem é a *caixa*. Ela é, na observação do Mestre, o centro da manutenção rítmica do Terno. Prova disso está na resposta que ele deu ao ser questionado sobre como fazia para preservar o *ritmo tradicional*¹⁰: "*se a caixa num sair do que é o original o Terno num tem como sair não*". (MESTRE JOÃO FARIAS, 29/06/2003). A própria estrutura das filas do Terno demonstra uma hierarquia que, apesar de na perspectiva de um processo educativo ser um termo que sugere desigualdades, toma-se um objetivo a ser alcançado pelos integrantes, não desencadeando situações negativas. Os iniciantes começam seu processo de aprendizagem visando ser um *Catopê de frente*, ou seja, um tocador de *caixa* ou de *chama*.

Nesse âmbito de estágios e desafios estabelecidos por essa hierarquia impetrada pela cultura congadeira, os integrantes assimilam, muitas vezes tacitamente, os aspectos identitários dessa manifestação. Como foi aludido anteriormente baseando-se em Bourdieu, os elementos culturais são intemalizados a cada vivência em grupo e corroboram para a

⁹ O sentido de crescer aplicado aqui pode ser entendido como o de alcançar uma idade maior, como também no sentido de alcançar musicalmente um maior respeito.

solidificação dos elementos significativos da estrutura congadeira. Essa estrutura que acolhe, discute, interage e proporciona a própria descoberta na aprendizagem, é recoberta por uma malha de significados representativos da cultura que transcende a aprendizagem da música e perpassa a vida dos integrantes do grupo, culminando numa identidade musical/cultural.

Para Appiah (1997) a identidade pode, de uma forma geral, ser entendida como "uma coalescência de estilos, de conduta, hábitos de pensamento e padrões de avaliação mutuamente correspondentes [...]" (APPIAH, 1997, p. 242-243). Esse ajuntamento, essa coalescência dos elementos cotidianos na prática congadeira é o norteador dessa aprendizagem em grupo.

Podemos então, baseados na análise de que a música do Terno do Mestre João surge das interações dos seus integrantes com os modos de produção musical, entender que na vivência musical dos atores um grande número de significados, que vão além dos elementos musicais, é apreendido, seja através de estratégias de aprendizagem, como comentamos, ou mesmo na absorção através da convivência diária num processo de intemalização dos conceitos da manifestação.

Considerando os vários elementos encontrados na música do Terno, como a palavra, o canto, tambores, transmissão e identidade, consideramos pertinente a reflexão de Lühning (2001) onde "a inter-relação desses elementos traz e retrata algo específico devido à conotação em relação aos processos de definição e manutenção de buscas identitárias de grupos da população mo-brasileira e sua memória (LÜHNING, 2001, p. 24).

Entendemos ainda que as formas de aprendizagem encontradas aqui fazem ampliar a discussão sobre outros contextos onde se aprende música. O interesse por conhecer e refletir sobre novos espaços é endossado nas palavras de Swanwick (2003) onde afirma que "somente quando provocados por encontros com práticas culturais de outros lugares prestamos atenção nos 'sotaques', inclusive o nosso próprio" (SWANWICK, 2003, p. 37). Dessa forma é necessário a contínua busca do entendimento desses lugares afim de reconhecer o outro e nos conhecermos, como também compreender e assimilar as diversas formas de ensinamentos existentes em prol da música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹⁰ Em geral, o ritmo nos grupos de Congado é o elemento mais significativo entre os musicais. No Terno do Mestre João ele é o centro referencial da tradição musical.

APPIAH, Kwame Anthony. Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARROYO, Margarete. Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. 360 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BOURDIEU, Pierre. Distinction: a social critique of the judgement of taste. Tradução de Richard Nice. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1984.

LÜHNING, Ângela. Música: palavra-chave da memória. In: MATOS, Claudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (Org). Ao encontro da palavra cantada - poesia música e voz. Rio de Janeiro: 7 letras, 2001. p. 23-33.

MARTINS, Leda Maria. Afrograftas da memória: o reinado do rosário no Jatobá. Belo Horizonte: Mazza, 1997.

MERRIAM, Alan P. The anthropology of music. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MESTRE JOÃO FARIAS (João Farias). Entrevistado pelo autor em 29 de jun. 2003. Gravação em 1 fita de áudio.

NETTL, Bruno. et al. Excursion in world music. 2. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1997. _____ . The study of ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts. Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1983.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. et al. Mestres de música da Bahia. Projeto integrado apoiado pelo CNPq - Universidade Federal da Bahia - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Salvador, 2003.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Educação musical e etnomusicologia: uma reflexão sobre as contribuições do estudo etnomusicológico para a área de educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14., 2003, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: ANPPOM, 2003. p. 772-779. 1 CD-ROM.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

O CANTO NA RODA DE CAPOEIRA: PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Joana Malta Gomes (UNI-RIO)
anjoana@aol.com
José Nunes Fernandes (UNI-RIO)
jonufer@iis.com.br

Resumo. A pesquisa objetiva: (a) verificar os processos de ensino-aprendizagem do canto, solista e coro, em grupos de capoeira; (b) averiguar qual influência tem no aprendizado do canto materiais como discos, revistas, vídeos etc. A escolha do assunto se deu porque existem poucos trabalhos sobre o ensino-aprendizado musical na Capoeira. A metodologia para a coleta de dados será de consultas bibliográficas, de entrevistas e de envio de e-mail para grupos de capoeira brasileiros. Universo: grupos de capoeira brasileiros, através de participantes, mestres e contramestres. A coleta de dados será através de: (1) entrevistas a serem realizadas com 4 (quatro) mestres e 4 (quatro) participantes, escolhidos aleatoriamente, da cidade do Rio de Janeiro, do tipo estruturada, gravadas em cassete e realizadas em dias e horários definidos posteriormente pelos sujeitos; (2) questionário, misto para 30 grupos de Capoeira brasileiros, que tenham página na internet com endereço eletrônico.

Introdução

Edison Carneiro (1977) mostra que a Capoeira é um "jogo de destreza que tem suas origens remotas em Angola" (p.3). Para alguns a Capoeira é uma prática popular, que, mesmo de origem angolana, foi criada no Brasil, e tem muitas faces. Para outros é um esporte, podendo ser praticado de modo competitivo (existem campeonatos realizados pelas Ligas Regionais, Federações Estaduais, Confederação Brasileira de Capoeira e Federação Internacional de Capoeira). É, para muitos, jogo (ou brincadeira), no qual a participação é o que importa, onde o desempenho de atleta tem menor importância, onde só entra no jogo quem está a fim. É Folclore, estando presente, como folguedo, em uma grande lista de festas em todo o território nacional, como o Carnaval e festas diversas. É também Cultura. É dança, música, ritmo, filosofia.

Mestre Pastinha, considerado como responsável inicial pela divulgação e urbanização da Capoeira no Brasil, através das palavras de Jorge Amado (apud Muricy, 1999) já dizia que na Capoeira "alunos e mestres de todas as classes se juntavam para brincar ao som dos atabaques, cantar cantigas de escravos". A capoeira é, portanto uma prática cultural

socializadora, que apresenta várias funções. Uma delas a de transmitir conhecimentos musicais. É uma brincadeira educativa em vários sentidos.

A música é a base do jogo corporal, não sendo possível existir um sem o outro. Na capoeira a música acontece em forma de canto, acompanhado por palmas e pelos instrumentos musicais: berimbau Gunga, barimbau Médio, berimbau Viola, pandeiros, agogô, reco-reco e atabaque, o caxixi é executado pelo tocador do berimbau, que utiliza também uma moeda e uma baqueta.

Em relação ao canto, Souza (1998) mostra que ele é composto por solista e pelo coro, sendo que o coro é um complemento do conjunto sonoro, com repetições freqüentes, características da música da capoeira. Só não faz parte do coro o solista e os que estão jogando no meio da roda. A música, iniciada pelos instrumentos, começa, no caso da Capoeira Angola¹, com uma canção livre feita pelo solista, é a ladainha. Ao terminar a ladainha tem início a chula. Em seguida o solista inicia o canto de entrada, o primeiro dos corridos, enquanto os jogadores se cumprimentam e iniciam a brincadeira (o jogo). No final as canções preparam o fim da roda, ou indicam que alguém vai sair da roda.

Assim, o canto, ou melhor, as cantorias ou cânticos também diferem, como o próprio jogo. Cada situação tem um canto específico. Numa roda de capoeira, como já foi dito, apenas uma pessoa canta, o resto do grupo responde cantando a parte do coro e batendo palmas. Assim, a "orquestra" e as palmas acompanham as cantorias da roda. Alguns autores mostram, diferente de Sousa (1998), que além dos "cânticos" de uma roda de capoeira já citados temos a Quadra. E depois que a roda acaba é feito um "samba de roda" (Capoeira Urucungo, 2004).

Caracterização dos cantos da roda de capoeira

Segundo a Capoeira Urucungo (2004) os cantos podem ser assim caracterizados:

- A Chula: cantiga curta, normalmente feita de improviso, que tem como função fazer a apresentação. É entoada pelo solista para fazer a abertura de sua composição. Normalmente faz uma louvação aos seus mestres, às suas origens, à cidade em que nasceu, pode ainda fazer referências a fatos históricos, lendas ou algum outro elemento cultural que

¹ Capoeira Angola é a modalidade de capoeira que foi sistematizada e divulgada por Mestre Pastinha. A Capoeira Regional é uma modalidade de capoeira criada por Mestre Bimba, mesclando elementos da Capoeira de Angola e do Batuque.

diga respeito à roda de capoeira. É comum usar a chula como introdução para as corridos e ladainhas e, durante a mesma é sugerido um refrão para o coro cantar.

- O Corrido: como o próprio nome já sugere, é uma cantiga que "acelera" o ritmo e que se caracteriza pela junção do verso do cantador com as frases do refrão repetido pelo coro total ou parcialmente, dependendo do tempo que o solista estabelece entre os versos que canta. O solista faz versos curtos e simples que são à toda hora repetidos e o conjunto deles é usado como refrão pelo coro. O texto cantado pode ser retirado de uma quadra, de uma ladainha ou de uma chula ou ainda de cenas da vida cotidiana, de um passado histórico ou simplesmente da imaginação do cantador. Geralmente, o ocorrido é cantado nos toques de São Bento Grande, Cavalaria, Amazonas, São Bento Pequeno, sempre em toques mais acelerados.

- A Quadra: é o que o nome diz, uma quadra. A quadra é uma estrofe curta de apenas quatro versos simples, cujo conteúdo pode variar de acordo com a criatividade do compositor que pode fazer brincadeiras com sotaque ou comportamento de algum companheiro de jogo, pode fazer advertências, falar de lendas, fatos históricos ou figuras importantes da capoeira. Normalmente as quadras terminam com uma chamada ao coro que pode ser: camaradinho, camará, volta do mundo, aruandê, Iêê...Êêê, dentre muitas outras.

-A Ladainha: É um ritmo lento, sofrido, dolente, é como uma reza, uma oração muito parecida com as que são feitas na Igreja Católica em louvor ao terço. O conteúdo de uma ladainha corresponde a uma oração longa e desdobrada pelo cantador em versos entremeados pelo refrão repetido pelo coro. As ladainhas, exclusivas do jogo de Angola, são cantadas antes do início do jogo. Os participantes da roda devem ficar atentos ao solista, pois na ladainha pode ser feito um desafio e, quando for dada a senha para o início do jogo, qualquer um pode ser chamado neste desafio.

Normalmente, depois que a roda acaba, é feito um "samba de roda" para acalmar os ânimos mais exaltados durante o jogo. O samba de roda tem letra um pouco mais longa do que o corrido e a quadra, mas se compara bem de perto ao conteúdo de uma chula ou ladainha.

Uma das funções dos cantos é educar, apontando como deve ser o comportamento do capoeirista, discurso moral, filosofia, mas também educar sobre a própria capoeira. Sousa (1998) diz que

o aprendizado depende, em primeiro lugar, do aprendiz. Uma forma importante de adquirir conhecimentos sobre Capoeira é através das letras das cantigas, nas chulas, nos corridos ou nas ladainhas [...] são os mestres e contramestres que transmitem os fundamentos da capoeira, muitas vezes através das cantigas. Geralmente é através da improvisação do texto num contexto específico que o Mestre explica, mostrando e cantando, o fundamento da Capoeira, para que o aprendiz que está jogando ou observando (p.135) (sic).

Segundo Passos Neto (1999), os capoeiristas, além da improvisação, também criam, ou seja, compõem chulas, quadras, cantos-de-entrada, corridos e quadras. Além disso, hoje já existem muitos discos de cantos da capoeira. Nas revistas e nos cursos de capoeira é comum encontrarmos material de divulgação gravado (CD`s). Essa é, sem dúvida, uma característica nova do aprendizado da música da capoeira, a educação informal, através de discos, livros, revistas, vídeos, DVD`s e filmes.

Objetivos

- verificar os processos de ensino-aprendizagem do canto, tanto para o solista como para o coro, em grupos de capoeira
- averiguar qual influência tem no aprendizado do canto materiais como discos, revistas, vídeos etc.

Justificativa

Além de ser de nosso interesse, a escolha do assunto se deu pois ele é importante para a área da música e da educação musical, uma vez que existem poucos trabalhos sobre o ensino e o aprendizado musical na Capoeira. Notamos que os CD`s, os livros, as revistas, os vídeos e os *sites* da internet, trazem a história, os cantos e os gestos, mas não comentam especificamente o ensino-aprendizagem da música, especialmente do canto.

Metodologia

A metodologia para a coleta de dados será de consultas bibliográficas, de entrevistas e de envio de e-mail para grupos de capoeira brasileiros.

- a)Universo: Grupos de Capoeira brasileiros, através de participantes, mestres e contramestres.

b)Amostra: Para as entrevistas (participantes, mestres e contra-mestres) 4 mestres e 4 participantes de grupo de capoeira da Cidade do Rio de Janeiro, escolhidos aleatoriamente; e 30 grupos, também escolhidos aleatoriamente, para o envio de questionário por *e-mail*.

c)Instrumentos de coleta de dados: (1)entrevistas a serem realizadas com 4 (quatro) mestres e 4 (quatro) participantes, do tipo estruturada, gravadas em cassete e realizadas em dias e horários definidos posteriormente pelos sujeitos; (2)questionário, misto – questões abertas e fechadas, para 30 grupos de Capoeira brasileiros, que tenham página na internet com endereço eletrônico.

d)Procedimentos: elaboração do questionário; envio dos questionários; escolha dos grupos para envio dos questionários; elaboração do roteiro da entrevista; escolha dos mestres e participantes; realização das entrevistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPOEIRA URUCUNGO DE MARÍLIA. As variações musicais da Capoeira. Disponível em <<http://www.terravista.pt/Enseada/5183/>> Acesso em março de 2004.

CARNEIRO, Edison. Capoeira. 2.ed. Rio de Janeiro: MEC/Funarte, 1977.

MURICY, Antonio Carlos (Produção). PASTINHA! Uma vida pela capoeira. 1999. 1 fita de vídeo (30 min.), VHS, son., color.

PASSOS NETO, Nestor S. de (Nestor Capoeira). Capoeira. Galo já cantou. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SOUSA, Ricardo Pamfilio de. A música na Capoeira: Um estudo de Caso. Dissertação (Mestrado em Música, área de concentração: Etnomusicologia). Salvador: UFBA/Escola de Música, 1998.

EDUCAÇÃO MUSICAL E PESQUISA PARTICIPATIVA – UMA EXPERIÊNCIA

José Carlos Teixeira Júnior (UFRJ)
zeca_teixeira@bol.com.br

Resumo. O presente trabalho busca apresentar, a partir de uma discussão inicial sobre a experiência etnográfica como meio de construção de conhecimento, um breve relato sobre a contribuição da pesquisa participativa na prática de educação musical.

1. Etnografia e educação

De uma forma geral, podemos dizer que a etnografia – enquanto “experiência com” e “escrita sobre” o “outro” –, na medida em que permite aliar as especulações teóricas aos dados concretos, empíricos, de uma determinada realidade, vai sendo gradativamente absorvida, já no início do século XX, por diversas disciplinas sócio-culturais – como a Antropologia e a Etnomusicologia, por exemplo – como um poderoso instrumento no processo de construção do conhecimento. Realizada, a partir de então, por especialistas acadêmicos treinados – e, não mais, por viajantes, missionários, amadores, etc. –, a importância do trabalho de campo nestas disciplinas, enquanto observação participante, toma uma proporção cada vez maior a ponto de tornar-se um dos principais legitimadores dos profissionais de pesquisa por elas formados.

Enquanto parte integrante do universo cultural modernista, a etnografia carrega, neste mesmo momento, uma ânsia constante pela busca da experiência “autêntica”. Experiência esta, entretanto, que não era encontrada, nunca, no âmbito do próprio mundo moderno, urbanizado, mas apenas em culturas situadas fora de seus limites, em espaços marginais, distantes. A busca pelo “puro”, pelas “origens”, pelo “primitivo”, pelo “exótico”, apresentava-se, assim, de forma predominante em suas mais variadas propostas. E como consequência disso, tanto a escrita como o próprio trabalho etnográfico adquiria um caráter cada vez mais de “resgate” e de “preservação” de uma suposta “autenticidade”, de uma “tradição”, que na grande maioria das vezes apresentava-se como que “a caminho do desaparecimento”. Neste sentido, o etnógrafo, diante de uma cultura de certa forma incapaz de se preservar, apresenta-se como “aquele que registra e interpreta o frágil costume”,

tornando-se, enfim, no “depositário de uma essência, testemunha inimputável de uma autenticidade” (Clifford, 1998, p. 84).

Posturas autoritárias como esta, entretanto, passaram a ser intensamente criticadas por diversos autores, principalmente pós-modernistas, como James Clifford, por exemplo, que colocavam perguntas como a seguinte:

Se a etnografia produz interpretações culturais através de intensas experiências de pesquisa, como uma experiência incontável se transforma num relato escrito e legítimo? Como, exatamente, um encontro intercultural loquaz e sobredeterminado, atravessado por relações de poder e propósitos pessoais, pode ser circunscrito a uma versão adequada de um “outro mundo” mais ou menos diferenciado, composta por um autor individual? (Clifford, 1998, p. 21)

A partir destas intensas críticas e do próprio processo de descolonização de diversos grupos sociais no cenário internacional, observa-se, já a partir da segunda metade do século XX, a tentativa de um deslocamento progressivo desta postura autoritária em direção a adoção de outras ações estratégicas no intuito de buscar diluir – ou, pelo menos, amenizar – as relações de poder envolvidas na experiência etnográfica. A própria idéia de “participação”, por exemplo, passa, em muitos momentos, a ser ainda mais relativizada, deixando de ser uma exclusividade do pesquisador – enquanto uma “observação participante”, onde o pesquisador participa diretamente da cultura do grupo pesquisado¹ –, para ser dividido com o próprio grupo pesquisado – como, por exemplo, numa “pesquisa participativa”, onde o grupo pesquisado participa diretamente da elaboração do próprio trabalho de pesquisa².

De uma forma geral, a postura da então chamada “autoridade etnográfica” passa a ser criticada através da tentativa de se estabelecer relações cada vez mais horizontais, onde a suposta dicotomia “pesquisador/pesquisado” apresenta-se mais diluída e substituída pelo que Clifford descreveu como “um diálogo em aberto, criativo, de subculturas, de membros e não-membros, de diversas facções” (Clifford, 1998: 49). Questões como, por exemplo,

¹ No âmbito da Etnomusicologia, podemos apontar para a proposta de “bi-musicalidade” de Mantle Hood (1960), onde é sugerido ao pesquisador iniciar nas práticas musicais da cultura estudada como um aprendiz.

² Podemos apontar, também no âmbito da Etnomusicologia, para o trabalho de Vicenzo Cambria (2002), formado pelo próprio Laboratório de Etnomusicologia da UFRJ, realizado com um dos blocos afro-carnavalesco de Ilhéus, onde a pesquisa desenvolve-se através de uma proposta de reconstrução e gravação do repertório do grupo, elaborada em conjunto com os seus próprios membros participantes.

“para que estamos produzindo conhecimento?”, “qual é objetivo do nosso trabalho?”, dentre outras, são colocadas abertamente entre as partes envolvidas, como etapas primárias e altamente essenciais do trabalho de pesquisa, produzindo, conseqüentemente, amplos e importantes diálogos, questionamentos e debates, os quais, na grande maioria das vezes, geram, certamente, intensas dificuldades, incertezas, conflitos e até mesmo contradições aparentemente insolúveis.

Entretanto, um aparente caos, um certo desarranjo ou mesmo um descontrole de uma determinada situação, pode funcionar como um terreno extremamente fértil no processo (necessário) de conscientização das diferenças envolvidas, as quais não precisam, todavia, ser plenamente resolvidas, mas apenas negociadas e consensualizadas³ através, por exemplo, do que Paulo Freire propôs como uma “síntese cultural”. A “síntese cultural”, segundo o autor de *Pedagogia do Oprimido*, “não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. *O que ela afirma é o indiscutível subsídio que uma dá à outra*” (Freire, 2000: 181 – o grifo é meu).

Seguindo esta mesma perspectiva paulofreiriana, podemos chegar, também, no momento em que a própria educação passa a apresentar-se como um processo de troca, como um diálogo aberto onde tanto a reflexão como a prática educacional busca ocorrer sempre “em favor da *autonomia* dos educandos” (Freire, 2003: 13 – o grifo é meu) – e, por que não, do próprio educador. Nesta perspectiva, separar os alunos do processo de construção do conhecimento torna-se uma postura inaceitável, reacionária, pois termina limitando a relação educador/educando – de maneira bastante semelhante aquela entre “pesquisador/pesquisado” – em uma relação típica de poder, de dominação, e, conseqüentemente, de dependência. É sugerido ao professor, assim, abandonar o cumprimento daquele velho papel “paternalista” de ter que levar e “depositar” um conhecimento, supostamente pronto, neutro e universal, nos alunos – processo este que Paulo Freire chamou de “educação bancária” –, para, ao contrário, construir e transformar o próprio conhecimento juntamente com eles, de maneira a potencializar as suas próprias

³ Remeto-me, aqui, a concepção gramsciana de consenso enquanto uma relação dialética – e, portanto, não coerciva, naturalizada, e, nem por isso, convencional ou contratual – de unidade-distinção entre diferentes sujeitos sociais.

capacidades de criticar, de criar e, finalmente, de conhecer. Como bem nos lembra Carlos Rodrigues Brandão, “nenhum conhecimento é neutro” (Brandão, 1990: 11), principalmente quando se trata de indivíduos provindos dos mais diversos grupos ou classes sociais, quadro, este, bastante típico no dia-a-dia dos educadores brasileiros.

Estar próximo e se integrar com a realidade concreta dos alunos, buscar entender suas necessidades, suas referências empíricas, cotidianas, “culturais”, reconhecer seus valores particulares, seus comportamentos, suas opiniões, interesses e justificativas, etc. – enfim, qualquer semelhança com a prática etnográfica não é simples coincidência –, torna-se uma etapa bastante difícil, porém muito preciosa para o bom desenvolvimento do trabalho educacional. O próprio autor de *Pedagogia da Autonomia* já anunciava: “ensinar exige pesquisa”⁴ (Freire, 2003: 29). Mas, sobretudo, uma pesquisa com o grupo – e, portanto, participativa – e não separado dele.

Ora, mas do que estamos falando, especificamente? De pesquisa ou de educação?

Neste momento, acredito não parecer absurdo aproximarmos certas formas de pensar a educação com determinadas maneiras de teorizar a própria pesquisa sócio-cultural. A relação com o “outro”, o reconhecimento de um campo de diferenças e tensões, a necessidade de uma aproximação, de um certo reconhecimento, e a própria tentativa de construir um conhecimento interessado, não autoritário, que busque atender todas (ou quase todas) as partes envolvidas através de intensas negociações e relações mais consensuais, surgem como elementos e estratégias comuns, e extremamente significativas em ambos os casos. A etnografia, mais especificamente dentro deste quadro aqui proposto, ou seja, enquanto uma pesquisa participativa, poderia ser pensada, portanto, como uma prática bastante rica, ou melhor, como um terreno bastante fértil através do qual o processo de construção de conhecimento, seja enquanto pesquisa e/ou enquanto educação, se consolida.

2. Etnógrafos em sala de aula...

O Laboratório de Etnomusicologia da UFRJ já vem discutindo questões como esta há algum tempo. O trabalho de Francisca Marques (2003), por exemplo, realizado em

⁴ “Não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino” (Freire, 2003, p. 29).

Cachoeira, na Bahia, apresenta uma proposta de educação musical comunitária como prática de pesquisa de campo. Ao mesmo tempo que a pesquisadora discutia com alguns músicos da comunidade noções inerentes a Etnomusicologia, ela conseguia interagir cada vez mais com os seus membros e com a sua diversidade musical.

Atualmente, o Laboratório desenvolve o projeto “Samba e memória em comunidades do Complexo da Maré”⁵, que tem como objetivo a produção de um conhecimento sobre os múltiplos significados das práticas musicais desenvolvidas nestas comunidades (de início, o trabalho limita-se apenas ao Morro do Timbau e da Nova Holanda, tendo como parceira e intermediária o CEASM – Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré). O samba, na perspectiva proposta, representa apenas um ponto de partida e de “contraste”, através do qual torna-se possível iniciar um diálogo mais amplo com um grupo de 20 jovens dessas comunidades, visando promover um olhar crítico sobre seu cotidiano e sua memória, contribuindo para a consolidação de uma consciência reflexiva e criativa sobre o papel das suas práticas sonoras – cuja amplitude abrange desde sons de tiros a hinos evangélicos, reggaes, funks, sambas, rocks, pagodes, etc. – em sua sociabilidade.

Enquanto uma pesquisa participativa, tais diálogos apresentam-se como eixo principal no desenvolvimento do projeto, permitindo: a) elaborar em conjunto metodologias e objetivos de trabalho, que atualmente consiste na documentação da diversidade musical destas comunidades e a organização desse material num banco de dados; b) atualizar cada vez mais o conhecimento, tanto dos jovens como dos pesquisadores, sobre a realidade que estão trabalhando como também sobre diversos conceitos etnomusicológicos que são introduzidos nas discussões na medida em que apresentam pertinência ao trabalho realizado.

Mesmo apresentando-se oficialmente como um trabalho de pesquisa, tal projeto vem abrindo uma grande margem para o estabelecimento de um processo educacional na medida em que permite aos jovens participantes – como, também, aos próprios pesquisadores – criticar, criar, construir e pôr em prática, na medida em que trabalham juntos sobre uma mesma realidade, o conhecimento. Concretiza-se, de certa forma, aquela

⁵ Este projeto faz parte de um outro projeto mais amplo, chamado “Samba e coexistência: um estudo etnomusicológico do samba carioca”, que tem como objetivo principal realizar uma análise etnomusicológica abrangente sobre as diversas práticas do samba carioca contemporâneo.

“multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem”, já bastante apontada por Candau (1984)⁶, onde qualquer técnica da prática pedagógica deve ser pensada, sobretudo, à luz de um projeto ético e político-social que a oriente.

É curioso observar que em diversos momentos das atividades realizadas neste projeto não é possível estabelecer com precisão quem é o pesquisador e quem é o pesquisado, ou mesmo quem está aprendendo e quem está ensinando. O intenso processo de troca, de diálogo e, conseqüentemente, o rompimento destas fronteiras e a quase livre circulação dos diferentes sujeitos por estas esferas, cria, certamente, situações difíceis e inesperadas. Porém, é um desafio que nos colocamos mas que vem permitindo trazer a tona uma série de reflexões e práticas de forma a enriquecer ainda mais o processo de construção do conhecimento, seja ele – conforme já colocamos anteriormente – na esfera da pesquisa e/ou da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-Participar. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa Participante. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990. p. 9-16.
- CAMBRIA, Vincenzo. Música e identidade negra: o caso de um bloco afro carnavalesco de Ilhéus. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Musica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2002.
- CANDAU, Vera Maria (org.). A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CLIFFORD, James. A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX. Organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.
- HOOD, Mantle. The Challenge of “Bi-musicality”. *Etnomusicology* 4 (2), p. 55-59, 1960.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 29^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a pratica educativa. 28^a ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2003.

⁶ “A perspectiva fundamental da Didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática” (Caundau, 1984, p. 21).

MARQUES, Francisca. Samba de roda em Cachoeira, Bahia: uma abordagem etnomusicológica. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2003.

A PROGRAMAÇÃO INFANTIL DA TELEVISÃO DE VALENCIA (ESPANHA) E DO RIO DE JANEIRO (BRASIL): ANÁLISE COMPARATIVA DAS TRILHAS SONORAS¹

José Nunes Fernandes (UNI-RIO)
jonufer@iis.com.br
Mônica Duarte (UNI-RIO)
mdmjb@terra.com.br

Resumo. Pela teoria das Representações Sociais desenvolvida no âmbito da epistemologia Retórica, entendemos que os fenômenos de comunicação social dizem respeito às trocas de mensagens (imagens, gestos, melodias, etc.) entre indivíduos e grupos e aos meios empregados para transmitir uma informação determinada e buscar convencer os outros. As trilhas sonoras da programação televisiva infantil, especificamente, são produtos sócio-históricos elaborados por um processo coletivo de idealização e materialização sonora do público a que se destina. Para melhor compreender a sócio-gênese deste processo, propomos, em parceria com a Universidad Jaume I (Espanha): analisar essas trilhas sonoras, sua criação e recepção, a partir da metodologia proposta pelo semiólogo J.J. Nattiez adaptando-a à epistemologia Retórica; comparar a dinâmica de significação presente nessas trilhas sonoras em contextos sociais distintos, o de Valencia (Espanha) e do Rio de Janeiro (Brasil). Essa proposta apresenta caráter inovador para a Semiologia da Música e para a teoria das Representações Sociais.

1. Introdução (O problema e fundamentação teórica)

A música é uma arte que visa alterar de alguma maneira as crenças, os valores e atitudes de seus auditórios, busca afetá-los. No entanto, há uma tensão entre estes dois momentos ou dimensões: orador/criação, auditório/recepção, pois o auditório não recebe passivamente a mensagem, mas a reconstrói tornando-se, ele também, um agente de criação assim como o compositor o é.

Nessa perspectiva, deve-se buscar a sua “sócio-gênese” para, ao se depreender a sua estrutura, pensar em políticas que propiciem a sua melhor adequabilidade às expectativas de quem está voltada. Por meio da teoria das Representações Sociais, entendida no âmbito da Retórica (Mazzotti, 2002), podemos investigar a gênese e os produtos de sentido construídos através da criação de trilhas sonoras dos programas televisivos voltados para crianças.

¹ Entidades Financiadoras: CAPES e Ministério da Educação da Espanha.

A Retórica propõe um método que trata das modificações dos valores, atitudes e crenças e permite tratar o problema dos esquemas de significação como uma negociação, uma pragmática, a qual põe o que tem valor no e para os diversos grupos sociais. A dimensão estruturada dos significados construídos é aqui incluída e, ao mesmo tempo, ultrapassada, pois a análise retórica abarca os processos formadores dos significados, sua elaboração e transformação sob a força das determinações sociais presentes na troca entre os sujeitos.

Pela análise retórica, chegaremos aos contornos que conferem a determinadas trilhas sonoras, aqui entendidas como objetos sociais, a qualidade do que se diz ser “adequado” àquele público e àquela expressão filmica. Essa categorização está vinculada aos auditórios para os quais as trilhas sonoras destinam-se. Em suma, a expressão sonora, presente nas trilhas sonoras, acontece de múltiplas maneiras, todas elas coerentes com os grupos sociais que as sustentam, serão sempre o produto de certas intencionalidades. É sempre pela análise retórica, que considere o esquema *pathos* (auditório) – *logos* (mensagem) – *ethos* (orador) que se assume a “incontornável problematicidade que o *logos* deve traduzir” uma vez que ele não recebe uma interpretação unívoca. E o *logos* é o ponto de contato mais direto entre o *ethos* e *pathos*. Além da intenção do primeiro expressar-se na materialidade do objeto (no nosso caso, a trilha sonora), de seu diálogo incessante com o auditório que delimita as suas ações, há o trabalho do auditório de recepção calcada nos valores de cada grupo. Pela análise retórica, que expõe a negociação dos diferentes significados, social e culturalmente estabelecidos, alcançamos a relação comunicativa em sua integridade.

Há, no entanto, uma ferramenta de análise, dentro do campo da semiologia da música, que, se adaptada à semiologia Retórica aqui exposta sumariamente, caberá ao nosso estudo. É o método proposto por Nattiez, semiólogo musical canadense que apresenta as dimensões do fenômeno simbólico como sendo a dimensão poiética, a dimensão estética e o nível neutro ou imanente. A dimensão poiética é aquela pela qual a forma simbólica resulta de um processo criador pelo qual é possível descrevê-la ou reconstituí-la. A dimensão estética é aquela pela qual os receptores, confrontados a uma forma simbólica, asseguram uma ou mais significações a ela. A terceira dimensão é o aspecto sob o qual a forma simbólica se manifesta psiquicamente e materialmente e torna-se acessível aos sentidos, o que Nattiez chama de “nível neutro” ou imanente. É imprescindível a integração entre a estrutura

imane e os processos poético e estético na teoria de Nattiez assim como é preciso sublinhar o papel fundamental da articulação dos três elementos da retórica, o *logos*, o *pathos* e o *ethos*.

Dos três elementos centrais tanto da Retórica quanto da teoria de Nattiez surgem possibilidades de análise das trilhas sonoras da programação televisiva, pois o método de Nattiez, de forma sistemática, dá conta de diversos estados da semiosis existentes entre a criação e a percepção de uma obra musical (Sampaio, 1999). Assim, consideramos factível utilizá-lo como ferramenta de análise das trilhas sonoras, sua criação e recepção, adequando-o à epistemologia Retórica.

2. Objetivos

1. Explicitar e buscar compreender a sócio-gênese dos sistemas de significação dos objetos musicais presentes na programação televisiva voltada para o público infantil do Rio de Janeiro (amostra: três programas brasileiros e um espanhol)²;
2. Analisar as trilhas sonoras, sua criação e recepção, presentes na programação televisiva a partir da metodologia proposta pelo semiólogo musical canadense Jean-Jacques Nattiez adaptando-a à epistemologia Retórica.
3. Comparar a dinâmica de significação presente nas trilhas sonoras da programação televisiva espanhola e brasileira.

3. Justificativa e caracterização da linha de pesquisa

A música traz em si a ausência de conteúdo semântico ou um tipo específico de relação sintática. De fato, freqüentemente, a música faz referência a toda uma variedade de objetos acústicos e não-acústicos e pode ser associada a outras formas artísticas, pertencentes aos domínios da visualidade e do verbal, das quais explicitamos a expressão fílmica presente no cinema, na propaganda, nos programas televisivos, nos “vídeo-clips”, dentre outros.

No entanto, o problema da comunicação social é muito mais complexo do que uma análise dos códigos musicais pode abarcar, pois os fenômenos de comunicação social dizem respeito às trocas de mensagens lingüísticas e não lingüísticas (imagens, gestos,

² Este projeto é desenvolvido em parceria com a Universidad Jaume I(Espanha).

melodias, etc.) entre indivíduos e grupos. Dizem respeito, também, aos meios empregados para transmitir uma informação determinada e buscar convencer os outros.

Para chegar aos significados e a possíveis explicações dadas para a música como objeto por meio do qual circulam interesses específicos em diversos contextos sociais, em especial na programação televisiva voltada para o público infantil, é preciso lançar mão de modelos teóricos interpretativos que configuram os objetos musicais como *objetos* produzidos no âmbito da cultura, como produtos sócio-históricos elaborados por um processo coletivo de idealização e materialização da instituição ou do público a que se destina. Para tanto, deve-se investigar a sócio-gênese da produção de sentido construída através da criação e recepção desses objetos.

A Abordagem das Representações Sociais (Jodelet, 2001; Moscovici, 1985) entende que a comunicação e a negociação de significados tanto compartilhados quanto divergentes a respeito de diversos objetos sociais ocorrem dentro de e entre os grupos sociais, na ação humana, portanto. Buscaremos analisar os objetos musicais presentes na trilha sonora da programação televisiva levando em consideração: (a) os processos de recepção ativa desses materiais por parte do público infantil; (b) os processos de criação ou transformação dos mesmos visando adequá-los ao contexto fílmico; e (c) a própria estrutura do texto musical. Portanto, o tratamento retórico do método de análise semiológica proposto pelo semiólogo musical canadense J.J. Nattiez será desenvolvido. Essa proposta apresenta caráter inovador dentro do campo da Semiologia da Música e dos próprios estudos filosóficos sobre Retórica.

4. Metodologia

Para a análise da dinâmica de significação presente na criação, recepção e estrutura das trilhas sonoras, utilizaremos as técnicas de análise poiética, estética e do nível neutro, propostas por J.J. Nattiez. Assim, analisaremos esses objetos levando em consideração os processos de recepção ativa desses materiais por parte dos criadores da programação, os processos de criação e transformação dos mesmos visando adequá-los ao contexto fílmico da programação infantil, e a própria estrutura da trilha sonora.

Poderemos analisar esse processo através da comparação do resultado da análise das trilhas sonoras “adequados à programação infantil” com o resultado da análise das trilhas sonoras da programação espanhola enquanto outro contexto social.

4.1. Universo e amostra

O universo é composto por programas infantis televisivos das cidades de Valencia (Espanha) e do Rio de Janeiro(Brasil). A amostra será constituída do programa infantil da TV espanhola (TV oficial única) e dos programas brasileiros “Xuxa no mundo da imaginação” (TV Globo), “Ra-tim-bum” (Rede Brasil) e “Eliana” (TV Record).

4.2. Instrumentos de coleta

Gravação em fita de vídeo durante uma semana de cada programa para posterior análise, levando em conta o referencial teórico adotado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In _____. (Org.) As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-44.
- MAZZOTTI, Tarso B. Analyse des métaphores : une approche pour la recherche sur les représentations sociales In : GARNIER, Catherine & DOISE, Willem. Les Représentations sociales. Balisage du domaine d'études. Montréal: Éditions Nouvelles, 2002. p. 207-226.
- MOSCOVICI, Serge. Introdução: O campo da psicologia social. In: MOSCOVICI, Serge (org.). Psicologia Social I. Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 1985.
- NATTIEZ, Jean-Jacques. De la sémiologie à la musique. In: Cahiers du département d'études littéraires de l'université du Québec à Montreal, n° 10, 1988.
- _____. Music and discourse. Princeton: Princeton University Press, 1990.
- _____. A comparison of analyses from the semiological point of view (the theme of Mozart's Symphony in G minor, K.550). In: Contemporary Music Review, vol XVII, part I, pp. 1-38, 1998.
- _____. O modelo tripartite de semiologia musical: o exemplo de La Cathédrale Engloutie, de Debussy. Debates. Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música. N.6. Rio de Janeiro:UNIRIO/PPGM, 2002, p. 7-40.

SAMPAIO, Luiz Paulo de Oliveira. Reflects Dans le miroir. Essai d'analyse sémiologique tripartite des variations, opus 27 de Webern. Montreal, 1999. 298 p. Tese (Philosophiae Doctor, Ph.D.) – Université de Montréal, 1999.

APRENDIZAGEM DA MÚSICA NA RODA DE CAPOEIRA

José Nunes Fernandes (UNI-RIO)
jonufer@iis.com.br

Resumo. O objetivo é analisar o ensino-aprendizado da música na Capoeira na literatura e com mestres, contramestres e participantes (Maceió, Fortaleza, Salvador e Rio de Janeiro); discutir o ensino-aprendizado da música na Roda de Capoeira em relação às normas impostas e em relação a sua posição de formalidade, não-formalidade e informalidade e comparar os resultados da pesquisa de campo com a literatura referente ao ensino-aprendizado não-formal de música. A metodologia envolve, além da análise na literatura, entrevistas semi-estruturadas (mestres/participantes de Grupos de Capoeira). Devido ao grande número de Grupos de Capoeira existentes, não só nas cidades envolvidas mas em todo o Brasil, serão escolhidos, aleatoriamente, três grupos de cada cidade. Será envio de *e-mail* para 50 grupos que apresentem páginas na Internet de todo o Brasil.

Introdução

Esta pesquisa tem objetivo analisar o ensino-aprendizado da música na Roda de Capoeira; compreender como a música é transmitida segundo a literatura; verificar como os mestres, contramestres e participantes, em algumas cidades do Brasil (Maceió, Fortaleza, Salvador, Rio de Janeiro), aprenderam e transmitem a música; discutir o ensino e aprendizado da música na Roda de Capoeira em relação às normas impostas e em relação a sua posição de formalidade, não-formalidade e informalidade; comparar os resultados da pesquisa de campo com a literatura referente ao aprendizado/ensino não-formal de música.

Há lacuna sobre tal assunto, principalmente nas publicações da ABEM, ANPPOM e teses e dissertações. A pesquisa é importante para a Educação Musical, pois os aspectos de ensino-aprendizagem/transmissão-recepção verificados poderão ser utilizados nas escolas regulares/vocacionais pelos professores de música.

A metodologia envolve além da análise na literatura, entrevistas semi-estruturadas (mestres/participantes de Grupos de Capoeira). Devido ao grande número de Grupos de Capoeira existentes, não só nas cidades envolvidas, mas em todo o Brasil, serão escolhidos, aleatoriamente, três grupos de cada cidade escolhida.

Outro procedimento será envio de *e-mail* para grupos que apresentem páginas na Internet - 50 grupos, sendo aleatória e imprevisível a escolha e o total de participantes.

Capoeira, Música e Educação

Segundo Edison Carneiro (1977), a Capoeira é "jogo de destreza que tem suas origens remotas em Angola"(p.3). Para muitos a Capoeira é uma prática popular, que mesmo de origem angolana foi criada no Brasil. Para outros é um esporte, podendo ser praticado de modo competitivo. É Folclore, estando presente, como folguedo, em uma grande lista de festas em todo o território nacional. É também Cultura, dança, música, ritmo, filosofia, luta.

Capoeira é ordem. Ordem no espaço: a Roda; ordem no comando/autoridade: o mestre; ordem no jogo: os ritmos; ordem nos instrumentos: o berimbau fica no centro e comanda o jogo (música/gestos); ordem na entrada e saída do jogo: o pé do berimbau; ordem nos cânticos: ladainhas, quadras, corridos e chulas; ordem mística: ritual organizado; ordem musical: quem dirige o ritmo; ordem de participação: dois a dois na roda; ordem de pensamento: codificação filosófica das canções; ordem de comando: o mestre mais antigo inicia; ordem de participação: os mais antigos jogam primeiro; ordem de importância pessoal: as funções do indivíduo; ordem de encerramento de roda: o responsável pelo local. Paradoxalmente, é comum ouvirmos de alguns mestres, também na literatura, que a Capoeira é Liberdade. Isso é paradoxal, pois se a Capoeira imita a ordem social, nenhum capoeirista é livre na Capoeira para desrespeitar esta ordem. Aprender Capoeira é aprender a obedecer. Se não obedecer não fica no grupo.

Se a capoeira foi criada por escravos vindos da África, sua música tem aspectos semelhantes à música africana. Nketia (1974) aponta as características da música africana e assim comprovamos tais pontos de semelhança. O autor mostra quatro tipos de execuções, sendo que o que mais se aproxima com a música da capoeira é o primeiro tipo apontado pelo autor.

O primeiro envolve um solista – performance solo na qual um cantor, com ou sem acompanhamento instrumental, sempre com palmas. O cantor solo pode vir apoiado por outros–alguém com um sino ou um tambor, alguém para cantar respondendo frases ou respondendo em determinados momentos (...) O solista pode também ser acompanhado por um coro (p.51).

A música instrumental africana é executada por instrumentista solo ou conjuntos. Neste caso, conjuntos, há a distribuição de papéis e a organização de dá pelo uso da forma

pergunta-resposta. Em alguns estilos os papéis vocal e instrumental são combinados. Como é na música da capoeira. E, segundo Nketia (1974), vinculação a um patrão/idoso é comum, ele ajuda, distribui papéis e responsabilidades. “Nesses grupos, os papéis musicais, são determinados com base na habilidade do executante, conhecimento do repertório, e habilidade de improvisação” (p.53). Aqui encontramos outro ponto de semelhança, o mestre distribui papéis, sabe quem tocará o berimbau, que comanda a roda, quem pode ser solista vocal além dele, e distribui funções com os que dominam o repertório em cada momento do ritual. Sem falar que ele concede as faixas (cintura), cujas cores mostram graus de “poder”(saber). Um tipo de hierarquia de toda a dinâmica da roda e do grupo, e conseqüentemente, da organização e execução musicais.

A Capoeira é uma manifestação afro-brasileira, que, como já foi dito, teve suas origens ligadas aos negros, inicialmente como forma de luta para defesa. No Brasil as manifestações culturais musicais afro-brasileiras estão em primeiro plano em relação à mídia, uma vez que o samba e a axé *music* deixaram marcas fortes na cultura brasileira.

Uma das características da música afro-brasileira é o ritmo, que está na manifestação como um todo. Um exemplo é a música do Candomblé¹, a música não está separada do gesto, da dança, da oração, ela é um dos componentes do ritual. Agawu (1995,apud Fonseca,2003) mostra que no ritual existem várias rítmicas: ritmo corporal/gestual, ritmo oral, ritmo vocal, ritmo instrumental e coreográfico. Fazendo com que haja “inúmeras possibilidades de construção de significado” (Agawu,1995,apud Fonseca, 2003, p.55).

Na capoeira é exatamente igual, os domínios da expressão rítmica estão presentes da mesma forma, integrados. Há que se distinguir a marcante presença do ritmo do berimbau(“comandante” da orquestra da capoeira), no qual está embutido a transmissão de mensagens simbólicas, como no Candomblé, na Bateria da escola de samba², no Jongo, etc. A semelhança é clara com o Candomblé, uma vez que o ritual da roda envolve elementos semelhantes e sua integração. Música e gesto são algo inseparável na maioria das expressões afro-brasileiras, na Capoeira isso é claro. Vejamos o que diz Moura (1991):“o ‘urucungo’[berimbau]desempenhava um papel primordial na capoeiragem. A música dava

¹ Oliveira (2002) mostra semelhança no caso da bateria de escola de samba.

² Mais detalhes sobre isso na obra de Oliveira (2002).

um maior impulso às energias dos contedores(...)determinando o grau de aceleração (...)ou lentidão(p.12, grifo original).

A situação problema

Como se transmite o conhecimento musical na Roda de Capoeira? A literatura aponta que o ensino é puramente oral, mas encontramos informações (Sousa,1998) de que hoje em dia outros recursos já foram incorporados (ouvir fitas, Cds,vídeos,ter aulas particulares). Na década de 60 já existia manual de auto-ensino de Capoeira³, hoje inúmeras páginas da Internet têm aulas de Capoeira, muitos livros, revistas e vídeos também têm essa função. Isso foge do não-formal, passando a ser informal.

Aprendizagem **formal** se dá na escola, na academia, sedimentada no rigor da própria academia, sendo sistemática, metódica, associada a programas, horários, salas, professores. Exemplificando: um curso de Capoeira numa academia.

Aprendizagem **não-formal** é sistemática, tem regularidade de locais/horários, métodos/programas, que são estipulados pela prática e não por documentos escritos, ditos "didáticos". Acontecem em espaços diversos e não em escolas. Exemplificando: participação de um grupo de Capoeira que tem ensaios numa tarde de sábado que acontecem numa praça da cidade.

Aprendizagem **informal** é quando alguém aprende sozinho, através de um meio de comunicação(TV,revista,vídeo,cinema, Internet,livros de auto-instrução) ou através de um amigo, por exemplo.

O ensino da Capoeira é, muitas vezes, considerado como não-formal. Sousa (1998), estudando a música num grupo de Capoeira afirma que o tipo de aprendizagem verificado é o mesmo descrito por Santos (1991), uma aprendizagem não-formal (Sousa,1998,p.127). Isso nos leva a acreditar que tal aprendizado seria não-formal, teria características semelhantes a outros grupos, como a Roda de Choro, no caso do bandolim e do violão, ou da bateria da Escola de Samba, por exemplo, nos quais temos pesquisas que apontam para características não-formais (Miranda,1999;Chaves,2001; Carneiro da Cunha,2001; etc).

“Aprende-se a música por transmissão oral, através da observação, audição e execução dos toques e das cantigas nas rodas ou através de audição de ‘conversas’(geralmente fitas

³ COSTA, Lamartine Pereira da. *Capoeira sem mestre*. Rio de Janeiro, Tecnoprint, 1962.

cassete) e execução em horários outros que os normais de aula/treino”(Sousa,1998,p.130). Mesmo com tal afirmação, comprova-se hoje que já não podem ser classificados assim.

Ela está presente em quase todas as academias de ginástica do Brasil. A academia é uma escola, daí ser ensino formal. Fazendo com que o ensino da Capoeira na academia seja formal, com horários, salas, dias e programas estabelecidos, fardamento e níveis de graduação.

Existem vários tipos de ensino de Capoeira, mesmo alunos que aprendem somente na Roda, o ensino da música não é como antigamente. Não só por causa do próprio avanço da vida cotidiana e tecnológica (Cds, vídeos, Internet, etc), como pelo fato de muitos participantes terem aulas particulares, freqüentarem academias, ouvirem Cds, aprenderem através de livros de auto-instrução ou internet. É comum ter professor particular de berimbau e dos grupos terem antes da prática do jogo ensaio só dos instrumentos, um tipo de aula de prática de conjunto.

O formalismo se mistura ao não-formalismo e a um informalismo de duas maneiras. Primeiro, o ensino da Capoeira, e de sua música, estar presente nas academias de ginástica (isso é comum, mas presenciamos a ocorrência de aulas de Capoeira também em escolas regulares, na forma de Esporte e de Cultura). Segundo, o suposto não-formalismo da aprendizagem da música se contrapõe a um extremo rigor de observância e obediência da ordem. Isso é formalismo rigoroso, maior do que o praticado numa escola de música. Há indícios de que o formal está mais presente do que na escola.

Sobre os estilos de capoeira e suas músicas, existem dois estilos de Capoeira: Angola e Regional. A Música é tão importante quanto o jogo, sendo que sempre há música, com semelhanças e diferenças, inclusive na quantidade de instrumentos presentes em cada modalidade e nas "cantorias".

Muitos grupos apresentam "orquestra" reduzida, restringindo-se a um berimbau e um pandeiro. Mas a "orquestra" tradicional é composta por três berimbaus, um atabaque e dois pandeiros, as vezes até com um agogô e um reco-reco. Além do canto e das palmas que os participantes que não estão jogando executam. Na literatura encontramos a presença também de "palmas de madeira"⁴.

⁴ Palmas com um tipo de pedaço de madeira, parecido com um taco.

O canto é um dos principais elementos da música na Capoeira, sendo que muitos autores enfatizam que o berimbau "comanda a roda", mas na verdade parece ser o canto o elemento "comandante", uma vez que seu conteúdo é significativo.

O conjunto de instrumentos, "orquestra", difere nas duas modalidades. Mas quem comanda o ritmo do Jogo e da música é o berimbau, em ambas as modalidades. Os outros instrumentos são chamados de "complementação". Na Capoeira Angola a "orquestra" é formada três berimbaus (Gunga ou Berra-Boi, Médio e Viola ou Violinha), um atabaque, dois pandeiros, um reco-reco e um agogô. Na Capoeira Regional, geralmente, está presente só um berimbau e um pandeiro. Existe uma ordenação fixa na Roda da Capoeira Angola: berimbau Gunga, Médio, Viola, pandeiros, agogô, reco-reco e atabaque.

Os toques do berimbau, são (Capoeira Urucungo,2002):Angola, São Bento Grande, São Bento Pequeno, Angolinha, Iúna, Lamento, Amazonas, Cavalaria, Santa Maria, Benguela, Idalina, Maculelê, Samba de Roda, Samba de Angola, São Bento Grande de Bimba, Samango, Valsa, Samba de Enredo, São Bento Corrido, Choro.

O canto também difere, como o próprio jogo. Cada situação tem um canto específico. Apenas uma pessoa canta, o resto do grupo responde (coro) e bate palmas. A "orquestra" e as palmas acompanham as cantorias da Roda. Dentre os vários tipos de "cântigos" de uma roda de capoeira temos a Chula, o Corrido, a Quadra, a Ladainha, depois que a roda acaba é feito um "samba de roda"(Capoeira Urucungo, 2002).

Instala-se algumas questões iniciais: (1)Como podemos definir o fenômeno Capoeira, de exclusiva criação brasileira, e como foi sua evolução no decorrer da história?; (2)Como se caracteriza a música da Capoeira? Quais os "toques" e suas características?; (3)Como se ensina e se aprende música na Roda de Capoeira? (instrumentos/canções); (4)Como os participantes e mestres dizem que se ensina e se aprende música na Roda?; (5)O aprendizado da música na Roda de Capoeira é considerado como não-formal, mas existe uma "formalidade" visível, como pode ser descrita e como pode ser comparada com o que traz a literatura sobre ensino-aprendizado não-formal de música?; (6)qual a relação entre ensino e aprendizagem da música e a "ordem" imposta?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPOEIRA URUCUNGO. Marília - SP. Disponível em:

<<http://www.terravista.pt/Enseada/5183/>>. Acesso:Dez. 2002.

CARNEIRO, Edison. Capoeira. 2.ed. Rio de Janeiro: MEC/Funarte, 1977.

CARNEIRO DA CUNHA, Mariana. Transmissão de saberes na bateria da Escola de Samba Mocidade Independente de Padre Miguel. Dissertação (Mestrado em Música). Rio de Janeiro: UNIRIO, 2001.

CHAVES, Carlos Antonio G. da C. Análise dos processos de ensino-aprendizagem do acompanhamento do choro no violão de seis cordas. Dissertação (Mestrado em Música). Rio de Janeiro: UNIRIO, 2001.

CONDE, Cecília & NEVES, José Maria. Música e Educação Não-Formal. Pesquisa e Música. Rio de Janeiro: v.1, n.1, p.41-52, 1984-1985.

FONSECA, Edilberto José de M. O toque do Gã: tipologia preliminar das linhas-guia do Candomblé Ketu-Nagô no Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Música). Rio de Janeiro: UNIRIO, 2003.

MOURA, Jair. Mestre Bimba: a crônica da capoeiragem. Salvador:Edição do Autor, 1991.

NKetia, J. H. Kwabena. The Music of Africa. London: Victor Gollancz, 1986.

MIRANDA, Christiano Neves de. Estudo do Bandolim: estudo comparativo de métodos e práticas. Monografia (Graduação). Rio de Janeiro: UNIRIO,1999.

OLIVEIRA, Rodolfo C. de. O império do samba: uma etnografia da bateria do Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano. Dissertação(Mestrado em Música). Rio de Janeiro:UNIRIO/PPGM,2002.

SANTOS, Regina Marcia S. Aprendizagem musical em grupos culturais diversos. Cadernos de Estudo-Educação Musical. Ns.2/3. São Paulo: Atravez, Fev.-Ago.,p.1-14, 1991.

SOUSA, Ricardo Pamfílio de. A música na Capoeira: Um estudo de Caso. Dissertação (Mestrado em Música, área de concentração: Etnomusicologia). Salvador:UFBA, 1998.

NOVAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

José Ruy Henderson Filho (UFRGS / UEPA)

ruy@uepa.br

ruyh@bol.com.br

Resumo. O presente texto apresenta um relato de experiência ocorrido quando da realização da disciplina Música e Informática, no Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará – UEPA, no município de Santarém-PA, no ano de 2002. Trata-se da primeira experiência no sentido de inclusão de disciplina com uma abordagem voltada ao uso de novas tecnologias num curso de Música no Estado. Aborda desde o contexto em que foram realizadas as atividades até os resultados alcançados.

1. INTRODUÇÃO

O Curso de Licenciatura em Música do CCSE/UEPA¹, com sede em Belém-PA possui atualmente 8 turmas regulares na Capital, mais 2 turmas em andamento e 1 já concluída no município de Santarém², Oeste do Estado e 1 turma em Vigia, cidade localizada a aproximadamente 170 Km da Capital. Uma vez que a turma concluída no ano de 2003 em Santarém funcionava apenas em período de recesso e férias, ou seja, janeiro/fevereiro e julho, eram os próprios professores da Capital que se deslocavam até aquele município para ministrarem as disciplinas.

Por apresentar um currículo diferenciado em relação ao da Capital, a referida turma experimentou algumas situações que até então as turmas da Capital não haviam vivenciado. Uma dessas situações foi a inclusão de disciplinas que não constavam no currículo do Curso na Capital. Assim, como professor do Curso e como especialista na área de Informática na Educação pude trabalhar com a disciplina Música e Informática. Esta disciplina foi a primeira a abordar a relação entre música e novas tecnologias, sendo a mesma ministrada pela primeira vez em curso superior de música no Estado do Pará. A experiência, portanto foi pioneira até mesmo em relação ao Curso da Capital que só a partir de 2004, com a implantação do novo Projeto Pedagógico, passou a contar com disciplina relacionada ao tema “tecnologias” no seu currículo.

¹ Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará.

² As 2 turmas em andamento no município de Santarém funcionam em regime regular, já a turma que concluiu o curso no ano de 2003 funcionava em regime modular.

Neste Relato apresento algumas considerações em relação a essa experiência vivenciada no Curso de Licenciatura em Música da UEPA, no município de Santarém-PA, no ano de 2002.

2. O CONTEXTO

A UEPA possui um Núcleo permanente no município de Santarém, onde funciona o Curso de Licenciatura em Música, juntamente com outros cursos da área de Educação e Saúde. Em 2002, o Núcleo contava com um laboratório de informática com 12 computadores interligados em rede com acesso discado à Internet. O curso de Licenciatura em Música possuía nesse núcleo 1 teclado eletrônico com interface MIDI³ e 2 pianos eletrônicos Kawai, além de uma caixa amplificadora, que foram utilizados na disciplina. Os *software* utilizados foram em sua maioria versões demo ou *shareware*⁴, que instalei nos computadores do laboratório para serem utilizados durante a disciplina, uma vez que não havia qualquer licença de software específico de música.

Alguns computadores não apresentavam uma configuração correta das funções de som, além da velocidade de processamento das máquinas ser insuficiente para processar áudio digital em tempo real, o que algumas vezes prejudicou as atividades da disciplina.

A turma era formada por 14 alunos, na sua maioria jovens integrantes das bandas filarmônicas daquele município, bem como integrantes de grupos de igrejas entre outros. Destes, os poucos que possuíam algum conhecimento de *software* específico de música, relatavam uma noção básica de software editor de partitura.

3. A DISCIPLINA

A disciplina Música e Informática teve uma carga horária de 60h, desenvolvidas em 1 semana (de segunda a sábado), com aulas nos períodos manhã e tarde.

O objetivo da disciplina era disponibilizar ao aluno experiências de utilização de recursos de hardware e software específicos para aplicação em música, apresentando as categorias de software disponíveis com seus respectivos exemplos, em atividades práticas aliadas a discussões teóricas sobre o uso do computador na música.

³ MIDI – Musical Instrument Digital Interface. Essa interface segue o padrão de comunicação entre instrumentos musicais digitais, criado em 1983 por um grupo de empresas a fim de padronizar o protocolo de comunicação entre seus instrumentos.

⁴ *Shareware* é uma versão de software que apresenta alguma limitação, seja funcional ou de limite de tempo de uso. Serve para o usuário avaliar o software antes de comprá-lo.

Apesar da ênfase estar no uso do computador, a disciplina partiu de uma abordagem sobre tecnologia muito mais ampla, apresentando discussões acerca do uso de novas técnicas e instrumentos ao longo da história da música para proporcionar novas sonoridades e/ou ampliar a capacidade expressiva na música. Como nos lembra Iazzetta (1996, p. 11), “a relação entre música e tecnologia não é um fenômeno exclusivo de nosso tempo”, porém a tecnologia digital, especialmente o computador, tem mudado significativamente a maneira como as pessoas se relacionam com a música. Cada vez mais novas ferramentas são criadas para facilitar e ampliar as possibilidades dentro do campo da música seja nos processos de criação, execução e apreciação, seja na implementação de novas formas de distribuição e consumo de músicas.

Assim, buscou-se inserir o aluno num ambiente cada vez mais presente no dia a dia do músico, seja ele profissional ou amador, tendo como base uma relação teoria/prática em que o mesmo pudesse experimentar diferentes recursos dentro das possibilidades proporcionadas pela estrutura encontrada no núcleo.

4. AS ATIVIDADES

Uma das dificuldades básicas encontradas ao se trabalhar com som em computadores é a configuração dos dispositivos de gravação e reprodução (placa de som) e do sistema operacional utilizado. Portanto, a primeira atividade desenvolvida na disciplina apresentou uma visão geral sobre os dispositivos multimídia básicos encontrados comumente nos computadores. Foram apresentadas as principais conexões de áudio (tipos de cabos, *plug*, *input/output etc.*) e os tipos de fontes (analógicas/digitais). A partir dessa primeira explanação, os próprios alunos fizeram as devidas conexões (microfone, caixas de som, cabo MIDI). Desta forma, os alunos não ficam restritos ao conhecimento do funcionamento do *software* em questão, mas compreendem todo o processo de gravação/reprodução do áudio e perdem assim o medo de lidar com o emaranhado de fios e conectores da máquina.

O passo a seguir foi a configuração da placa de som no sistema operacional (Windows 98). A correta seleção de fontes de gravação no *mixer* da placa de som é de fundamental importância para que se obtenha os resultados esperados.

Essa etapa inicial foi pensada tendo em vista que não basta apresentar ao aluno o funcionamento de um software sem que o mesmo conheça as possibilidades de integração com outros dispositivos, bem como uma noção básica de como ocorrem processos do tipo

gravação/reprodução de áudio, comunicação MIDI, conversão analógico/digital etc., bem como os tipos de *software* e sua finalidade.

A partir daí foram apresentados conceitos básicos de acústica, síntese sonora, música eletrônica a fim de esclarecer melhor a apresentação da finalidade dos diversos tipos de *software* apresentados na seqüência.

Os programas utilizados

Para realização das atividades da disciplina, foram selecionados e utilizados alguns programas dentro de cada categoria, que foram em alguns momentos usados isoladamente e outras vezes em conjunto, como mostrado a seguir:

Editor de Partitura - software utilizado para edição gráfica de partituras musicais. O escolhido para ser trabalhado na disciplina foi o *Encore* versão 4.2, por apresentar recursos suficientes para quem está iniciando a prática de edição, além disso, esse programa permite uma rápida familiarização com suas ferramentas, o que possibilita ao aluno migrar posteriormente para um mais avançado. Outro fator que contribuiu para a escolha do *Encore* foi seu tamanho reduzido, o que agilizou a instalação e o seu funcionamento nos computadores do laboratório do núcleo.

Editor de Áudio – software desenvolvido para a gravação e edição de áudio digital, possuindo diversas ferramentas de manipulação digital de áudio, assim como efeitos que permitem melhorar a qualidade sonora do material editado. O software utilizado na disciplina foi o *Sound Forge*, versão 4.5.

Seqüenciador – software de edição de música no padrão MIDI. As informações são registradas em uma seqüência que pode ser alterada livremente e ainda pode apresentar várias trilhas de áudio simultaneamente. Dessa categoria foi escolhido o software *n-Tracks*, por ser simples de usar e bem leve em termos de recursos exigidos se comparado a outros disponíveis na época.

Como o *n-Tracks* permite ainda o uso de múltiplas trilhas, tanto de áudio como no padrão MIDI, foi possível integrar esse programa em atividades juntamente com o editor de áudio *Sound Forge*, como exemplificado a seguir.

Gravação em duplas

Essa atividade consistiu em dividir a turma em duplas que escolheram uma música de sua preferência e procederam a sua própria gravação utilizando o microfone para a voz e o teclado musical para inserir o acompanhamento.

Os alunos se alternavam nas funções. Enquanto um manipulava o *software*, preparando-o para gravação, realizando ajustes e acrescentando efeitos ao áudio, o outro executava o canto ou o acompanhamento com auxílio do teclado ou utilizando o editor MIDI incorporado ao programa.

Várias duplas trabalharam canções a duas vozes, podendo experimentar diversos recursos de edição disponíveis no software, como inserção de efeitos (*reverb*, *echo*, *deNoiser* entre outros), mudança de *pitch* e mixagem.

Nessa etapa exerci o papel de orientador das atividades dos alunos. Uma vez que as duplas definiam o que pretendiam produzir, minha função era orientá-las no sentido de encontrar a melhor solução, indicando os recursos que cada *software* dispunha. Como reflexo da observação das escolhas das duplas pude constatar que a maioria optou por utilizar músicas do repertório trabalhado em outras disciplinas já ministradas, como, por exemplo, canto coral. Essa observação me fez pensar na possibilidade de futuramente realizar um trabalho integrado a outras disciplinas, uma vez que os resultados alcançados com essa experiência revelaram que os alunos não realizaram as atividades simplesmente por realizar, mas houve um envolvimento muito grande dos mesmos com o que estavam fazendo e esse envolvimento lhes permitiu avaliar e analisar a sua própria produção.

Edição de Partituras

Essa atividade demandou menos tempo do que a anterior. Consistiu na apresentação dos recursos básicos de edição do software *Encore* e na utilização simultânea por parte dos alunos que traziam uma partitura já editada e impressa ou mesmo manuscrita e passavam a utilizar o programa para reescrevê-la. Por ter uma finalidade mais instrumental, essa atividade foi mais individualizada e não foi utilizado muito do tempo para tal, uma vez que a prática e o surgimento de novos elementos em diferentes partituras é que levariam o aluno a um domínio dos recursos do *software*.

Como alguns alunos já tinham um certo conhecimento do software *Encore*, estes auxiliaram seus colegas na execução da atividade de edição. E à medida que um aluno apresentava um novo elemento na sua partitura, a solução era apresentada aos demais colegas.

Diferentemente, a atividade de gravação demandou mais tempo, pois requereu um certo planejamento das duplas bem como envolveu processos de criação e arranjo. A atividade de gravação permitiu ainda a interação entre as duplas, em momentos como, por exemplo, em que era preciso a execução do acompanhamento no teclado e nenhum integrante da dupla possuía domínio do instrumento, pedindo assim auxílio a um colega de outra dupla. Cabe

ressaltar que essa falta de domínio do teclado de nenhuma forma prejudicaria as atividades, uma vez que o software permite a construção de acompanhamento sem a utilização de teclado musical. No entanto, a utilização do mesmo pode agilizar em muitos casos o processo de inserção de notas e ritmos, bem como uma seqüência de acompanhamento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurei apresentar como foi desenvolvida uma disciplina sobre o uso do computador na música, em um curso realizado no interior do Estado do Pará, com características distintas daquele encontrado na mesma instituição em Belém, até mesmo pelo fato deste último não ter naquela época disciplina com o mesmo enfoque.

A experiência foi válida no sentido de oferecer subsídios para a implementação de disciplina similar a partir do novo Projeto Político Pedagógico do Curso, sendo que a partir de 2004 o currículo será idêntico em todas as turmas do referido Curso, seja na Capital ou no Interior do Estado.

Em relação à estrutura disponível para realização da disciplina (espaço/laboratório, instrumentos, *software* etc.), a constatação é que apesar de se ter obtido resultados positivos, considerando o curto espaço de tempo e a ausência de equipamentos e programas mais adequados, há necessidade de se criar uma política eficaz de aquisição desse instrumental e disponibilização de espaço adequado não só para o desenvolvimento de disciplinas desse tipo, mas para a realização de outros projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão. Vale ressaltar que após a realização da disciplina a maioria dos programas foram eliminados dos computadores o que impossibilitou o uso continuado pelos alunos. O laboratório, nesse caso, servia a todos os cursos do núcleo da Universidade, o que era inviável para a realização de atividades musicais, fora do período em que ocorreu a disciplina.⁵

Nesse sentido, existe no novo Projeto Pedagógico do Curso em questão a previsão de um laboratório específico sobre tecnologia aplicada à música, que deverá ser criado com as condições necessárias para um trabalho contínuo dentro do Curso, a partir da realização das disciplinas que abordam o uso das novas tecnologias na música, inclusive e principalmente na Educação Musical, que fazem parte do currículo vigente a partir deste ano.

⁵ Apenas no período de desenvolvimento da disciplina é que o laboratório ficou reservado exclusivamente aos alunos do curso no horário da manhã e tarde.

Vale ressaltar que, por se tratar de um curso de licenciatura, é importante que se apresente uma abordagem sobre o uso da tecnologia na Educação Musical e não somente seja oferecida uma instrumentalização técnica sobre o uso de *software* específico de música.

Na experiência relatada foi preciso restringir a abordagem a uma breve discussão sobre a utilização da tecnologia na Educação Musical, devido ao tempo restrito e às limitações impostas pela estrutura encontrada. Desta forma foi necessário optar por dar ênfase à instrumentalização técnica e à experimentação prática o que poderia ter sido ampliada com uma discussão mais ampla sobre as possibilidades de uso na Educação Musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IAZZETTA, F. H. de O. *Sons de Silício: Corpos e Máquinas Fazendo Música*. Tese de Doutorado. Comunicação e Semiótica. São Paulo: PUC-SP, 1996.

OFICINAS E WORKSHOPS DE DJS: UM DIÁLOGO ENTRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Juciane Araldi
juciane_jufem@yahoo.com.br

Resumo. Esta comunicação busca discutir aspectos pedagógicos presentes na prática musical de DJs, a partir de um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Formação e Prática Musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre”¹. Os dados da referida pesquisa, revelam além dos aspectos da formação musical dos DJs entrevistados, o interesse dos mesmos em ensinar e repassar suas práticas musicais. A forma utilizada para a transmissão desse conhecimento é reveladora de aspectos em comum entre as práticas musicais escolares e extra-escolares. No intuito de tecer um diálogo entre as formas de aprender e ensinar as diferentes práticas musicais, trago algumas cenas e situações que podem contribuir para a ampliação da nossa prática pedagógica enquanto educadores musicais.

Introdução

Os estudos e discussões sobre o ensino da música, seja em espaço escolar ou extra-escolar, têm sido objeto de reflexão na área da educação musical, como mostram por exemplo, os trabalhos de Kraemer, 2000; Souza, 2000; Fialho, 2003 e Wille 2003, entre outros. Os dados trazidos nessa comunicação visam estabelecer um diálogo entre as práticas pedagógicas dos DJs e dos educadores musicais.

A prática musical de DJs consiste em uma expressão artística que envolve diversos elementos, entre eles destacam-se a produção musical, a utilização de trechos de outras músicas, a utilização do toca-discos como instrumento musical, mixagens e samplers. Segundo Pires (2001, p. 86) o trabalho dos DJs se caracteriza pela “tecnologia” e pela formação musical “popular”. A autora explica: “a tecnologia – que utilizam em todas etapas de sua produção, aprendendo a mexer com os equipamentos pelo próprio uso – e uma formação musical basicamente popular vem somar no que constitui sua matéria-prima” de tal forma que “seu som provém da manipulação direta daquilo que ouvem”.

¹ Dissertação de Mestrado defendida em maio de 2004, no PPG - Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Dra. Jusamara Souza, realizada com o auxílio da CAPES.

Na pesquisa "Formação e Prática Musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre" (Araldi, 2004), os DJs participantes revelam profundo interesse no ensino de suas práticas. Isso ocorre com diversos enfoques, tais como a divulgação da prática musical de DJs, o ensino das diferentes técnicas, e o trabalho social que se utiliza da música como uma forma de resgate e oferta de novas possibilidades a diferentes públicos.

Para transmitir esses conhecimentos e informações, DJ Nezo e DJ Duke Jay, relatam suas experiências com workshops, enquanto DJ Anderson e DJ Tom trazem os seus trabalhos com oficinas de DJ na antiga Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM), hoje FASE.

O que e como é ensinado?

Relatando sobre suas experiências, os DJs revelam suas concepções sobre o que e como deve ser ensinado. Na citação a seguir, DJ Anderson traz uma de suas reflexões:

aula na verdade eu dei pra camaradas que iam lá em casa e queriam aprender. Muitos dos DJs eu ensinei lá em casa, eles vendo, eu mostrando. Eles queriam saber, me perguntavam, mas nunca parei pra dar uma aula mesmo. Um amigo meu ia lá em casa, me viam trabalhando e aprendeu com isso, aprendeu me vendo trabalhar, quando eu vi, durante um tempo ele já tava trabalhando legal assim. (DJ Anderson)

Os aspectos pedagógicos contidos nessa fala sugerem uma forma específica de “ensinar”. Prass (1998), que investigou sobre os saberes musicais de uma bateria de escola de samba, cita a recomendação de um dos componentes da bateria: “quer aprender, tem que ir pro meio”. DJ Anderson também segue esta linha. Ele “mostrava” e os seus amigos aprendiam “olhando”, ou então “perguntavam” para esclarecer suas dúvidas. Essa sistemática de ensino-aprendizagem também apresenta um resultado aparentemente fora do controle dos “mestres” ao revelar “quando eu vi, ele já tava trabalhando legal”.

Similar forma de ensino também é trazida por Duke Jay, que conta sobre alunos atuantes em grupos de rap que o procuraram para aprender as técnicas para tocar nos seus grupos. Ele ressalta o desejo desses alunos em “sair tocando [...] bah, tinham uma certa impaciência, porque é meio chatinho no início mesmo. Eles já queriam sair scratchiando, e colando" (Duke Jay)

A superação dessa ansiedade aconteceu no decorrer das aulas, e para isso Duke Jay destaca o quanto é importante ter uma ordem dos conteúdos a serem apreendidos. Na sua opinião, é imprescindível começar pelo “fundamento” para depois avançar com o trabalho. Além disso, é muito importante nesse processo pessoa “sentir a música”. A citação a seguir é emblemática ao mostrar esse processo:

“se tu for tocar um teclado agora, tu vai tocar assim como o som tá tocando?” aí o cara diz “ah, mais ou menos”. “Então tá, tu faz o seguinte, fecha os teus olhos, e ouve a música”. Aí se não funcionar, ainda eu uso uma regrinha com eles, eu digo assim: “pra ti ter uma idéia do que tu tem que fazer pra ouvir a música, tu entra, tu caminhou pra dentro dum rio, tu está em pé dentro dum rio, e a água tá pela tua cintura. Fecha os olhos e imagina isso”. Aí eles fecham mesmo os olhos, “fecha os olhos e imagina isso, e agora tu sente a água correndo, tá vindo das tuas costas, bate em ti e tá indo pra frente, tu tá sentindo essa corrente da água fazer isso. Só que nesse momento, tu quer sentir, e quer ser o rio, nesse exato momento que a água bate, o que tem que fazer?” Aí eles dizem “ah, tem que me largar e deixar o rio me levar”. “E é isso que tu tem que fazer na música, tu tem que sentir isso aí na música e tu tem que ser a música naquele momento”. Então qualquer coisa pra fazer efeito, qualquer coisa que tu tem que fazer na música, tem que sentir a música, tem que fazer parte daquilo ali. Nesse momento que a música tá tocando tu não tá presente, mas tu tem que se fazer presente na música, é uma coisa uniforme. (DJ Duke Jay)

Esse exercício de conduzir os alunos a sentir a música, segundo Duke Jay, surte um efeito positivo, uma vez que os alunos se mostram mais atentos e com a percepção musical mais apurada para perceber seus erros e acertos.

Workshops

O formato workshop tem o objetivo de mostrar o que é ser DJ. Como o espaço de tempo é curto (geralmente um encontro de aproximadamente duas horas), a prioridade é o despertar para "ser DJ", e não necessariamente ensinar a tocar. Para tanto, Duke Jay costuma utilizar um material que elabora tendo como base algumas apostilas encontradas

na internet. Na sua opinião, o uso deste material faz com que os alunos possam relembrar os conteúdos em casa e também saber onde procurar e continuar os estudos.

Esse formato também é utilizado pelo DJ Nezo. Nos workshops que este DJ tem desenvolvido, são trabalhados os principais elementos da cultura hip hop com demonstrações, debates e questionamentos. Para ele, essa experiência é duplamente importante, porque divulga a cultura hip hop e desperta nas pessoas o interesse de ser DJ.

Essa forma de “divulgar” a prática musical de DJs presente nos relatos de Duke Jay e Nezo, parece ser uma constante entre os DJs. Isso é revelado também na cena eletrônica, onde são realizados cursos para DJs, que segundo Fontanari (2003, p. 92) têm a principal finalidade de “popularizar a arte DJ e a cultura da música eletrônica”. Isso acontece porque “ao mesmo tempo que ensinam os fundamentos básicos da manipulação do equipamento, fazem propaganda de suas festas, de seus DJs, contam casos de sua experiência profissional, difundindo assim a ‘cultura DJ’”.

Oficinas na FEBEM

No que se refere às oficinas, DJ Anderson relata a sua experiência na FEBEM, onde as mesmas foram realizadas com a presença dos quatro elementos da cultura hip hop: grafite, break, MC e DJ. Inicialmente os alunos tinham contato com todos os elementos e depois faziam a sua escolha. Para ele, o trabalho nessas oficinas tem um significado que vai além da aprendizagem, é como se no momento em que eles estão tocando, estivessem se tornando “alguém”.

é legal que, não é nada, tu já estimula alguma coisa pelo menos. Pra eles verem que de repente eles não têm profissão, não têm nada. E pô “vou tentar aprender isso aí”, e a partir daí tu já vai querer aprender outras coisas, não vai querer cair na marginalidade. Eu posso dizer assim, se tu quer ser MC, quer se envolver com a dança, com DJ, tu foge disso. Porque tu já vai partir a cabeça pra outro lado, e dali tu já vai partir, ah vou procurar um emprego então, não tem aquele lance vago, na cabeça. Tem que ter alguma coisa pelo menos, pra ti gostar. (DJ Anderson)

Nesse sentido a música adquire uma função social que favorece “a abertura de novos espaços”. Ou seja, eles passam a serem vistos como “artistas, como criadores, como sujeitos de um projeto”, saindo do anonimato (Dayrell, 2002a, p. 128).

DJ Tom destaca, a partir da sua experiência na FEBEM, que uma das características dos participantes é a racionalidade, que tem a ver com o lado “matemático” de ser DJ, o que justifica o interesse e o bom andamento na oficina. Ele analisa:

porque o DJ é sincronia é um pouco de matemática, é música... é que a música não deixa de ser matemática [...] Então, e que tinha na FEBEM é essa gurizada assim, racional, calculista, que, por não canalizar essa energia acabaram fazendo atos infracionais. Mas o hip hop e a atividade de DJ drenava toda essa energia deles justamente pros pratos, pros toca-discos, e a criatividade, entendeu? Então ali eles criavam, eles liberavam, eles saíam cansados, muitas vezes de nada, mas a própria emoção de tá botando a mão nos pratos, fez um negócio, deu certo, se emociona, então drena, canaliza toda aquela emoção. (DJ Tom)

Para trabalhar nestas nessas oficinas, DJ Tom comenta que o seu “método de ensinar” segue a mesma maneira que aprendeu, procurando trabalhar de acordo com o “andamento da turma”. Nas primeiras aulas, o equipamento chama a atenção e é comum os alunos “botar a mão, eles querem mexer nos botões” e normalmente eles “desregulam o toca-discos, desregulam o mixer, mexem, fuçam... tem um fazendo, vem um outro e leva a mão [...] eles brigam, todo mundo quer tocar entendeu”. Entretanto, nesta fase eles já aprendem também que não podem “arrastar a agulha, tem que levantar certinho e depois largar”. O interesse pelas técnicas e “aprender fazer bem feito” aparece somente depois de muita exploração (DJ Tom).

Muito provavelmente, esses meninos não têm mais uma estrutura familiar e nem mesmo uma casa. Assim, participar da oficina permite “ter novos amigos, ter um ambiente no qual ele é um alguém, ele é um DJ agora” (DJ Tom). Esse “ser alguém” permite mudar de certa forma alguns significados nas suas vidas. Tom relata:

É aí que entra o lado social. Nisso a gente tá resgatando eles, tu tá criando pra ele um espaço que ele não tem [...]. Então o cara que, muitas vezes tá desacreditado da vida, tá pro que der e vier, não tem limite, não tem nada a perder... tá pras drogas, pro crime, pra qualquer coisa, e no momento que ele começa a ter uma ligação com alguma coisa ele já começa a ponderar, já começa a repensar. (DJ Tom)

Situação semelhante é encontrada na pesquisa de Fialho (2003), que revela o quanto é importante para os rappers fazer parte de um grupo. Segundo a autora, a partir das

apresentações musicais, "esses músicos passam a ser reconhecidos e valorizados dentro de sua comunidade e na sociedade, saindo do anonimato" (Fialho, 2003, p. 37).

Breves considerações

Nesse recorte sobre a forma como os DJs ensinam a sua prática, foi possível reconhecer vários elementos presentes na nossa prática pedagógica como professores de música, como por exemplo: o fato de permitir aos alunos os momentos de "experimentação" no instrumento, a ansiedade dos mesmos em "sair tocando", o esforço do professor em procurar permitir que o aluno "sinta a música", entre outros.

Entender como acontecem e são transmitidas as diferentes práticas musicais, tem se tornado cada vez mais um assunto de interesse da área de educação musical. Acredito que a partir dessa pesquisa, é possível perceber as similaridades entre os espaços escolares e extra-escolares, entendendo que o que muda é apenas o nome ou a forma de classificação, pois a seriedade e o comprometimento com o trabalho é comum a ambas as partes.

Dessa forma, verificar o "aprendizado" de outras práticas, que não necessariamente fazem parte do nosso cotidiano, podem trazer momentos de "aprendizagens, encontros e desencontros" entre as diferentes pedagogias, as quais estamos sempre em busca de alguma que possa ser adequada ao nosso cotidiano.

Referências

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117–136, 2002a.

FIALHO, Vania Malagutti. *Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Grupos de rap: seus ensaios e apresentações musicais. *Revista da Fundarte*. Monte Negro, v. 3, n. 05, p. 34-37, 2003.

FONTANARI, Ivan Paolo de Paris. *Rave à margem do Guaíba: música e identidade jovem na cena eletrônica de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*. Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50–73, 2000.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os “bambas da orgia”*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SOUZA, Jusamara. A experiência musical cotidiana e a pedagogia. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, p. 33–43, 2000.

WILLE, Regiana Blank. *As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes*. Três estudos de caso. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MÚSICA NA ESCOLA COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SALAS DE SÉRIES INICIAIS

*Julia Yoko Tachikawa de Jesus (UFSCar)
juliaytj@terra.com.br*

Resumo. Este trabalho de pesquisa investigou como a música pode ser inserida no cotidiano escolar de forma complementar, como um recurso pedagógico não apenas para aprendizagens distintas, mas como integradora de conhecimentos e de potencializar o processo de formação dos educandos, não apenas nos aspectos cognitivos, mas como um ser social, cultural, afetivo, ou seja, como um todo. Os instrumentos de coleta de dados, baseados em pesquisas de naturezas qualitativas foram realizadas com entrevistas semi-estruturadas e com observações participantes durante um semestre escolar, constituindo um trabalho colaborativo entre pesquisadora e professora, entre universidade e escola pública, ou seja, entre conhecimentos teóricos e acadêmicos e a prática escolar cotidiana. Como resultado, obtivemos melhoras qualitativas nas aprendizagens das crianças, não apenas nos aspectos cognitivos, mas também nos relacionamentos, de uma forma geral, demonstrando que há um caminho possível e eficiente nestas parcerias.

Este estudo teve como objetivo investigar a prática pedagógica de uma professora de séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública que em parceria com a pesquisadora, procurou desenvolver procedimentos de musicalização integrados aos conteúdos curriculares a fim de verificar se haveria significativas modificações no desempenho dos educandos no processo de ensino e de aprendizagem.

O desenvolvimento da ação educativa assumiu como finalidade favorecer a aprendizagem, a socialização, a afetividade, a cultura e a formação integral dos educandos por meio de atividades prazerosas no cotidiano escolar.

De acordo com o objetivo apresentado, a questão de pesquisa que norteou o trabalho foi formulada da seguinte maneira:

É possível aplicar atividades de musicalização como um recurso pedagógico, visando não apenas a aprendizagem dos conteúdos escolares ou conceitos musicais distintamente, mas visando desenvolver um trabalho integrado, de forma a potencializar o desenvolvimento dos alunos nos aspectos cognitivo, afetivo, cultural e social?

Os sujeitos participantes deste estudo foram uma professora e, alunos que cursavam a 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Educação Básica, situada na região periférica da cidade de São Carlos no interior de São Paulo.

A pesquisadora juntamente com a professora planejava e avaliava as atividades a serem aplicadas, observando os interesses, as brincadeiras e jogos cantados dos próprios alunos, assim como, as atividades que despertavam maior interesse dos mesmos, constituindo, de acordo com SOLÉ, 1999 aprendizagens significativas, uma vez que os alunos atribuíam significados e sentidos aos conteúdos escolares.

As atividades propostas, em geral, procuraram aliar conhecimentos relevantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, especialmente o processo de alfabetização, a formas de aprendizagens que buscavam através do lúdico, de parlendas, jogos e de canções, proporcionar às crianças prazer de estar na escola, e aprender com alegria.

O referencial teórico adotado fundamentou-se em SNYDERS (1992, 1993), na concepção de que a escola seja espaço estimulador de alegrias e aprendizagens que sirvam para o tempo presente de nossas vidas, de forma que os conteúdos escolares apresentados se tornem incentivadores das aprendizagens.

Nesse mesmo sentido, nos apoiamos em LIBÂNEO (1985), amparando a idéia de que o ensino e a aprendizagem se constroem em relações democráticas, considerando conceitos, pré-conceitos, conhecimentos prévios e realidades vivenciadas dos educandos, de forma que os conteúdos a serem apresentados não lhes sejam totalmente alheios.

Assim, o processo de aquisição dos códigos da linguagem escrita foi mediada pela linguagem musical, especialmente a cantada. Anteriormente à aquisição das habilidades de ler e escrever as crianças têm o conhecimento da linguagem falada e da linguagem musical cantada, constituindo estes, conhecimentos prévios que podem ser ricamente utilizados nas escolas, a partir dos quais podem ser desenvolvidos os demais conteúdos.

Dessa forma, a aprendizagem (alfabetização) dos educandos, neste trabalho de investigação ocorreu do todo (textos de músicas e palavras) para as partes (frases, palavras, sílabas letras do código alfabético), demonstrando um rico potencial da música no desenvolvimento da linguagem a partir do “canto das palavras”.

O conceito de musicalização como um importante elemento de formação do ser humano pautou-se em referenciais de JOLY (1994, 2000) e KOELLREUTER (1990, 1993).

O caminho investigativo da pesquisa foi de natureza qualitativa apresentando dois momentos distintos, denominados “Fase Preliminar” e “Episódios”. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas semi-estruturadas e observações participantes.

A *Fase Preliminar* foi considerada uma etapa primordial, pois, estabeleceu subsídios para reflexão e para a estruturação da segunda fase, na qual professora e pesquisadora desenvolveram um trabalho de parceria.

Nos *Episódios* as atividades foram planejadas, aplicadas e constantemente avaliadas pela professora e pesquisadora constituindo uma relação de práticas educacionais colaborativas.

O final da primeira fase e o decorrer de toda a coleta de dados se caracterizou pela reflexão sobre a prática, desencadeando um processo de formação continuada da professora em seu local de atuação, e de aprendizagens do ser docente e pesquisadora, que foram analisados sob o referencial de MIZUKAMI et al. (2002).

O estudo indicou que a aplicação de atividades de musicalização e sua integração com os conteúdos escolares foram elementos significativos para potencializar o desenvolvimento dos alunos não apenas nos aspectos cognitivos, mas também no desenvolvimento afetivo, social e cultural, integrando aspectos que dão sentido e significado à vida.

A relação entre conteúdos escolares, o prazer, e a alegria pelo desenvolvimento das atividades propostas favoreceu o processo de ensino e aprendizagem, motivando a alfabetização mais especificamente.

No decorrer do semestre, observamos que a freqüente aplicação das dinâmicas das canções e outros procedimentos incentivaram espontaneamente nos alunos as atitudes de autodisciplina e organização, além de outras como respeito mútuo e colaboração. Estes alunos, comparados com outros educandos de salas da mesma escola, demonstraram em seu conjunto maior união, cumplicidade e posturas colaborativas tanto entre eles, como também em relação à professora e pesquisadora.

A incorporação e cultivo destas atitudes e posturas mencionadas são critérios que interferem positivamente não apenas no desenvolvimento das aulas em ambientes escolares, mas também constituem particularidades que melhoram a qualidade de vida e relacionamentos sociais de todos os cidadãos em qualquer área de atuação.

Dessa forma, foi possível concluir que as atividades de musicalização aplicadas como um recurso pedagógico, constituíram uma prática educativa significativa, pois, as educadoras e os educandos integraram processos de ensino e de aprendizagens que incluem aspectos de formação da cidadania e sensibilidades necessárias e inerentes ao ser humano.

O desenvolvimento da parceria entre professora (escola) e pesquisadora (universidade) indicou a importância e a necessidade de ações colaborativas, uma vez que as investigações e as realidades educacionais se integram, estabelecendo os elos entre teoria e prática.

A parceria, no contexto desta pesquisa em âmbito generalizado representa a universidade e a escola pública, assim sendo, com os resultados obtidos, podemos afirmar que ambas as partes foram favorecidas na medida em que as produções acadêmicas e a teoria não representaram instituições desvinculadas e distantes, como planos de teorizações idealizáveis e utópicas distantes da prática e realidade escolar cotidiana.

Esta relação favorece e enriquece a produção de conhecimentos científicos e acadêmicos realizados via universidades, ao mesmo tempo em que potencializam o trabalho docente do profissional em seu próprio local de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M.E.D.A. Etnografia da Prática Escolar. Campinas/São Paulo: Papyrus, 1995.

ANDRÉ, M.E.D.A. O papel da pesquisa na formação do professor. In Formação de professores – Tendências atuais. MIZUKAMI E REALI (orgs.). São Carlos/SP: Edufscar, 1996.

BELLOCHIO, C.R; A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas dos professores. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2000. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. A educação musical no ensino fundamental: refletindo e discutindo práticas nas séries iniciais. Disponível em:

<<http://www.clacso.org/wwwclacsolespanhol/htm/librosanped> – 101k. Acesso em: 05 dez.2001.

BEYER, E. A Educação Musical sob a Perspectiva de uma Construção teórica: Uma Análise Histórica. In Fundamentos da Educação Musical Série Fundamentos 1. Porto Alegre: ABEM, maio de 1993.

BOGDAN R. & BIKLEN S. Investigação qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

Cadernos de estudo – Educação Musical no.6. Belo Horizonte: Através/EM – UFMG/FEA, Fevereiro/1997.

CIARI, B. Práticas de Ensino. Coleção Técnicas de Educação. Tradução, de A. de Paes Salvação e Manuel Ruas, Editori Riuniti, 1975, Editorial Estampa Lda. Lisboa, 1979 para língua Portuguesa.

CHAUI, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

COLL, C.; SOLÉ, I. Os professores e a concepção construtivista. In: O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999. 20p.

FREIRE, M. A paixão de conhecer o mundo. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. A educação na cidade. Cortez Editora. São Paulo. 2000.

_____. Política e Educação. São Paulo:Cortez, 1993.

FUKS, R. Transitoriedade e Permanência na Prática Musica Escolar. In Fundamentos da Educação Musical – Série Fundamentos – 1. Porto Alegre: ABEM, maio d 1993.

HEMSY GAINZA, V. de. La Iniciacion Musical Del Niño. By Ricordi Americana S.A.E.C. c1opyright, 1964, Buenos Aires.

JEANDOT, N. Explorando o Mundo da Música.Série Pensamento e Ação no Magistério, 2ª. Edição. São Paulo: Ed. Scipione, 1993.

JOLY, I. Z. L. Aplicação de Procedimentos de Musicalização Infantil em crianças Deficientes. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

_____. Vamos Levar a Música para a Escola? São Carlos: Universidade Federal de São Carlos/Departamento de Artes,.1998a. 10p. Apostila.

_____. Movimento, Ritmo e dança. Uma proposta para a educação musical integrada. Contraponto escola de música. Ribeirão Preto-VI oficina de educação musical. São carlos/Departamento de Artes, 1998b. 18 p. Apostila.

_____. Um Processo de Supervisão de Comportamentos de Professores de Musicalização Infantil para Adaptar Procedimentos de Ensino. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

KOELLREUTTER, H. J. Educação musical no terceiro mundo: função , problemas e possibilidades. In Cadernos de Estudo – Educação Musical no. 1. São Paulo: Através, Agosto/1990.

_____. Educação e Cultura em um Mundo Aberto como Contribuição para Promover a Paz (p. 32-43). In Revista do CAP – Centro de Ativação Pessoal n°. 4. Tiradentes/MG, 1993.

LIBÂNEO, J.C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LUDKE, M. & ANDRÉ M.E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento. In Formação de professores – Tendências atuais. MIZUKAMI E REALI (orgs.). São Carlos/SP: Edufscar, 1996.

_____. Casos de Ensino e aprendizagem profissional da docência. In Educação pesquisas e práticas. ABRAMOWICZ E MELLO (org.). Campinas/SP: Papyrus, 2000

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MOURA, I. C. de; BOSCARDIN, M. T.; ZAGONEL, B. Musicalizando Crianças, Teoria e Prática da Educação Musical. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

OLIVEIRA, A. Fundamentos da Educação Musical. In Fundamentos da Educação Musical – Série Fundamentos – 1. Porto Alegre: ABEM, maio de 1993

TOURINHO, I. Usos e Funções da Música na Escola Pública de 1º Grau. In Fundamentos da Educação Musical – Série Fundamentos – 1 . Porto Alegre: ABEM, maio de 1993.

REYES, C. Construindo histórias por meio da interação: uma prática de produção de textos para a aprendizagem da língua materna. In Educação pesquisas e práticas.

ABRAMOWICZ, A. e MELLO, R.R.de (org.). Campinas/SP: Papyrus, 2000

ROSA, N.S.S. Educação Musical para a 1ª. à 4ª. série. São Paulo: Ed. Ática, 1990.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

SCHAFER, M. O Ouvido Pensante. Tradução, Marisa T. de O. Fonterraba et al. São Paulo: UNESP, 1991.

SNYDERS, G. A Escola pode Ensinar as Alegrias da Música? São Paulo: Ed. Cortez, 1992.

_____. Alunos Felizes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999. 25p.

SOUZA, J. (org.). Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

TROPE H. R. Reflexões sobre valores e educação musical (arte, filosofia, educação, educação artística). In Cadernos de Estudo – Educação Musical no. 2/3. São Paulo: Através, Fevereiro-Agosto/1991.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O PERFIL DA FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORAS GENERALISTAS: UM ESTUDO DE CASO

Juliane Aparecida Ribeiro Diniz (UFSCar)

julianerd@uol.com.br

Sônia Tereza da Silva Ribeiro (UFU)

sonia@ufu.br

Resumo. A presente comunicação apresenta resultados de pesquisa concluída, cujo objetivo foi desvelar o perfil da formação musical das professoras generalistas matriculadas na Oficina de Iniciação Musical, do Projeto Criança da CTBC/Telecom, nas cidades mineiras de Ituiutaba, Pará de Minas e Uberlândia, no ano de 2003. A relevância do trabalho diz respeito à atualização da temática frente às mudanças propostas pela LDB 9394/96 e à necessidade de se discutir, a partir de dados concretos, a importância da formação musical para professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no âmbito regional da pesquisa.

Introdução

O Projeto Criança da CTBC/Telecom¹ desenvolve o programa Escola de Futuro, estabelecendo parceria com doze escolas públicas em sua área de atuação, nos Estados de Minas Gerais, São Paulo, Goiás e Mato Grosso do Sul, prevendo duração de três anos em cada escola. As atividades desenvolvidas são: Desenho Animado, Domingo na Escola, Educação Ambiental, Educação Corporal, Oficina de Formação de Professores, Oficina de Brinquedos, Oficina de Internet, Revitalização da Biblioteca, Teatro na Escola e Iniciação Musical².

Esta comunicação propõe-se apresentar resultados de pesquisa concluída, que objetivou desvelar o perfil da formação musical das professoras de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental participantes deste Projeto nas cidades de Ituiutaba, Pará de Minas e Uberlândia, em 2003.

A justificativa desta seleção relaciona-se ao universo de trabalho da pesquisadora, que buscou verificar a validade das argumentações encontradas em Souza (2000), cujos critérios de análise fundamentaram o referencial teórico. São eles: Formação Escolarizada, Formação Técnica e Auto-formação.

¹ Companhia Telefônica do Brasil Central – CTBC.

² Durante o ano de 2003 a pesquisadora foi professora das Oficinas de Iniciação Musical e desenvolveu pesquisa sobre a temática com fins de conclusão do Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia-MG. Para maiores informações do projeto consultar o site <<http://www4.ctbctelecom.com.br/pagCdo?CodSec=358>>.

Formação Escolarizada é entendida como aquela “formação de professores que é feita nas Universidades, em cursos superiores, ou então, em cursos de Magistério” de nível médio (SOUZA, 2000, p. 141).

Formação Técnica é aquela que pode “ser feita geralmente em cursos profissionalizantes podendo ser realizada em cursos à distância, não presenciais” (op. cit., p. 141).

A Auto-formação está dentro da perspectiva crítica, defendendo que os professores são formados não apenas em escolas, mas no processo reflexivo sobre a prática e a ação de ensinar (op. cit, p. 142).

1. Reflexões sobre a formação de professores na atualidade

A investigação ao pretender desvelar o perfil da formação musical das professoras generalistas, buscou estudar aspectos do tema que se relacionam com a formação destes, tais como: legislação, atuação multidisciplinar e abordagem crítica-política.

Quanto à legislação, o tema é tratado na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (9394/96), sob o título “Dos Profissionais da Educação”, definindo seus fundamentos, níveis e espaços de formação. O artigo 62 aponta que a formação dos profissionais da “educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação”.

Esta lei cria uma nova modalidade de curso, o Normal Superior, destinado à formação dos docentes generalistas para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que historicamente eram preparados pelos cursos de Magistério de nível médio e Pedagogia.

No entanto, a Resolução CNE/CEB 1/2003 de 20/08/2003 vem garantir a estes, com formação em Magistério de Nível Médio, o direito de estarem em exercício da função docente, tornando voluntária sua adesão em programas de formação em serviço.

Mas, segundo Prado (2003), mesmo que a legislação não ‘exija’ mais que estes professores tenham curso superior, ele torna-se necessário, porque o mercado de trabalho pressiona para que os profissionais sejam mais titulados e alguns sistemas de ensino garantem estímulos financeiros e progressão funcional em concordância com o nível de formação.

O Ministério da Educação, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”. Neste documento é relevante destacar o aspecto da formação de professores para a área de Ciências Naturais ou Artes que

pressupõe uma abordagem equilibrada e articulada de diferentes disciplinas (...) e diferentes linguagens (da Música, da Dança, das Artes Visuais, do Teatro...) que,

atualmente, são ministradas por professores preparados para ensinar apenas uma destas disciplinas ou linguagens. A questão a ser enfrentada é a da definição de qual é a formação necessária para que os professores destas áreas possam efetivar as propostas contidas nas diretrizes curriculares (MEC/CNE/CP 009/2001, p. 19-20).

O aspecto da atuação multidisciplinar é tratado aqui por alguns estudiosos, como Bellochio (1995) que resgata o papel da Educação Musical³ antes da promulgação da LDB/96 e expõe um relato quanto à formação de professores através da Escola Normal Tradicional no Brasil. A autora lembra que esta possuía uma “péssima” qualidade de ensino da música, entregue a pessoas desqualificadas e sem preocupação com os conceitos musicais.

Semelhantemente, Figueiredo (2001) ressalta que de acordo com a atual legislação da Educação, os professores licenciados em música podem atuar somente nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, cabendo aos docentes generalistas⁸ o ensino de música nas primeiras séries e na Educação Infantil. O autor menciona, ainda, reflexões acerca da necessidade de se proporcionar uma formação a estes docentes, condizente com a atuação exigida dele pela LDB, incluindo nela experiências musicais.

Kishimoto (1999), Maffioletti (1998) e Nascimento (2000) também estudam a relação formação de professores com atuação multidisciplinar. Kishimoto (1999) faz um apanhado das mudanças ocorridas na Educação Infantil desde a constituição de 1988, que inseriu a criança de 0 a 6 anos no interior do sistema escolar de forma a integrar o cuidado e a educação, até a LDB/96, a qual mudou a formação do profissional para as instituições que abarcam essa faixa etária.

Maffioletti (1998) explicita que os professores deste nível de ensino não têm nenhuma formação musical em seus cursos para estarem atuando em sala de aula de acordo com as propostas da LDB, ressaltando que alguns cursos formam os professores apenas para “aplicarem os Referenciais Curriculares Nacionais e não para terem uma postura autônoma sobre os mesmos e construírem a partir deles uma proposta para sua escola ou região” (p. 77).

Sobre a abordagem crítica-política no âmbito da formação dos professores, Giroux (1997) enfatiza a linha da Pedagogia Crítica, caracterizando os professores como intelectuais capazes de auxiliarem no processo de transformações sociais e não como executores de procedimentos, conteúdos e currículos predeterminados. Sugere que os educadores sejam

³ Confundida de certa forma com o canto na escola brasileira desde o descobrimento do Brasil até 1995.

⁸ São professores oriundos dos cursos de Pedagogia que preparam o pedagogo para atuar na Educação Infantil e/ou séries iniciais do Ensino Fundamental (Figueiredo, 2001b). Estes professores também são chamados de professores polivalentes, unidocentes ou multidisciplinares.

reflexivos, autônomos e críticos de sua prática pedagógica e formem alunos para serem cidadãos ativos e conscientes.

Kullok (2000) defende, a partir das teorias pedagógicas de Shön, Nóvoa e Morin, que os professores façam uso da reflexão crítica sobre suas práticas como uma forma de ação para ir abandonando considerações cristalizadas de que sejam apenas transmissores de conhecimentos prévios.

Assim, a construção do perfil crítico da formação profissional e musical dos professores generalistas deverá ser contínua, baseada na reflexão, no debate, na relação entre teoria e prática e na participação ativa dos professores no processo histórico-político das suas formações.

2.Método e resultados

A investigação baseou-se nos princípios da Pesquisa Qualitativa, adotando técnicas de elaboração e aplicação de questionário e análise dos dados à luz do referencial teórico.

O questionário foi distribuído às professoras do universo pesquisado. Foram aplicados 35 questionários, tendo adesão e resposta de todos os envolvidos. A análise dos dados foi feita pela tematização das respostas a partir das três categorias⁴ e os dados foram compilados e apresentados em 23 tabelas.

Sintetizando, a tabela 1 demonstra o índice de participação das professoras na pesquisa; 2 a 5 mostram dados pessoais e atuação profissional destas; 6 a 10 sobre a formação em Nível Médio e a presença da música; 11 a 14 acerca da formação em Nível Superior e a presença da música. As demais apresentam considerações das professoras sobre seus interesses em atualizações profissionais e seus relatos sobre os significados acerca do ensino e práticas musicais na escola.

2.1. Formação Escolarizada

A pesquisa demonstrou que o perfil da formação profissional das professoras caracteriza-se principalmente em Nível Médio (94,3%), reafirmando que ainda permanece a tradição das professoras generalistas serem preparadas por cursos de Magistério.

Em nível superior o maior percentual fica com o Curso de Pedagogia (51,4%), seguido de Letras (8,5%), Psicologia⁵ (2,8%), História (2,8%) e Educação Artística (2,8%). Também

⁴ Formação Escolarizada, Formação Técnica e Auto-formação.

⁵ Esta professora cursou também o curso de Pedagogia, estando inserida na porcentagem dos dois cursos.

revela que 17,14% não responderam a opção de curso superior, demonstrando possuírem apenas o Magistério (2º grau).

Observa-se que no Magistério de Nível Médio e nos cursos superiores de Pedagogia a formação musical das professoras consultadas é inexpressiva. Ficou revelado que durante o curso de Magistério apenas 22,86% tiveram disciplinas que enfocaram o ensino de música e que apenas 5,7% do universo estudado tiveram aulas de conteúdos musicais durante o curso de Pedagogia.

Questionando as professoras, que cursaram música, sobre os tipos de atividades desenvolvidas, a maioria das respostas deu-se em torno dos jogos musicados, brincadeiras cantadas e músicas de comando⁶ no Magistério de Nível Médio e jogos musicados e brincadeiras cantadas nos cursos superiores de Pedagogia.

2.2. Formação Técnica

Segundo SOUZA (2000), a Formação Técnica relaciona-se a cursos profissionalizantes, tendo como prioridade conteúdos e metodologias de ensino. Em geral, os cursos técnicos da área de música preocupam-se em estabelecer vínculos de relações entre o mercado de trabalho e o ensino; também preparam os alunos para a graduação.

Os dados referentes a esta categoria de formação de professores informam que 77,1% não cursaram música nem em escolas técnicas específicas, nem em cursos de curta duração ou à distância. Apenas 20% estudaram música em alguma modalidade. Esta modalidade de formação foi a menos delineada no perfil das professoras.

2.3. Auto-formação

Esta categoria relaciona-se à formação que os professores não recebem nas academias, mas à formação proveniente da reflexão sobre a prática e ação de ensinar. “É no espaço concreto de cada escola (...) que se desenvolve a verdadeira formação” (NÓVOA, 2001, p. 16). Adotou-se também como objeto de Auto-Formação, os cursos realizados pelas professoras como aprimoramento profissional, dentro da perspectiva de formação continuada de professores.

Apenas 25,7% do universo pesquisado realizaram cursos de música como atualização profissional. As respostas afirmativas estiveram ligadas aos seguintes cursos: Projeto Música na Escola; Magistério em Educação Artística no Conservatório Estadual de Música de

⁶ Músicas de Comando são entendidas como “*música freqüentes na Educação Infantil que têm por objetivos criar rotinas e hábitos*” (SOUZA, 2000, p. 145)

Ituiutaba⁷; curso em Educação Infantil no Instituto da Criança em Belo Horizonte; curso de Iniciação Musical; cursos de instrumentos musicais⁸; e curso de Musicalização na Universidade Federal de Uberlândia. Além disso, constatou-se que 71,4% estão tendo contato sistematizado com a música somente após a participação nas Oficinas de Iniciação Musical do Projeto Criança.

Os tipos de atividades enfocados nestes cursos de aprimoramento profissional são jogos musicados, brincadeiras cantadas, recreação musicada, apreciação de música, bandinha rítmica e músicas de comando, conforme tabela 15C. Ocorrendo uma resposta para Coro/Coral Infantil e uma para outros tipos de atividades, a qual foi justificada como uma Oficina de Confecção de Instrumentos Musicais a partir de material reciclável.

Verifica-se que 97,1% realizam atividades musicais em sala de aula. Interpreta-se que este percentual foi influenciado pelas Oficinas de Iniciação Musical do Projeto Criança, pois no momento da aplicação dos questionários desta pesquisa, acontecia o sétimo encontro destas oficinas e as professoras já possuíam um grande repertório de atividades musicais. Os tipos de atividades que estas realizaram em sala de aula estão na tabela 17B.

Observa-se que a Auto-formação das professoras investigadas dá-se na maioria dos casos pela troca e reflexão sobre a prática e a ação de ensinar e que a música é presença constante no cotidiano escolar de professoras e alunos da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

3.Considerações conclusivas

Quanto à formação escolarizada concluiu-se que a participação da música enquanto área de conhecimento e linguagem nos cursos de formação de docentes para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (nível médio e superior) é inexpressiva ou até mesmo inexistente.

Com relação à formação técnica verificou-se que esta categoria foi a menos destacada. Compreendeu-se ser importante uma discussão acerca da relação ensino técnico e mercado de trabalho.

Em referência à Auto-formação, verificou-se que a formação musical das professoras ficou identificada nesta categoria. Observou-se que a Auto-formação tende a representar um dos diferentes caminhos encontrados pelas professoras para adaptar a realidade escolar à

⁷ Curso técnico, porém a professora o identificou em seus comentários como sendo atualização profissional.

⁸ Teclado, violão e piano.

legislação e, ainda, a uma tentativa em responder os desafios da escola para a realização do desenvolvimento integral dos alunos.

Após o exposto considera-se importante repensar os cursos de formação de professores de maneira mais ampla e aproximada da comunidade. Vislumbra-se uma reformulação não apenas nas matrizes curriculares, mas sim nos conteúdos e práticas, para que estes cursos não sejam apenas treinamento de um conjunto de técnicas e metodologias de ensino, mas abordem as relações de caráter cultural-artístico, político e social, dentro de um sistema democrático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARTE pode ajudar criança até 6 anos a descobrir o mundo. Folha de São Paulo, São Paulo, 30 ago. 1999. Cotidiano, caderno 4.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola - Licenciatura em Música - Pedagogia: Investigação e ação na formação inicial de professores. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 10, Uberlândia, 2001. Anais... (versão eletrônica – CD Room), Uberlândia: ABEM, 2001.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O canto na escola: suas interfaces históricas. Revista do Centro de Artes e Letras, Santa Maria, v. 17, n. 1-2, p. 27-40, jan./dez 1995.

BRASIL. Decreto n.º 3.276 – Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília: Presidência da República, 6/12/1999.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP/009/2001, 08 de maio de 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9394. Brasília, MEC/SEF, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CES n.º 970/99 – Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Brasília: CNE/CES, 09/09/1999.

BRASIL. Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil: Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Resolução CNE/CBE 01 – Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9391/96, e dá outras providências. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 20/08/2003.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 68, p.126-142, dez 1999.

CARMO, Sérgio Rafael do (org.). Conservatórios estaduais: arte e emoção como aliados da educação em Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002.

FERRARA, Lucrecia D'Alessio; BARBOSA, Ana Mae; VERNASCHI, Elvira (orgs.). O Ensino das Artes nas Universidades. São Paulo: Edusp, 1993.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende. 2. ed. Metodologia do Ensino de Arte. São Paulo: Cortez, 1999.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A Música no Currículo dos Cursos de Pedagogia.

ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 10, Uberlândia, 2001. Anais... (versão eletrônica – CD ROM), Uberlândia: ABEM, 2001a.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Professores generalistas e a educação musical.

ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL E I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 4, Santa Maria, 2001. Anais... Santa Maria: ABEM Sul, 2001b, p. 26-37.

FORMAÇÃO é deficiente. Folha de São Paulo, São Paulo, 30 ago. 1999. Cotidiano, caderno 4.

GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais transformadores. In: Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157-164.

HENTSCHKE, Liane. O papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 9, Belém, 2000. Anais... Belém: ABEM, 2000, p. 79-89.

JOLY, Ilza Zenker L. A história de vida de uma professora de música como elemento

formador de novos educadores musicais. Fundamentos da Educação Musical. Salvador: ABEM, n. 4, p. 290-298, out. 1998.

JOLY, Ilza Zenker L. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de pedagogia da UFSCar. Fundamentos da Educação Musical. Salvador: ABEM, n. 4, p. 158-162, out. 1998.

JOLY, Ilza Zenker L. Programa de Educação Musical na UFSCar: uma solução criativa para um pólo tecnológico. Fundamentos da Educação Musical. Salvador: ABEM, n. 4, p. 278-281, out. 1998.

KATER, Carlos; MOURA, José Adolfo; MARTINS, Maria Amália; FONSECA, Maria Betânia Parizzi; BRAGA, Matheus. Música na Escola: Implantação da Música nas Escolas Públicas do Estado de Minas Gerais (1997-1998). ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 7, Recife, 1998. Anais... Recife: ABEM, 1998, p. 114-122.

KISHIMOTO, Tizuko M. Política de formação profissional para educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 68, p. 61- 79, dez 1999.

KULLOK, Maísa G. Brandão. As exigências da formação do professor na atualidade. Maceió: Edufal, 2000.

LEITE, Regina S. Formação de professores: aquisição de conceitos ou competências? Revista Criança I do professor de Educação Infantil, Brasília: MEC, n. 30, p. 27-29, s/d.

LIMA, Sônia Albano de (org.). Educadores Musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Formação de professores para a educação infantil. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 7, Pernambuco, 1998. Anais... Pernambuco: ABEM, 1998, p. 77-87.

MARANGON, Cristiane e LIMA, Eduardo. Os novos pensadores da Educação. Revista Nova Escola, n. 154, p. 18-25, ago. 2002.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas Oficiais para Formação de Professores da Educação Básica. Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 68, p.45-60, dez 1999.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana L. G. de & PALHARES, Marina S. (org.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. 2. ed. Campinas: Autores Associados–FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000.

NOGUEIRA, Monique Andries. Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Comunicação de pesquisa, GT Educação Infantil, 23ª Reunião Anual da ANPED, Anais (versão eletrônica), Caxambu, 2000.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. C. A. A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento. Campinas: Papirus, 1995, p. 29-41.

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola. Revista Nova Escola, n. 142, p. 15-17, maio 2001.

PÁDUA, Elisabete M. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. 3. ed. Campinas: Papirus, 1996, p. 15-33.

PARRA FILHO, Domingos & SANTOS, João Almeida. Apresentação de trabalhos científicos: monografia, TCC, teses e dissertações. 4.ed. São Paulo: Futura, 2000, p. 135-140.

PELLEGRINI, Denise. Avaliar para ensinar melhor. Revista Nova Escola, n. 159, p. 26-33, jan./fev 2003.

PENNA, Maura. Reavaliações e buscas em musicalização. São Paulo: Loyola, 1990.

PRADO, Ricardo. Quem não tiver diploma vai perder o emprego? Revista Nova Escola, n. 163, p. 16-17, jun./jul 2003.

PROJETO Criança. Disponível em <<http://www4.ctbctelecom.com.br/pagCdo?CodSec=358>>. Acesso em 18/05/2003.

PROJETO de lei propõe MPB como disciplina obrigatória. Jornal Correio de Uberlândia, 28 set. 2002. Revista, caderno C, p. C2.

RICHTER, S. Infância e imaginação: o papel da arte na Educação Infantil. In: PILLAR, Analice Dutra (org.) A educação do olhar no ensino das Artes. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 10, Uberlândia, 2001. Anais... Uberlândia: ABEM, 2001, p. 41-66.

SANTOS, Santa Marli P. dos. O lúdico na formação do educador. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, Jefferson Ildefonso da. Formação do educador e educação política. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 48)

SOCIEDADE revaloriza ouvido musical. Folha de São Paulo, 24 set. 2002. Sinapse, p. 08-14.

SOUZA, Jusamara. Análise de situações didáticas em música: os relatos de casos como instrumentos de formação e intervenção docente. SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, Londrina, 2000. Anais... Londrina: Editor, 2000, p. 137-146.

TACUCHIAN, Ricardo. Novos e velhos caminhos. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 1, Rio de Janeiro, 1992. Anais... Rio de Janeiro: ABEM, 1992, p. 4-11.

A FORMAÇÃO MUSICAL DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Juliane Aparecida Ribeiro Diniz (UFSCar)
julianerd@uol.com.br

Resumo. Esta comunicação tem por objetivo apresentar projeto de pesquisa a ser desenvolvido no Curso de Mestrado em Educação da UFSCar. Pretende-se caracterizar a formação musical dos professores formados pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, com habilitação para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, a pergunta central que servirá como nexos condutor é a seguinte: Como se caracteriza a formação musical dos professores generalistas formados pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, com habilitação para as séries iniciais do Ensino Fundamental? Em seu aspecto metodológico trabalhar-se-á com um Estudo de Caso, em que os dados serão coletados através de análise documental, observação participante e entrevistas semi-estruturadas.

Introdução

A presente comunicação visa apresentar pesquisa a ser desenvolvida em Mestrado em Educação¹, a qual versa sobre o tema formação musical de professores generalistas² atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal assunto tem sido preocupação constante na literatura especializada após promulgação da LDBEN 9394/96, a qual instituiu o Ensino de Arte³ como componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino da Educação Básica.

Pretende-se caracterizar a formação musical dos professores generalistas. Assim, os sujeitos serão os alunos do último semestre do curso de Pedagogia da UFSCar, com habilitação para as séries iniciais do Ensino Fundamental, que estejam cursando a disciplina Metodologia do Ensino de Educação Artística. Este recorte decorreu de que em um contato preliminar com o campo de pesquisa, percebeu-se ser esta a única disciplina obrigatória

¹ Pesquisa em andamento na área de Metodologia de Ensino, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob a orientação da professora Dra. Ilza Zenker Leme Joly.

² São professores oriundos dos cursos de Pedagogia que preparam o pedagogo para atuar na Educação Infantil e/ou séries iniciais do Ensino Fundamental (FIGUEIREDO, 2001b). Estes professores também são chamados de professores polivalentes, unidocentes ou multidisciplinares.

³ Que, segundo Maura Penna (1997), nem sempre foram consideradas (as artes) como componentes curriculares e nem tidas tradicionalmente como áreas de saber e conhecimento.

com finalidade de propiciar aos alunos uma formação artística (e musical) durante o curso de Pedagogia.

A escolha pela instituição deve-se por esta ser uma das poucas universidades públicas a ter uma professora especialista na área de Música, atuando na disciplina mencionada.

Este estudo justifica-se pela importância do tema frente às mudanças educacionais propostas pela LDB, sublinhando a extinção da Educação Artística Polivalente e o surgimento do Ensino de Arte⁴ como disciplina obrigatória, bem como pela necessidade de proporcionar ao professor multidisciplinar uma formação condizente com a atuação exigida dele pela LDB e pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”, incluindo nela uma experiência musical.

Esta temática é relevante, ainda, para verificar como tem sido a formação musical dos educadores generalistas, ajudando na implantação, desenvolvimento e aprimoramento de princípios, conteúdos e possibilidades metodológicas, assim como, oferecendo propostas de formação continuada para estes, considerando que são os responsáveis pelo desenvolvimento musical das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Revisão Bibliográfica

A revisão bibliográfica desta pesquisa objetiva apresentar fundamentações teóricas sobre o assunto e constitui-se de quatro partes: uma revisão de literatura sobre a legislação atual que regulamenta a formação dos professores generalistas nas Universidades; aspectos básicos da formação inicial; do ensino de Arte na escola; e o referencial teórico-metodológico norteador da coleta de dados, que oferecerá critérios para a caracterização da formação musical dos alunos de Pedagogia da UFSCar.

1. Legislação

A formação de professores da Educação Básica é tratada na LDB sob o título “Dos Profissionais da Educação”. Seu artigo 62 aponta que a formação desses profissionais da “educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação”, determinando em seu artigo 87, §

⁴ Através das linguagens Música, Teatro, Dança e Artes Visuais.

4, que até o final da Década da Educação, todos os professores, para estarem em serviço, terão que ser habilitados em nível superior.

Esta Lei cria uma nova modalidade de curso, o Normal Superior, destinado à formação dos docentes generalistas, que historicamente vinham sendo preparados pelos cursos de Magistério de nível médio e Pedagogia.

O decreto 3.554, de 07/08/2000, alterou a LDB, instituindo que a “formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente”, e não mais obrigatoriamente “em cursos normais superiores”, como havia previsto o decreto 3276/99.

No entanto, a recente Resolução CNE/CEB 1/2003 de 20/08/2003 vem garantir aos profissionais da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, com formação em Magistério de Nível Médio, o direito de estarem em pleno exercício da função docente, tornando voluntária sua adesão a programas de capacitação e formação em serviço.

O documento “Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior”, menciona que a formação específica a todos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental deve visar prepará-los para

“selecionar e organizar conteúdos da Língua Portuguesa, da Matemática, de História, Geografia, Ciências Naturais, *Arte* e Educação Física, de modo a assegurar sua aprendizagem pelos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, a partir de uma consistente formação nessas áreas, destacando seu papel na formação dos alunos, seus conteúdos, sua historicidade, seus métodos de investigação, bem como sua didática” (MEC/maio2000/p.72, grifo nosso)

Assim, a formação de professores generalistas deve incluir, de acordo com esta Proposta e com artigo 3º, §2, do Decreto nº 3276/99, habilitações para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento, buscando a integração de conteúdos e práticas. Legalmente, este professor deveria dominar e trabalhar com todas as áreas do conhecimento escolar, inclusive as Artes, obrigatória em todos os níveis da educação básica, de acordo com a LDB. Desse modo, cabe aos docentes multidisciplinares o ensino de música⁵ nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

⁵ E também das outras modalidades artísticas, tais como: Dança, Teatro e Artes Visuais.

2. Formação inicial de professores

Segundo Mizukami et al. (2002), a formação de professores até duas décadas atrás embasava-se no modelo da *racionalidade técnica*, no qual o processo de formação apoiava-se na idéia de se acumular conhecimentos teóricos e técnicos, ou seja, formava-se um professor para executar procedimentos de conteúdos e currículos predeterminados.

A prática pedagógica cotidiana era considerada apenas como um *locus* onde os princípios instrumentais aprendidos seriam aplicados na resolução de problemas educativos. Assim, a formação inicial era vista como um momento de excelência da formação profissional e um guia de normas e técnicas científicas para a prática futura.

Atualmente, como mostram Mizukami et al. (2002), a formação de professores é vista como um processo permanente. Considera-se nesta formação os “saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 31). Esta visão está fundamentada no modelo da *racionalidade prática*, concebendo o processo de formação como um *continuum* de aprendizagem, sem fim estabelecido *a priori*.

Comungando deste princípio, Feiman (apud MARCELO GARCÍA, 1999, p.25) define algumas etapas⁶ ou níveis no aprender a ensinar, que iniciam antes mesmo da formação inicial e permeiam toda a vida profissional. Percebe-se, portanto, a formação inicial como uma etapa do processo de desenvolvimento profissional e a experiência pedagógica como parte imprescindível da produção, continuidade e evolução do saber docente.

Este modelo da racionalidade prática propõe a construção de um novo perfil de formação profissional, baseado na reflexão, no debate e na concepção construtivista da realidade, visando que o professor aprimore sua prática em sala de aula e possibilite a construção das pontes entre teoria e prática, convertendo-se em participante ativo do seu processo de formação.

Outrossim, os cursos de formação inicial têm a função de fornecer bases e suporte para a construção de um conhecimento pedagógico especializado, visando preparar os

⁶ A autora distinguiu quatro etapas: Fase do pré-treino, Fase da formação inicial, Fase de iniciação à docência e Fase de formação permanente.

professores para atuar na profissão, sem ser portanto um lugar único e supremo no processo de formação.

Portanto, dentro desta perspectiva da formação como processo permanente, o presente projeto focalizará a formação inicial (graduação), preocupando-se em caracterizar a formação musical dos alunos do curso de Pedagogia da UFSCar.

3. Ensino de Arte

Almeida (2001) defende a inclusão do Ensino das Artes no currículo escolar pelo fato de elas serem parte do patrimônio cultural da humanidade, produções culturais dotadas de significado e valor que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos. Para ela, elas são formas diferentes de conhecer e interpretar o mundo, porque favorecem o desenvolvimento do processo de simbolização, tornando as pessoas capazes de expressar melhor sentimentos e idéias, ajudando na formação global da personalidade.

No caso específico da área de música, além dos usos e funções desta em diferentes momentos do contexto escolar, é papel da escola, segundo os PCN⁷, desenvolver a cultura dos alunos a fim de construir um conhecimento musical significativo para eles e fazer com que compreendam o sentido do fazer musical como produção artística. Transpõe-se, assim, a “concepção romântica das artes”, ainda entendida “como expressão de comunicação dos sentimentos”, recreação, equilíbrio psíquico, expressão criativa e treino de habilidades (PENNA e ALVES, 2001, p. 61).

Desse modo, faz-se necessário pensar a formação musical dos professores generalistas como uma orientação pedagógica, para que estes possam ensinar a música em sala de aula como área de conhecimento, juntamente com os demais conteúdos curriculares das séries iniciais do ensino fundamental⁸. A fim de que o trabalho com música possa ser desenvolvido de forma a propiciar aos alunos um aprendizado significativo e coadjuvante no desenvolvimento de sua capacidade de apreciar, produzir e refletir música dentro de uma diversidade cultural.

4. Referencial teórico-metodológico

⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁸ Alguns trabalhos, tais como Kater (1998), Joly (1998), Bellochio (2000) e Figueiredo (2001) já apontam para esta possibilidade.

O currículo de um curso de formação inicial de professores compreende programas, metodologias, conteúdos e atividades, abrangendo duas perspectivas: o prescrito e o em ação.

O currículo prescrito (proposto) são as grades curriculares onde se define, segundo Saul (apud GERALDI, 1994, p.112) “as disciplinas, tópicos de conteúdos, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos pré-estabelecidos”.

O currículo em ação “é entendido e trabalhado como o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula da escola, mas sob responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar”. Ou seja, “aquilo que ocorre, de fato, nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas, com suas implicações e compreensões subjacentes e não o que era desejável que ocorresse e/ou o que era institucionalmente prescrito” (GERALDI, 1994, p.117).

Goodlad (apud GERALDI, 1994, p.117) ao estudar o currículo para além do prescrito, denominou cinco tipos de currículos:

- Ideal – *o que um grupo de especialistas propõe como desejável,*
- Formal – *prescrito por uma instituição normativa,*
- Operacional – *representa o que, de fato, ocorre nas aulas,*
- Percebido – *que explicita o que o professor diz estar fazendo e o porquê de sua ação, segundo sua percepção, e o*
- Experienciado – *que é a percepção e reação que os alunos têm do que está sendo oferecido pela escola.*

Os dois primeiros tipos estão dentro da perspectiva do currículo proposto e os três últimos à idéia do currículo em ação. Assim, tendo por intuito caracterizar a formação musical dos alunos do curso de Pedagogia da UFSCar, com vistas “a detectar os saberes e conhecimentos, as concepções e ideologias subjacentes” a esta formação (GERALDI, 1994, p.117), estes cinco tipos de currículos mencionados nortearão a coleta de dados e servirão de critérios para explicitar o que, de fato, ocorre nas aulas de Metodologia do Ensino de Educação Artística.

Questão de Pesquisa

Como se caracteriza a formação musical dos professores generalistas formados pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, com habilitação para as séries iniciais do Ensino Fundamental?

Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é caracterizar a formação musical dos professores generalistas formados pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, com habilitação para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos, temos:

- a) Identificar o currículo ideal da formação musical dos professores generalistas;
- b) Averiguar qual o currículo formal da formação musical dos alunos do curso de Pedagogia da UFSCar;
- c) Caracterizar o currículo operacional vivenciado pelos sujeitos da pesquisa;
- d) Verificar o currículo experienciado pelos alunos do universo pesquisado;
- e) Acurar o currículo percebido pela professora da disciplina Metodologia do Ensino de Educação Artística.

Metodologia

Esta pesquisa fundamenta-se na metodologia do Estudo de Caso. Os dados serão coletados através de análise documental, observação participante e entrevistas semi-estruturadas.

Assim, destacam-se três etapas.

A primeira enfatizará a Pesquisa Documental, focalizando o estudo da Lei 9394/96; das “Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica” e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Artes. Também serão consideradas fontes documentais a ementa da disciplina Metodologia do Ensino de Educação Artística e os planos de curso e aulas da professora regente da disciplina. Com o intuito de caracterizar o currículo *ideal* e *formal* da formação musical dos professores generalistas formados pela UFSCar.

A segunda adotará a observação participante das aulas da disciplina eleita, representando o que de fato acontece durante o curso, objetivando levantar características do currículo *operacional* da formação musical destes alunos.

A terceira dedicar-se-á a entrevistas semi-estruturadas com a professora da matéria e com os alunos que a estejam cursando, visando explicitar o currículo *percebido* pela professora, bem como o currículo *experienciado* pelos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALMEIDA, Célia M. de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas: Papyrus, 2001, p. 11-38.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papyrus, 1995.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola - Licenciatura em Música - Pedagogia: Investigação e ação na formação inicial de professores. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 10, Uberlândia, 2001. Anais... (versão eletrônica – CD Room), Uberlândia: ABEM, 2001.
- BRASIL. Decreto n.º 3.276 – Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília: Presidência da República, 6/12/1999.
- BRASIL. Decreto n.º 3.554 – Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília: Presidência da República, 7/08/2000.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP/009/2001, 08 de maio de 2001.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9394. Brasília, MEC/SEF, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília: Ministério da Educação, maio de 2000. Site http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basica/ed_basdire.doc, acessado em 24/04/2004.

BRASIL. Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil: Conhecimento de Mundo. Brasília MEC/SEF, 3v, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CBE 01 – Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9391/96, e dá outras providências. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 20/08/2003.

FERRARA, Lucrecia D'Alessio; BARBOSA, Ana Mae; VERNASCHI, Elvira (orgs.). O Ensino das Artes nas Universidades. São Paulo: Edusp, 1993.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A Música no Currículo dos Cursos de Pedagogia. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 10, Uberlândia, 2001. Anais... (versão eletrônica – CD ROM), Uberlândia: ABEM, 2001a.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Professores generalistas e a educação musical. ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL E I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 4, Santa Maria, 2001. Anais... Santa Maria: ABEM Sul, 2001b, p. 26-37.

GERALDI, Corinta Maria Grisólia. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. In: Revista Pró-Posições, Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, vol. 5, n.º 3(15), p. 111-132, novembro de 1994.

JOLY, Ilza Zenker L. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de pedagogia da UFSCar. Fundamentos da Educação Musical. Salvador: ABEM, n. 4, p. 158-162, out. 1998.

KATER, Carlos (et. al.). Música na Escola: Implantação da Música nas Escolas Públicas do Estado de Minas Gerais (1997-1998). ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 7, Pernambuco, 1998. Anais... Pernambuco: ABEM, 1998, p. 114-122.

LIMA, Emília Freitas de. Começando a ensinar: começando a aprender? Tese (doutorado) - Universidade Federal de São Carlos. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos: UFSCar, 1996

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 11-24.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Formação de Professores – Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (et al). Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

PENNA, Maura. Contribuições para uma revisão das noções de Arte como linguagem e comunicação. In: PENNA, Maura (coord.) Os parâmetros curriculares nacionais e as concepções de Arte / Caderno de Textos do CCHLA, n. 15. João Pessoa: CCHLA/UEPB, 1997, p. 75-89.

PENNA, Maura. Reavaliações e buscas em musicalização. São Paulo: Loyola, 1990.

PENNA, Maura; ALVES, Erinaldo. Marcas do Romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN – Arte. In: É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Maura Penna (coord.). João Pessoa: Editora Universitária/ CCHLA/PPGE, 2001, p. 58-80.

PROJETO Criança. Disponível em <http://www4.ctbctelecom.com.br/pagCdo?CodSec=358>>. Acesso em 18/05/2003.

RICHTER, S. Infância e imaginação: o papel da arte na Educação Infantil. In: PILLAR, Analice Dutra (org.) A educação do olhar no ensino das Artes. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

AFINANDO DIFERENÇAS: O PROCESSO ARTÍSTICO DO CORAL CÊNICO CIDADÃOS CANTANTES NO PERÍODO DE 1992 A 2004

Júlio Giúdice Maluf (UNESP)
juliomaluf@terra.com.br
Marisa Fonterrada (UNESP)
marisafont@ig.com.br

Resumo. Este trabalho se propõe a descrever o processo de criação artístico/musical do Coral Cênico Cidadãos Cantantes para que se possa interpreta-lo dentro de seu contexto cultural e entender seus desdobramentos no nível individual e social. O grupo é vinculado à ONG “SOS Saúde Mental, Ecologia e Cultura” e seus integrantes são provenientes de vários locais da cidade. Mantém seus ensaios no Centro Cultural São Paulo e atualmente conta com o apoio técnico do CECCO – Centro de Convivência e Cooperativa – do Parque Ibirapuera, serviço ligado à Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo. De abordagem qualitativa com observação participante, utiliza todos os registros de documentos, visual, sonoro, ou escritos, assim como de entrevistas semi-estruturadas, para entender, sob a ótica da fenomenologia, os procedimentos e significados dessa produção.

O Coral Cênico Cidadãos Cantantes é um grupo vinculado à ONG “SOS Saúde Mental, Ecologia e Cultura”, formado por cerca de 35 integrantes e que atualmente conta com o apoio técnico do CECCO – Centro de Convivência e Cooperativa – do Parque Ibirapuera, serviço ligado à Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo.

Desde o início de seus trabalhos, em 1992, esse coral tem usado como espaço para seus ensaios o Centro Cultural São Paulo (CCSP), situado na rua Vergueiro 1000, onde, pela sensibilidade de seus diretores e funcionários - passando por quatro gestões públicas diferentes –, tem sido acolhido, demonstrando entendimento por parte dessa instituição em relação a esse trabalho.

O coral reúne-se uma vez por semana na sala Adoniran Barbosa do CCSP, e tem como proposta desenvolver um trabalho coletivo de música pelo uso da voz. Saindo dos padrões do canto coral tradicional, busca sua expressão pela ampla utilização da linguagem cênica, que dá apoio e dialoga com a linguagem musical.

Este coral segue os princípios do CECCO de desenvolvimento de políticas públicas de inclusão social, por meio do encontro e da convivência de diferentes “atores sociais”¹ que se encontram em níveis sócio-culturais diversos, em torno de uma tarefa comum. O grupo é composto por aqueles que dele se aproximam por motivações particulares, caracterizando-se, atualmente, por ter em seu quadro pessoas de diferentes perfis, entre elas, algumas que passam ou passaram por algum transtorno mental, além de donas-de-casa, empregadas-domésticas, desempregados, pessoas interessadas no aperfeiçoamento artístico, ou provindas de campos de atuação específicos, como, por exemplo, estudantes das áreas de psicologia e artes. Configura-se assim, um agrupamento bastante heterogêneo de pessoas que se aproximam do coral por duas vias principais: ou por intermédio do CECCO que, como já se viu, é um serviço ligado à Saúde, ou por meio da divulgação mensal das oficinas oferecidas pelo Centro Cultural São Paulo.

O grupo é aberto à participação de todos, não sendo exigido nenhum pré-requisito, a não ser a disponibilidade para os ensaios e o gosto pela música. A forma do Canto Coral neste trabalho, se faz do canto em uníssono à aplicação de montagens simples à vozes, tais como cânones, contra-cantos, *ostinatos*², ou improvisações.

O processo de construção do repertório, assim como o surgimento dos temas que serão desenvolvidos em cada programa, são discutidos em conjunto e procuram trazer à tona assuntos que mais interessam os integrantes do grupo em um dado momento. Em geral, combina composições ou poesias criadas pelos próprios integrantes do grupo, com músicas “consagradas” do cancionário popular, do folclore ou da chamada MPB, incluindo diferentes estilos, do rock ao rap, do samba à seresta, da música profana à religiosa.

É importante realçar que desde 1997 o coral promove anualmente o “Encontro Musical pela Cidadania Plena”. Esse é um evento musical que acontece no Centro Cultural São Paulo durante as comemorações da Semana da Luta Antimanicomial, em torno do dia 18 de maio, Dia Nacional da Luta Antimanicomial³. Para se apresentar no Encontro, ao

¹ A expressão *atores sociais* refere-se, aqui, aos diferentes papéis representados pelas pessoas em seu cotidiano.

² *Ostinato* é um procedimento musical que consiste na repetição de pequenos fragmentos melódicos na construção polifônica.

³ Para esclarecer as origens do Dia Nacional da Luta Antimanicomial – 18 de maio, ver Hidalgo, L. *Arthur Bispo do Rosário: o senhor do labirinto* (1996)- pág 121. Ver também a dissertação de Bonifácio Jr, N. *Identidade e participação política em uma ONG alinhada ao movimento “antimanicomial”* (Universidade São Marcos, São Paulo, 2004) – pág. 26.

lado de outros grupos convidados – que geralmente trazem propostas artísticas diversas para estabelecer um diálogo com os “Cidadãos Cantantes” - o grupo sempre prepara uma nova montagem, que se constituirá no repertório do ano.

O objetivo da pesquisa é descrever o que é e como se desenvolve o processo de trabalho do Coral Cênico Cidadãos Cantantes, para melhor entendê-lo e interpretá-lo dentro de seu contexto cultural, que, como coloca Ana Mae Barbosa na introdução de seu livro “Tópicos Utópicos”, é pela via desse entendimento contextual que poderemos ter garantido o respeito às diversidades culturais, biológicas, de interpretações e de leituras da arte.⁴

No intuito de compreender melhor o fazer artístico deste grupo, busca-se responder às seguintes perguntas:

- Como se constitui e quais são os objetivos desse coral hoje?
- Qual foi o percurso da sua produção artística de 1992 a 2004?
- Quais as especificidades dessa produção que tornam esse trabalho singular?
- Que condutas o regente deve ter na liderança de um trabalho como este?
- Qual a importância dessa proposta para os integrantes do grupo e para a cidade,

tratando-se de política pública de intersecção entre as áreas da saúde e da cultura?

No aspecto especificamente musical, pretende-se destacar as singularidades dessa produção quanto à criação de composições originais dos integrantes, tipo de repertório desenvolvido, montagens de programas, e especialmente a organização dos Encontros Musicais Anuais.

Busca-se também identificar e descrever os procedimentos técnicos, atitudes e hábitos que podem ser utilizados neste trabalho com a finalidade de melhorar ou desenvolver a percepção musical dos cantores.

Partindo da análise da produção artística do grupo em estudo para compreender seu processo de criação e seus significados, para seus integrantes e para a comunidade a qual pertence, utiliza-se uma perspectiva fenomenológica para o estudo, tendo como autor de referência o sociólogo José Machado Pais e sua proposta de estudos da Vida Cotidiana como metodologia de trabalho.

⁴“Este nucleamento [dos textos do livro] na diversidade nutre-se do interesse pelas manifestações estéticas das minorias e pela idéia da arte como uma produção que deve ser estudada tendo-se em vista seu contexto cultural.” Barbosa, Ana Mae . Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998 – pág. 11.

A escolha pela metodologia do Estudo da Vida Cotidiana deve-se porque a pesquisa trata de um processo de construção artística de um grupo heterogêneo que desenvolve seu trabalho num espaço cultural e de acesso público, e, que dessa forma questiona a exclusão e o estigma da loucura, ao mesmo tempo que proporciona um espaço de convivência e troca de singularidades e diferenças interpessoais, premissas do trabalho desenvolvido dentro do CECCO- Ibirapuera.

O método aplicado ao estudo do Coral Cênico Cidadãos Cantantes é o da pesquisa qualitativa com observação participante, uma vez que o pesquisador é o regente deste grupo desde o ano de 1996.

Esse estudo consiste em:

- descrever composição do grupo, organização, condições materiais para execução do trabalho e o processo de trabalho;
- fazer um levantamento da produção realizada entre 1996 e 2004, a fim de termos uma mostra do que já foi feito, o que nos auxiliará a melhor entender o estágio em que se encontra tal produção no momento atual;
- realizar entrevistas com membros do coral e também com elementos externos ao grupo, a fim de evidenciar diferentes perspectivas a respeito do mesmo trabalho: a visão dos cantores do coral, as impressões da equipe coordenadora, do público que tem acompanhado algumas apresentações, e de funcionários do Centro Cultural São Paulo.

Os dados coletados para o mapeamento da estrutura do processo de trabalho do grupo abrangem: notas de campo, documentos vários, fotografias, discursos dos sujeitos da pesquisa e documentos oficiais. Estes dados serão coletados utilizando-se da técnica da observação participante ativa, de entrevistas semi-estruturadas e de consulta a documentos oficiais e não-oficiais. O conjunto de dados assim obtidos será analisado e, quando for o caso, interpretado.

A análise dos dados se dará de forma indutiva, buscando clarear as diretrizes que norteiam o trabalho do grupo em estudo. Buscar-se-á, se possível, contrapor esta experiência com outras que porventura possuam objetivos semelhantes, no intuito de esclarecer as singularidades deste projeto.

Sabemos que o uso dessa abordagem implica em demora na obtenção de resultados e que os mesmos incluem uma carga de subjetividade por parte do pesquisador e das pessoas pesquisadas. Temos consciência também que, pela diversidade dos procedimentos usados na pesquisa, corremos o risco de nos perder, tornando-se mais difícil a realização da síntese dos dados, porém, estamos dispostos a assumir esse risco, pela riqueza que acreditamos obter no decorrer desse processo, o que nos motivou a escolher esse tipo de abordagem.

A pesquisa encontra-se na fase de estudos da fundamentação teórica e da metodologia qualitativa que será aplicada.

O primeiro capítulo trará uma descrição do objeto de estudo correspondendo à 1ª fase exploratória da pesquisa qualitativa com base na etnografia. Nesse capítulo pretende-se mostrar o que é o grupo, como e por que ele foi criado, quem participa, quais são seus objetivos e como se desenvolve o processo de trabalho.

Por desenvolver a dissertação de mestrado no curso de música e, antes até, pela própria conduta que se tem no grupo, voltada ao fazer artístico, colocou-se em primeiro plano a produção artística do grupo de forma, a princípio, memorialística e apoiada num acervo documental que se pôde reunir, para, a partir da leitura desta produção, entender-se os possíveis desdobramentos sociais ou terapêuticos que dela puderam surgir.

O levantamento da história da produção artística do grupo dará suporte à análise de como se encontra esta produção atualmente.

A contribuição científica que esta pesquisa pode trazer é a de entender e avaliar um processo de trabalho que tem como objetivo uma construção artística, e com isso, ampliar a maneira de ver e de ler diferentes produções artísticas dentro de contextos culturais também diversos, que ao mesmo tempo, as justificam e as alimentam como expressões legítimas de grupos que em geral tem seus trabalhos pouco reconhecidos por se encontrarem à margem da cultura hegemônica.

Espera-se também, que a descrição de todo o percurso artístico do coral, desde sua criação em 1992, até 2004, possa ajudar a mapear possíveis condutas e procedimentos musicais que poderão ser aplicados em futuros trabalhos que tenham como premissas o perfil da heterogeneidade e da diversidade.

MÚSICA, EMOÇÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL: A RESPOSTA EMOCIONAL À MÚSICA POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Kamile Levek (UFPR)
kamile@ufpr.br
Beatriz Ilari (UFPR)
beatrizilari@ufpr.br

Resumo. O objetivo deste estudo foi verificar as respostas emocionais à música de crianças e adolescentes brasileiros, da cidade de Curitiba. Para isso, foram elaboradas três experiências. A primeira, feita com crianças de 5 a 7 anos de idade, mostrou que não há uma diferença relevante nas respostas emocionais à música quando as contrastamos com idade e gênero. A segunda experiência, realizada com crianças de 8 a 10 anos de idade, revelou que também não há diferenças significativas nas respostas por idade, porém as diferenças são significativas quando consideramos o gênero. No momento, está sendo realizada a terceira experiência com adolescentes. Os resultados dessas experiências serão discutidos com relação ao desenvolvimento da percepção de emoção e cognição musicais, com implicações para a educação musical.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estudiosos da psicologia da música sugerem que a principal motivação para ouvir música é o efeito emocional vivenciado pelo ouvinte (Krumhansl, 2002). Mas o quê, na música, é capaz de provocar emoções? Estudos já realizados procuraram verificar quais os elementos musicais determinantes na definição das respostas emocionais à música (ver Meyer, 1956; Sloboda, 1985; Dalla Bella et al, 2001). Segundo esses estudos, alguns dos fatores determinantes nas respostas emocionais à música são elementos musicais, tais como o andamento e o modo (Dalla Bella, S., Peretz, I., Rosseau, L., Gosselin, N., 2001). Há ainda outros fatores que influenciam as respostas emocionais à música; entre elas as funções e os modos de ouvir música nas sociedades, no decorrer do tempo (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2003). Por exemplo, historicamente, a música na capoeira sempre teve um papel de rito e libertação, sugerindo movimentos corporais e emoções. Um outro exemplo refere-se aos usos da música em tempos de guerra, onde ela vem sendo usada para anunciar a chegada do inimigo, para motivar e até mesmo relaxar os combatentes (Gregory, 1997). Além disso, a influência cultural também é relevante para as respostas emocionais à música (Meyer, 1956), assim como a memória do ouvinte (Swanwick, 2003), o que sugere a possibilidade de a maioria das respostas emotivas à música serem aprendidas (Sloboda, 1985). Um exemplo desse aprendizado é o fato de existirem certas

convenções em música que mudam com o decorrer do tempo (Meyer, 1956) e que, talvez, variem de cultura para cultura.

Antigamente, a emoção era vista como algo oposto à razão (Damásio, 2000), mas atualmente alguns estudiosos sugerem que a emoção e a razão trabalham juntas e que, muitas vezes, a emoção exerce um forte domínio sobre a razão (Goleman, 1995). O conhecimento acerca das emoções proporcionadas pela música é muito importante para a área da educação musical, pois há indícios de que, de maneira geral, as emoções influenciam no desempenho, na aprendizagem e na percepção (Murray, 1971). Sendo assim, a aquisição de conhecimentos mais sólidos sobre a percepção de emoção em música pode ser determinante na compreensão e desenvolvimento de estratégias psico-pedagógicas para as aulas de música. Contudo, ainda existem poucos estudos relacionados à percepção de emoção em música, principalmente quando os sujeitos de pesquisa são crianças (Dalla Bella et al, 2001). E, no caso específico do Brasil, não foram encontrados estudos sobre esse tema.

OBJETIVOS

Objetivos gerais

O objetivo deste estudo, que ainda encontra-se em andamento, é o de verificar as respostas emocionais à música de crianças e adolescentes brasileiros.

Objetivos específicos

1. Comparar as respostas emocionais à música erudita de três grupos etários:
 - a) Crianças (média de idade = 6 anos);
 - b) Crianças (média de idade = 9 anos);
 - c) Adolescentes (média de idade = 17 anos).
2. Comparar as respostas emocionais de crianças e adolescentes à música erudita por gênero.
3. Investigar a relação entre as respostas emocionais à música erudita e os elementos musicais (andamento, modo e timbre), com base nas convenções já estabelecidas pela psicologia da música.

MÉTODO

Amostra

Crianças e adolescentes, residentes na cidade de Curitiba, regularmente matriculadas em escolas públicas de ensino fundamental e médio, de baixa renda, e sem conhecimentos musicais formais prévios constituirão a amostra final deste estudo.

Estímulos musicais

Foram escolhidos 16 trechos de músicas eruditas em timbres, tonalidades e andamentos diversos.

Dezesseis estímulos musicais

Obra	Timbre	Andamento	Tonalidade	Resposta esperada
4º Movimento da Sinfonia em Dó Maior (Bizet)	Orquestra	Rápido	Maior	Feliz
2º Movimento da Sinfonia nº5 em Sib Maior (Schubert)		Lento		
Allegro gentile do Concerto de Aranjuez (Rodrigo)	Orquestra		Maior	Ambígua
Estudo em Dó Maior (Tártari)		Rápido		
Sonata para piano em Si menor (Liszt)	Violão	Lento	Maior	Feliz
2º Movimento da Sonata op. 22 em Sib Maior (Beethoven)	Violão	Lento	Maior	Ambígua
<i>Locus este</i> (Bruckner)	Piano			
<i>Eia Mater</i> (Rossini)	Piano	Lento	Menor	Triste
3º Movimento da Sinfonia nº4 em Fa menor (Tchaikovski)		Lento		
1º Movimento da Sinfonia nº9 em Mi menor, op. 25 (Dvorak)	Coral		Maior	Ambígua
Rodeña (Regino S. de la Maza)	Coral	Rápido		
Estudo em Mi menor (F. Tarrega)	Orquestra	Lento	Maior	Ambígua

4º Movimento da Sonata em Fa menor, op. 2, nº1 (Beethoven)	Orquestra	Rápido	Menor	Triste
Rapsódia Húngara (Liszt)		Lento	Menor	Ambígua
<i>Virga Jesse Floruit</i> (Bruckner)				
<i>Dadme Albricias Hijos D'eva</i> (anônimo séc. XV)	Violão	Rápido	Menor	Triste
	Violão			
	Piano	Rápido	Menor	Ambígua
	Piano	Rápido	Menor	Triste
	Coral		Menor	Ambígua
	Coral	Rápido	Menor	Ambígua
			Maior	Feliz
			Menor	Ambígua
			Maior	Feliz

Instrumento de coleta de dados

Para a realização da coleta de dados, foi elaborada uma folha de respostas contendo três carinhas: uma feliz, uma ambígua e a outra triste (respectivamente: ☐ ☐ ☐). Os participantes deveriam marcar a carinha correspondente à emoção provocada por cada um dos 16 excertos musicais ouvidos.

Análise de dados

Para a análise dos dados certas convenções existentes na música foram consideradas. Um exemplo dessas convenções é a relação encontrada entre a tonalidade maior e o andamento rápido, que resultam em uma resposta emocional feliz.

RESULTADOS

Os resultados aqui apresentados são preliminares e baseiam-se em duas de três experiências já realizadas. A primeira, feita com 24 crianças de 5 a 7 anos de idade, mostrou que não há diferenças relevantes nas respostas emocionais à música quando são contrastados o gênero e a idade. A segunda experiência, realizada com 30 crianças de 8 a 10 anos de idade, também revelou que não há diferenças significativas nas respostas por idade, porém as diferenças foram significativas quando o gênero foi considerado. Os resultados, até o presente momento, sugerem que não há diferenças nas respostas emocionais referentes à música quando comparadas as respostas de crianças de 5 a 10 anos de idade, mas há diferenças de percepção de emoção em música entre meninos e meninas de 8 a 10 anos de idade. Uma terceira experiência que está sendo realizada com jovens de aproximadamente 17 anos de idade tem por finalidade verificar se há diferenças na resposta emocional à música de adolescentes, considerando o gênero, e também comparar com as demais idades já investigadas.

IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Os resultados preliminares deste estudo sugerem que as respostas emocionais à música são, conforme a sugestão de Sloboda (1985), comportamentos aprendidos. Diferenças na percepção de emoção em música emergiram somente entre as crianças maiores (8 a 10 anos), e, sobretudo, houve uma diferença de respostas por gênero. Esses resultados complementam os dados obtidos em pesquisas sobre as preferências musicais infantis (ver LeBlanc, 1981), que sugerem que as crianças menores estão menos influenciadas pela aculturação quando escutam música erudita. É provável que este período seja bastante propício para que o professor de música introduza a música erudita na sala de aula, já que as crianças responderão de uma maneira mais espontânea e menos influenciada pela cultura em que se insere. Com relação à questão do gênero, os resultados obtidos até o presente momento sugerem que há uma diferença na percepção de emoção em música por meninos e meninas; diferença que é acentuada pelo desenvolvimento. Considerando as diferenças de gênero no desenvolvimento do cérebro humano, inclusive no que diz respeito à percepção de emoção (ver Eliot, 1999), os resultados aqui obtidos, complementam os dados existentes e sugerem que é por volta dos 9 anos de idade que se inicia a diferenciação por gênero na percepção de emoção em música. Estes dados também estão de acordo com as pesquisas anteriores que supõem a existência de um marco de desenvolvimento musical por volta dessa idade (Hargreaves & Zimmerman, 1992). Contudo, uma análise mais aprofundada e com maiores implicações para a educação musical será realizada ao término da coleta de dados.

REFERÊNCIAS

BOAL-PALHEIROS, G. & HARGREAVES, D.J. Modos de ouvir música em crianças e adolescentes. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical, -II*, 5-16. 2003.

CROZIER, W.R. Music and social influence. In: D.J. Hargreaves & A.C. North (Orgs.). *The social psychology of music* (pgs. 67-83). Oxford: Oxford University Press. 1998.

DALLA BELLA, S., PERETZ, I., ROSSEAU, L., GOSSELIN, N. A Developmental Study of The Affective value of Tempo and Mode in Music. *Cognition*, Canadá, 80, Elsevier, p. B1-b10, 2001.

ELIOT, L. *Early intelligence*. Londres: Penguin Books, 1999.

ELLIOTT, D.J. *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press. 1995.

GEMBRIS, H. & SCHELLBERG, G. Musical preferences of elementary school children. In: R. Kopiez, A.C. Lehmann, I. Wolther & C. Wolf (Orgs). *Anais do ESCOM5*, Hannover, Alemanha. Setembro, 2003.

GREGORY, A.H. The roles of music in society: the ethnomusicological perspective. In D.J. HARGREAVES & A.C.NORTH (Orgs). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University, 123-140. 1997.

HARGREAVES, D.J. & ZIMMERMAN, M. Developmental theories of music learning. In R. Cowell (Org.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, pgs. 377-391, 1992.

HIRSCHFELD, L.A. & GELMAN, S.A. What young children think about the relationship between language variation and social difference. *Cognitive Development*, 12, 213-238. 1997.

ILARI, B. Music perception and cognition in the first year of life. *Early Child Development and Care*, 172, 311-322. 2002.

ILARI, B. & Majlis, P. Children's songs around the world: An interview with Francis Corpataux. *Music Education International*, 1, 3-14. 2002.

ILARI, B., POLKA, L. & SUNDARA, M. Preferences for "a cappella" and accompanied music: A study with infant listeners. In: R. Kopiez, A.C. Lehmann, I. Wolther & C. Wolf (Orgs). *Anais do ESCOM5*, Hannover, Alemanha. Setembro, 2003.

JUSLIN, P. & SLOBODA, J.A. *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press. 2002.

KRUMHANSL, Carol L. An exploratory study of musical emotions and psychophysiology. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 51, 336-352. 1997.

KRUMHANSL, Carol L. Rhythm and pitch in music cognition. *Psychological Bulletin*, 126, 159-179. 1999.

KRUMHANSL, Carol L. A Link Between Cognition and Emotion. *Current Directions in Psychological Science*, USA, Washington D.C., 11, 2, 45-49, 2002.

LAMONT, A., HARGREAVES, D.J., MARSHALL, N.A. & TARRANT, M. Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20, 1-13. 2003.

LEBLANC, A. Effects of style, tempo, and performing medium on children's music preferences. *Journal of Research in Music Education*, 29 (2), 143-156. 1981.

MEYER, Leonard B. *Emotion and Meaning in Music*. USA, Chicago: The University of Chicago Press, 1956.

MILLIGAN, K., ATKINSON, L., TREHUB, S.E., BENOIT, D. & POULTON, L. Maternal attachment and the communication of attachment through song. *Infant Behavior and Development*, 26, 1-13. 2003.

NAWROT, E.S. The perception of emotional expression in music: Evidence from infants, children and adults. *Psychology of Music*, 31(1), 75-92. 2003.

SCHMIDT, L.A., TRAINOR, L.J. & SANTESSO, D.L. Developmental of frontal electroencephalogram (EEG) and heart rate (ECG) responses to affective musical stimuli in the first 12 months of post natal life. *Brain and Cognition*, 52, 27-32. 2003.

SLOBODA, John. A. (1985). *The Musical Mind: the cognitive psychology of music*. 5. ed. USA, New York: Oxford University Press, 1985.

SMITH, J.D., KELER-NELSON, D.G., GROSHKOPF, L.A. & APPLETON, T. What child is this? What interval was that? Familiar tunes and music perception in novice listeners. *Cognition*, 52, 23-54. 1994.

STANDLEY, J. A meta-analysis of the efficacy of music therapy for premature infants. *Pediatric Nursing*, 2, 107-113. 2002.

TERWOGT, M.M. & Van Grinsven, F. Musical expressions of mood states. *Psychology of Music*, 19, 99-109. 1991.

TRAINOR, L.J., AUSTIN, C.M. & DESJARDINS, R. Is infant-directed speech prosody a result of vocal expression of emotion? *Psychological Science*, 11, 188-195. 2000.

TREHUB, S.E. Human processing predispositions and musical universals. I N.L. Wallin, B. Merker & S. Brown (eds), *The origins of music* (pp. 427-448). Cambridge, MA: MIT Press. 2000.

TREHUB, S.E. & NAKATA, T. Emotion and music in infancy. *Musicae Scientiae, special issue*, 37-61. 2001/2002.

A MÚSICA INTEGRADA À SALA DE AULA NUMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REDIMENSIONANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Keila de Mello Targas (UFSCar)
keytargas@yahoo.com.br
Ilza Zenker Leme Joly (UFSCar)
zenker@power.ufscar.br

Resumo. Esse trabalho apresenta resultados alcançados por meio de uma pesquisa, já concluída, realizada numa escola pública da cidade de São Carlos, cujo principal objetivo foi verificar que contribuições um programa de formação continuada para professoras das séries iniciais do ensino fundamental pode trazer para o desenvolvimento dessas professoras e seus alunos no sentido de desenvolver habilidades e a reflexão como parte do processo de ensino-aprendizagem e da prática pedagógica. De que maneira possibilita um contato com a música por parte do professor unidocente e o quanto isso pode ser importante no cotidiano da sala de aula em termos de um redirecionamento da prática pedagógica. Como resultados, destacamos que o programa de formação continuada desenvolvido, de fato, mostrou ser um importante instrumento para o incentivo de novas aprendizagens docentes, o desenvolvimento da prática reflexiva e uma nova maneira de perceber a educação musical.

A MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Lecionando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na área musical, pude verificar a importância do papel estabelecido pela música na formação da criança, estimulando não só o desenvolvimento da percepção espacial, rítmica e auditiva, como também a sociabilização, audição e experimentação da sonoridade que está ao seu redor, a sonoridade do próprio corpo.

Os referenciais teóricos formados a partir de estudos da literatura e da minha experiência vivida enquanto docente permitem afirmar que as atividades lúdicas envolvendo música de fato proporcionam à criança um ambiente escolar mais abrangente, no qual não apenas o ler, escrever e contar tenham espaço, mas outros elementos importantes, tais como: a interação com o outro, consigo mesmo, capacidade de criar, experimentar, valorização da auto-estima. Nesse sentido, a música, além de proporcionar alegria ao ambiente escolar, é capaz de estimular a comunicação, a concentração, a

capacidade de trabalhar e se relacionar melhor em grupo, sensibilidade estética e artística, imaginação. Como afirma Joly (2001) “canções, histórias, jogos e danças estabelecem a fundamentação para o amadurecimento social, emocional, físico cognitivo da criança. Música também é um meio de fazer a criança participar de atividades de grupo” (Joly, 2001: 03).

A literatura mostra que a música, inserida na escola, pode, além de dar oportunidade à criança para que experimente a música, proporcionar melhor desenvolvimento em outras áreas curriculares (estímulo à concentração, à comunicação), oportunidade de contato com a música enquanto bem cultural – inserida no contexto histórico-cultural – além de ser um momento prazeroso para a criança. Nessa direção, Feres (1989), afirma que o ideal seria que o curso de musicalização fosse dado na mesma escola onde a criança aprender a ler, escrever e contar e lá, através de jogos, brincadeiras e cirandas, ela poderia gozar essa etapa tão importante da vida do ser humano que é a infância.

No entanto, na atual configuração de nossas escolas públicas, a música dificilmente tem feito parte das áreas do conhecimento consideradas importantes à formação da criança apesar das iniciativas nesse sentido. Embora a música esteja presente nos Documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte¹, como uma das grandes temáticas a ser trabalhada no Ensino Fundamental, estudos indicam que isso ainda encontra-se em fase inicial. Não há uma tradição curricular na área musical, pois a proposta ainda é recente, o que torna importante o investimento no professor que já atua em sala de aula – responsável, no caso dos professores de séries iniciais, por todas as áreas do currículo formal – por meio da formação continuada.

Baseado nesses pressupostos, este estudo se propôs a analisar que contribuições um programa de formação continuada em educação musical, para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, pode trazer para esse professor no sentido de estimular novas aprendizagens da docência e a reflexão como parte do processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo geral desse trabalho, portanto, consiste em investigar que contribuições esse programa de formação continuada pode oferecer ao professor e ao aluno ao permitir a

¹ Os Parâmetros Curriculares são documentos da nova política pública que organiza os Ensinos Fundamental e Médio. Para cada área do conhecimento há um volume correspondente contendo caracterização da área, objetivos gerais, conteúdos, critérios de avaliação, orientações didáticas. A música encontra-se inserida no volume dedicado às Artes.

vivência de atividades envolvendo música no ambiente escolar. De que maneira possibilita um contato com a música por parte do professor polivalente e o quanto isso pode ser importante no cotidiano da sala de aula em termos de um redirecionamento da prática pedagógica. Como objetivos específicos, buscamos analisar o progresso dos professores envolvidos no processo em relação às aprendizagens ocorridas, ao desenvolvimento de novas habilidades, à transformação da prática pedagógica, à conquista de um espaço para experimentação, leituras e reflexões, ou seja, à reorganização do espaço já existente.

ELABORANDO UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: A OFICINA DE MÚSICA NA EMEB “ANTONIO STELLA MORUZZI”

Orientada por esses pressupostos e em busca de respostas para nossa questão de estudo foi elaborada e desenvolvida uma oficina de música com professores da Rede Municipal de Ensino. Assim, durante dois semestres (2º sem/2001 e 1º sem/2002) desenvolvemos um programa de formação continuada com professoras da EMEB “Antonio Stella Moruzzi”, em São Carlos, cujo objetivo foi permitir que vivenciassem atividades musicais que possibilitassem a si próprias e a seus alunos o desenvolvimento da percepção rítmica e auditiva, sensibilidade estética, expressão vocal e corporal, bem como a construção de um espaço, no cotidiano escolar, para diálogos, leituras, reflexões, experimentações. Assim, semanalmente nos reuníamos para vivenciar diferentes atividades musicais e refletir sobre o cotidiano escolar e a prática pedagógica, sobre o quanto o uso da música possibilita um ambiente escolar mais agradável.

Como recursos utilizamos um teclado, cedido pelo Departamento de Artes da UFSCar, CD's com canções infantis e músicas populares brasileiras (alguns pertencentes à escola e outros providenciados pela pesquisadora e outros ainda adquiridos pela escola durante o desenvolvimento da oficina). Também utilizamos, no 1º semestre de 2002, um pequeno gravador portátil, com o qual registrávamos os diálogos; uma filmadora, com a qual registrávamos as atividades práticas de professoras e alunos e uma máquina fotográfica para registro de alguns momentos de nossas reuniões.

As atividades vivenciadas pelas professoras nas reuniões eram, em sua maioria, aplicadas com seus respectivos alunos e posteriormente, durante as mesmas tínhamos espaço para o relato dessas experiências. A partir desses relatos discutíamos sobre o processo de inserção de atividades musicais em sala de aula: o quanto contribuía na construção de um cotidiano mais prazeroso e alegre, que tipos de aprendizagem permitia aos alunos e professoras, que mudanças provocava na atuação docente, que novas necessidades gerava.

A OFICINA DE MÚSICA: PROPICIANDO APRENDIZAGENS, TRANSFORMANDO O ESPAÇO ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A partir da oficina desenvolvida, verificamos o quanto a formação continuada é importante ao professor já atuante na medida em que permite o diálogo mais aberto sobre o cotidiano escolar – o que nem sempre é possível nas reuniões de HTP –, a reflexão sobre a própria prática pedagógica, a troca de experiências entre as professoras, o desenvolvimento de novas habilidades. O programa de formação continuada aplicado ainda mostrou ser um importante instrumento para incentivo de novas aprendizagens docentes, para o desenvolvimento da prática reflexiva, possibilitando também, às professoras, uma nova maneira de enxergar o ensino musical. Assim, passaram a valorizar o ensino musical enquanto uma linguagem capaz de desenvolver faculdades de percepção, de comunicação, de concentração, de trabalho em equipe, discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, criatividade, senso crítico, senso de responsabilidade, e principalmente, como afirma Koellreuter (1998), o desenvolvimento do processo de conscientização de tudo, base essencial do raciocínio e da reflexão.

Observamos que as professoras se envolveram com a proposta e passaram a valorizar o espaço escolar como um espaço para novas aprendizagens docentes, para novas leituras e reflexões sobre a prática pedagógica, para desenvolvimento de novas habilidades, para discussão do cotidiano escolar e suas particularidades, para inovação. As experiências vivenciadas com as professoras parecem haver provocado também uma nova maneira de encarar o ensino musical. Por meio da oficina as professoras puderam experimentar novas

possibilidades de trabalho com música, inovar a partir dessas experiências, aplicar tais inovações no dia-a-dia da sala de aula e refletir sobre esse processo.

Todo o envolvimento das professoras em relação à proposta da oficina musical pôde ser verificado quando, ao final da oficina, discutimos com as professoras participantes maneiras de perpetuar o trabalho com a música que vinha sendo realizado, por elas, em sala de aula.

E (1ª série) – Mesmo que seja outra sala, nunca mais eu deixo agora!...vou começar desde o primeiro dia já com música!

AM (1ª série) – Ah, isso é outra coisa!

(...)

Keila – Você achou que valeu a pena?

M (2ª série) – Nossa! Lógico! A música sempre é produtiva!

L (4ª série) – Claro! Sem dúvida! Porque é o que a gente estava falando desde o começo....a partir do momento que você tem o contato necessário para trabalhar com isso, você tem mais um apoio para te auxiliar no trabalho sempre!

(...)

R (diretora) – Então...e eu pretendo também no HTP estar mostrando...elas estarem partilhando as experiências (se referindo às experiências vivenciadas pelas professoras participantes da pesquisa)...vendo o quanto é gostoso...

Vários depoimentos das professoras participantes nos permitiram constatar que quando um conhecimento deixa de ser “obscuro” o professor adquire mais confiança para torná-lo presente em sala de aula. Permitiram também concluirmos que quando há, na escola, um espaço para novas aprendizagens, discussões, leituras, reflexões, o professor sente-se valorizado e o apoio da escola lhe dá segurança para mudar e reconhecer suas limitações e avanços. Alguns diálogos ilustram os avanços alcançados pelas professoras participantes, bem como a opinião da diretora da escola após nossa intervenção.

E (1ª série) – Sabe o que eu notei, Keila? Depois que eu comecei com a música eu notei que eles já estão lendo e já estão escrevendo sozinhos! Notei! Verdade! ...E agora, daqui para frente, eu só vou trabalhar com música na 1ª série!

(...)

M (2ª série) – ...Hoje a inspetora veio falar para mim que eles melhoraram bastante do dia que eu peguei a classe até hoje Eu achei que eles ficaram mais felizes! ...a aula não ficou tão cansativa!...Eu achei que eles ficaram mais felizes! A aula não ficou tão chata...

L (4ª série) – Relacionamento professor aluno, acho que estreita mais os laços né...porque a música, eles gostam de música seja ela qual for...eles se aproximam do professor, assim como o professor também tem essa brecha para se aproximar do aluno...eles se soltaram mais...

(...)

R (diretora) –a música vai cativando e a gente vai entrando e aí descobrimos que realmente é gostoso... E eu fiquei encantada com os resultados...

Trocando experiências, as professoras se conheceram melhor e puderam compartilhar dificuldades e soluções. Aprofundando o contato com a linguagem musical, elas possibilitaram a si mesmas e aos seus alunos um espaço escolar diferenciado no qual a música passou a ser valorizada e as capacidades de percepção auditiva e rítmica, de expressão verbal e corporal, de interação grupal, de criação, improvisação, de imaginação, comunicação foram desenvolvidas. Redirecionando a prática pedagógica, as professoras mostraram que é possível fazer uma nova leitura do cotidiano escolar, refletindo sobre os diferentes aspectos que o envolvem e modificando atitudes. Estabelecendo conexão entre a linguagem musical e os conteúdos já desenvolvidos em sala de aula, as professoras demonstraram desenvolvimento das capacidades de adequação, adaptação e integração. Estimulando a discussão de temas transversais, as professoras mostraram que a escola deixa de ser considerada um espaço apenas para aprendizagem de conteúdos formais para ser um espaço de formação integral no qual todos os aspectos da vida cotidiana fazem sentido e se mostram importantes. Refletindo sobre a própria prática pedagógica e as novas aprendizagens, as professoras se sentiram seguras para modificá-la sem contudo descaracterizá-la.

Foi possível observar que o espaço de aprendizagem deixou de se limitar à sala de aula e outros espaços passaram a ser conquistados: a música tomou conta dos corredores, dos pátios, do refeitório, da biblioteca. As professoras, tão temerosas, receosas para opinar,

inovar, mostraram ser capazes de criar, improvisar quando necessário, estimular os alunos, adequar os materiais disponíveis para seus objetivos, buscar novas possibilidades de trabalhar com a música.

As crianças, por sua vez, demonstraram ser capazes de apreciar os momentos dedicados aos ensaios, de interagir no grupo, de se expressarem por meio da voz e do corpo com maior desenvoltura, de se organizarem nas atividades.

Há muito ainda para se fazer, também há muito ainda para aprender. No entanto as professoras da EMEB “Antonio Stella Moruzzi” mostraram que o investimento no professor em atuação é importante e traz inúmeros benefícios para o docente, para o aluno, para o cenário educacional. Obviamente nossa intervenção não se propôs a preencher todas as lacunas, referentes aos conteúdos musicais, das professoras que conosco participaram na oficina. Isso não ocorre em 15 encontros. Porém, como afirma Paulo Freire (2000), “a eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada não haveria porque falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo, pode alguma coisa” (Paulo Freire, 2000:30)

Nossa intenção foi sim despertar novas habilidades, provocar reflexões, proporcionar novas leituras, diálogos, trocas de experiências tendo como conteúdo a música. O programa de formação continuada aplicado mostrou ser um importante instrumento para incentivo de novas aprendizagens docentes, para o desenvolvimento da prática reflexiva, possibilitando também, às professoras, uma nova maneira de enxergar o ensino musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERES, J.S.M. Iniciação musical: brincando, criando e aprendendo. São Paulo: Ricordi Brasileira S/A, 1989.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Editora Cortez, 2000. 4ª edição.

JOLY, Ilza Z.L. (org.) Musicalização Infantil: guia de procedimentos. Departamento de Artes, Universidade Federal de São Carlos, 2001.

KOELLREUTTER, H. J. “Educação musical – hoje e, quiçá, amanhã”. In: LIMA, S.A. (org.); GAINZA, V.H. (apres.). Educadores Musicais de São Paulo: encontro e reflexões. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998.

CANÇÕES DE NINAR – REFLETINDO SOBRE O SEU SIGNIFICADO

Kelly Stiff (UFRGS)
jkstiff@redemeta.com.br
Esther Beyer (UFRGS)
ebeyer@sogipa.esp.br

Resumo. A presente pesquisa buscou verificar o significado das canções de ninar para adultos e crianças e a que recursos musicais estes significados estão relacionados. Participaram da pesquisa dez adultos (mães ou cuidadores de bebês) e sete crianças de quatro anos de idade. Os sujeitos foram submetidos a audição de duas faixas de CDs de canções de ninar e foram posteriormente entrevistados. A leitura analítica das respostas das mães permitiu inferir que os significados que elas atribuem às canções de ninar estão vinculados a diferentes aspectos: imagens, músicas, sentimentos, lembranças e função. A análise das entrevistas feitas com as crianças, por sua vez, apresentou outros elementos significativos. Além de aspectos ligados à imaginação e à função, as crianças também fizeram menção de sentimentos e situações significativas evocadas pela audição da música. Segundo os dados obtidos, nem sempre os significados estão relacionados a elementos musicais específicos.

Introdução

O trabalho com bebês e crianças pequenas frequentemente nos remete ao uso das canções de ninar. Seja como sugestão dos pais, seja como recurso para massagem, relaxamento ou outras atividades esse repertório se faz muito presente. Atualmente, com o interesse das gravadoras pelo mercado infantil, surgiram vários Cds de canções de ninar, sob diferentes títulos: Canções de Ninar, Boa Noite, Lullabies e outros.

Como professora de música desta faixa etária, tenho observado o interesse e uso que as mães fazem destes materiais. Vejo que as mães costumam adquirir estes Cds utilizando-os tanto para ninar quanto para escutar durante o dia, como disse a mãe de Liz quando questionada a respeito de usar determinado material para ninar a filha: “Uso, e até para ouvir mesmo, independente de ninar, a gente usa para escutar em casa também”.

Fazendo algumas leituras sobre o tema, encontrei pesquisas históricas, coleta de repertório, mas verifiquei uma carência de reflexão que enfocasse o significado das canções de ninar. Então dei início a uma pesquisa, na busca de responder estas perguntas: - **Que significados adultos e crianças atribuem às canções de ninar ao ouvi-las? – A que**

recursos musicais estes significados estão atrelados? E ainda: - Há diferença entre o significado das canções de ninar para os adultos e para as crianças?

A pesquisa

Objetivo: Verificar os significados que as canções de ninar têm para adultos e crianças e os recursos musicais aos quais estes significados estão relacionados.

Sujeitos: Participaram da pesquisa 10 mães ou cuidadores de bebês na faixa de 1 a 5 meses e 7 crianças de quatro anos de idade.

Tanto as mães quanto as crianças entrevistadas estão engajadas em atividades musicais onde eu atuo como professora. As mães são participantes do Projeto “Música para Bebês” da UFRGS, coordenado pela professora Dra. Esther Beyer, e as crianças são alunas de musicalização da Piapiano- Academia de Música e Arte.

Recursos: Os dados foram coletados a partir da audição de duas faixas de diferentes Cds de canções de ninar. As mães responderam ao seguinte questionário escrito após a audição da primeira música:

-O que esta música te sugere?

-Em que tu pensas ao ouvir esta música?

Após a audição da segunda música, as mães foram convidadas a responder oralmente às mesmas perguntas do questionário escrito. Suas respostas foram registradas em fita de vídeo e posteriormente transcritas. As crianças participaram de entrevista oral, a qual teve dois momentos, um primeiro individual e depois um momento onde todos os alunos estavam juntos. As entrevistas foram registradas em fita cassete e também transcritas posteriormente.

A coleta de dados: Foram selecionadas duas faixas de diferentes CDs de canções de ninar “**You are in my heart**” (Lullabies, Faixa 1), e “ **Bondinho**” (Canções de ninar – faixa 9) e aplicadas no grupo de crianças e de adultos.

A análise: Tanto as respostas escritas quanto as transcrições de entrevistas foram lidas repetidas vezes buscando as características próprias do material. Não se tentou encaixar os dados em nenhum referencial pronto, mas ao contrário, a partir dos dados levantados, construiu-se algumas inflexões as quais passo a descrever a seguir:

A leitura analítica das respostas das mães permitiu inferir que os significados que elas atribuem às canções de ninar estão vinculados a diferentes aspectos. Da mostra de dados que foi coletada há 5 aspectos mais evidentes: **imagens** (“crianças abandonadas”, “neve, paisagens brancas, uma coisa bucólica (...) mas bonita”, ou “paisagens tranquilas, campos, flores”), **músicas** (uma música de natal alemã, uma música de Elvis Presley e a própria música “You are in my heart”), **sentimentos** (tristeza, abandono, solidão, paz, doçura, inocência, melancolia, tranquilidade, ternura, afeição, esperança, plenitude, nostalgia, saudade), **lembranças** (Natal, a gravidez e a hora de adormecer o filho) e **função** (ninar).

Nos comentários feitos verbalmente após a audição da música “Bondinho”, nenhuma entrevistada fez alusão a músicas, como havia ocorrido nos comentários escritos. Porém, à exceção deste aspecto, pude observar semelhança entre fala e comentário escrito, já que os demais aspectos foram igualmente citados.

A análise das entrevistas feitas com as crianças, por sua vez, apresenta outros elementos significativos. Além de aspectos ligados à **imaginação** e à **função**, as crianças também fizeram menção de **sentimentos** e **situações significativas** evocadas pela audição da música.

Pude observar que a imaginação das crianças, ou aquilo que elas relatam ter imaginado está, às vezes, relacionado a alguma coisa exterior como seus desejos, ou alguma situação importante do seu contexto. Outras vezes está vinculado a sua impressão da música como um todo ou a um detalhe sonoro apenas.

Por exemplo, quando J diz: “Eu imaginei...o som do cachorro. (...) Eu imaginei que queria ter um cachorro” ela está, na verdade, usando esta oportunidade de fala que lhe foi dada para expor o seu desejo de ter um cachorrinho. Talvez o som que aparece no início da música tenha lembrado esta criança do latido de um cachorro, talvez não; talvez o cachorro já estivesse presente no seu imaginário e a entrevista apenas tenha oportunizado que este desejo fosse exteriorizado.

Quando B faz o mesmo comentário após a audição de “Bondinho” e de “You are in my heart”, dizendo que o que ele imaginou foi que ele estava tocando flauta para sua mãe, possivelmente ele apenas esteja usando esta oportunidade para relatar uma situação que foi importante para ele, e talvez esse comentário não tenha relação alguma com a música ouvida.

Já a criança G quando coloca, após ouvir o “Bondinho”, que há “uma babá cantando”, ela está relacionando a voz da intérprete à sua imaginação, e sabendo que a mãe desta criança é cantora, podemos sugerir que ele tenha relacionado aquele padrão vocal da intérprete no Cd ao padrão vocal de uma cantora ao se apresentar, pois ele imagina a babá fazendo um show. Esta mesma criança, quando diz que “tem um pica-pau no começo” da música “You are in my heart”, está também expressando uma imaginação vinculada ao contexto sonoro, neste caso a um efeito sonoro que aparece no início da música (o mesmo que para J é o som de um cachorro).

Quanto à função da música “You are in my heart” as crianças disseram que: é para descansar, dá para dormir, dançar, é mais de dormir. Para a maioria das crianças a música está relacionada à hora de ninar e ao descrever os motivos eles se utilizam de alguns parâmetros do som como intensidade, altura, duração, dizendo: porque é lenta, porque é descansosa, porque é bem fininha, e bem fraquinha, e bonitinha, porque ela é confortável e baixinha. Como funções da música “Bondinho” também apareceram idéias ligadas à hora de dormir: descansar, dormir, F ainda diz que “música bem baixinha é de dormir (...) porque dá sono”.

Ao falar dos sentimentos as crianças parecem relacionar a música “Bondinho” a perdas, talvez até de forma mais extremista à morte. De fato muitas vezes os pais utilizam a metáfora “viagem” para explicar às crianças a morte de alguém. Elas entram nesta questão falando que a música é de chorar, de desmaiar e perder, G se refere a perder a luta, o

futebol, tudo; J lembra que é perder a aula de música e depois relata que a sua avó já está no céu.

Outras lembranças são evocadas F lembra que “as manas usam esta música para dormir” referindo-se ao “Bondinho”, A lembrou de quando era bebê e brincava de chocalho e tomava mamã.

Discussão teórica e conclusão:

Segundo Daniel Stern (1991), aos quatro anos de idade as crianças encontram-se num mundo de histórias. Neste período, tendo amplo domínio da linguagem, as crianças são capazes de, através das palavras, descrever suas experiências, interpretá-las e significá-las. A partir daí a criança passa a compreender as atividades humanas como tramas psicológicas. Sua realidade subjetiva, suas emoções, percepções, sentimentos, poderão ser exteriorizados através das palavras, como pudemos observar em algumas falas das crianças entrevistadas as quais citaram, a partir da música ouvida os desejos e as situações importantes do seu contexto.

Este mesmo autor fala que “o relacionamento entre pais e bebês é conduzido exclusivamente de forma não-verbal e grandemente pré-simbólica” (1997, p. 11), assim ao usar a música, que é carregada de elementos não verbais a mãe dialoga seus próprios sentimentos e percepções com a criança. Duas das mães entrevistadas disseram usar a música ouvida para ninar seus filhos, uma delas referiu que tal música traz um sentimento de saudade, melancolia, nostalgia, sentimentos que conduzem para dentro, para reflexão, para calma. Talvez subjetivamente estas mães utilizem este tipo de música para ninar, buscando oferecer às suas crianças momentos dessa natureza, de calma de se voltar para o interior, para o subjetivo.

“Expressar-se através da música (...) pode ser uma forma de elaborar ou reviver sensações pré-representacionais, de caráter extremamente primitivo, do ponto de vista dos estágios atravessados pelo bebê humano, em sua relação com o outro primordial, matriz simbólica de todos os relacionamentos vindouros. Momento que representa, por um lado, a instauração do primeiro contato com a cultura, já que traz consigo a universalidade da música” (Stahlschmidt, 2002, p.230) .

Neste sentido observamos que a expressão musical através da audição das canções de ninar levou algumas mães a pensar na sua gestação ou seja, no início da sua relação com o

outro, o bebê, remeteu outras mães a paisagens visuais ou sonoras carregadas de lembranças.

Segundo os dados obtidos, nem sempre os significados estão relacionados a elementos musicais específicos. Ao falar sobre as músicas ouvidas, adultos e crianças recorreram de modo geral a outros elementos de significado. Dentre os recursos musicais considerados pelos entrevistados está o **timbre**, a **intensidade**, a **altura**, e o **andamento**. Crianças e adultos ainda se referiram ao texto da música “Bondinho” como elemento significativo da ideia de descansar, relaxar, dormir.

Timbre, altura, intensidade e duração (andamento) são considerados elementos básicos da música, em qualquer som estes quatro elementos estão presentes (Méd, p.11). Estes elementos são constantemente apresentados e trabalhados em aulas de música, talvez se atribua a isso o fato de terem sido utilizados para significar as músicas ouvidas. O uso de recursos textuais deve-se provavelmente ao forte impacto da linguagem verbal na nossa cultura a qual é mais utilizada e percebida em relação à linguagem não verbal.

A música como linguagem universal, abrangendo elementos verbais e não verbais é capaz de trazer à tona elementos do nosso subjetivo, nossas lembranças, nossos desejos, nossas impressões de mundo, nossas intenções, como visto nos dados desta pesquisa. Isso evidencia a importância de se utilizar de recursos musicais, até mesmo gravações com se tem observado no caso das canções de ninar, na nossa rotina.

As crianças vivem num mundo de infinitas linguagens não-verbais que vão sendo paulatinamente substituídas pelo verbal, assim na idade adulta temos momentos esporádicos de prazer estético, onde todos os sentidos estão acionados para percepção. Esquecemo-nos que nossas primeiras impressões de mundo se davam pelo tom emocional de cada experiência, não importava o como, o porquê as coisas aconteciam e sim os sentimentos que ela evocava (Stern, 1991, p.17). As canções de ninar podem nos oferecer momentos de exercício do não-verbal, do subjetivo, do sensorial e seu uso deve ser incentivado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

STERN, Daniel. A constelação da maternidade: o panorama da psicoterapia pais/bebê. Porto Alegre: Artmed, 1997. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese.

STERN, Daniel. Diário de um bebê: o que seu filho vê, sente e vivencia. Porto Alegre: Artmed, 1991. Tradução: Daise Batista.

STAHLSCHMIDT, Ana Paula Melchiors. A canção do desejo: da voz materna ao brincar com os sons, a função da música na estruturação psíquica do bebê e sua constituição como sujeito. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

MED, Bohumil. Teoria da música. Brasília. DF: Musimed, 1996, 4ª ed. Revista e ampliada.

**O ENSINO DE PIANO NA ESCOLA DE ARTES VEIGA VALLE E NO CENTRO
LIVRE DE ARTES EM GOIÂNIA-GO: UM ESTUDO INVESTIGATIVO SOBRE
PROJETOS PEDAGÓGICOS EM MÚSICA**

Lara Roberta Peres de Lioma e Silva Greco (UFG)

larapuppy@hotmail.com

Lucia Barrenechea (UFG)

lucia.barrenechea@brturbo.com

Resumo. Este trabalho de pesquisa teve como objetivos identificar a estrutura geral de funcionamento dos cursos de piano oferecidos por duas escolas públicas de música em Goiânia, comparar os programas dos cursos de piano e identificar o perfil do aluno que essas escolas desejam formar. O projeto caracterizou-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, envolvendo o método fenomenológico, e foi dividido em cinco etapas: levantamento bibliográfico e documental, análise dos dados bibliográficos e documentais, realização de entrevista com as professoras supervisoras da área de música das duas instituições, análise das entrevistas com cruzamento de dados bibliográficos e documentais e redação do trabalho. Ao comparar os programas dos cursos de piano das duas escolas, foi possível apontar semelhanças e dessemelhanças das propostas de ensino desse instrumento, assim como identificar aspectos que convidam a uma maior reflexão, no que tange o nível de complexidade dos conteúdos abordados e os objetivos das escolas.

Esta pesquisa foi realizada como parte do PROLICEN, um programa desenvolvido pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás que fomenta projetos de pesquisa que devem visar a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura e/ou sua articulação com a educação básica. Nesta pesquisa foi investigado o ensino do piano em duas escolas públicas de música de Goiânia que oferecem cursos em nível fundamental e médio.

A história da pedagogia do piano caminhou paralelamente com a história da filosofia da educação ao longo dos séculos. É possível, ao estudarmos os caminhos que a pedagogia percorreu até os dias atuais, passando pelo empirismo até as descobertas científicas sobre os processos cognitivos no século XX, traçarmos um paralelo entre a história da didática e a história do ensino do piano, com sua didática específica.

O piano surgiu na Europa no século XVIII, se popularizando no século XIX, inclusive no Brasil, como um dos principais veículos de expressão musical do Romantismo. Neste mesmo período, apesar das teorias anteriores antiempiristas fundamentadas por Sócrates

(séc V a.c), Comenius (1592-1670) e Pestalozzi (1746-1827), que, segundo Haidt (2002), são os principais filósofos da didática moderna, a pedagogia acreditava que os indivíduos eram passivos, reagindo somente quando estimulados, como defendia John Locke (1632-1704).

A didática, então, utilizava-se do método de memorizar conceitos sem reflexão por parte do aluno, que atuava como receptor/reprodutor dos conhecimentos transmitidos verticalmente pelo professor. Por ignorar os princípios de desenvolvimento e funcionamento do intelecto humano estudado pelas teorias cognitivistas, Libâneo (2001) associa estas características à Pedagogia Tradicional. Nesta concepção, surge no ensino do piano o que Camp (1981) denomina a “Escola dos Dedos”, embasada na automatização dos movimentos através da repetição sem reflexão de exaustivas fórmulas de condicionamento dos dedos, desprezando a consciência fisiológica dos movimentos e trabalhando a interpretação através da reprodução.

O objetivo deste tipo de formação era formar os “virtuosos”, com habilidades para encarar as complexidades técnicas do repertório pianístico. O programa adotado neste sistema visava desenvolver as habilidades mecânicas do candidato à pianista através de exercícios técnicos, feitos no teclado e fora dele. A vasta utilização de métodos escritos exclusivamente com este propósito, como os métodos de estudos técnicos de Carl Czerny e Muzio Clementi, principais representantes da “Escola dos Dedos” segundo Camp (1981), assim como a importância destes estudos dentro do programa que formava os alunos de piano era, indiscutivelmente, o foco de atenção do estudo deste instrumento.

No século XX, surge na pedagogia a influência das descobertas científicas de Jean Piaget (1896) sobre os processos cognitivos, da psicologia da Gestalt e das filosofias embasadas nas teorias de John Dewey (1859-1952) sobre o pensamento reflexivo. No ensino do piano, direciona-se o foco de atenção para a percepção aural, para a fluência na linguagem musical e para o conhecimento sobre as estruturas fisiológicas do movimento. Fundamentando-se nos mesmos conceitos da Pedagogia Renovada onde, segundo Libâneo (2001), o aluno é o sujeito ativo da aprendizagem, nesta abordagem é mais importante torná-lo auto-suficiente e fluente na decodificação da linguagem musical do que adestrar seus movimentos para a reprodução de idéias musicais não compreendidas.

Segundo Fernandes (2003), a adoção de uma determinada didática musical implica em compactuar com uma corrente filosófico-educacional por parte do educador, tendo em vista que, muitas vezes, as práticas distintas coexistem dentro das concepções de educação musical. No Brasil, as filosofias pedagógicas que diziam respeito à mudança de direcionamento do ensino musical chegaram por volta de 1930, e trouxeram também, segundo Fernandes (2003), conseqüências sociais, já que a Escola anterior era voltada para uma elite talentosa e rica e a segunda era mais democrática. Ao analisar os programas de piano de duas escolas públicas de música em Goiânia, Centro Livre de Artes e Escola de Artes Veiga Valle, esta pesquisa visou verificar de que forma está estruturado o ensino do piano nessas instituições, com o intuito de identificar suas concepções de educação musical no que tange o ensino de um instrumento musical.

A universidade prepara, nos seus cursos de licenciatura em música, professores que estão habilitados a lecionar em escolas semelhantes a estas que foram analisadas. O professor formado nestes cursos de licenciatura deve desenvolver uma filosofia de trabalho e adotar metodologias coerentes com esta concepção. A investigação dos projetos pedagógicos dessas escolas visou, também, verificar se a realidade do professor em formação na universidade condiz com a realidade do exercício da função atualmente. Através da análise da elaboração do programa de estudo para o curso de piano foi possível determinar o perfil do aluno formado nestes estabelecimentos e investigar se os programas estão de acordo com as finalidades propostas. O programa de estudo refletiu o projeto pedagógico das escolas analisadas, e a maneira como ele funciona verificou a sua eficácia e a objetividade.

Resultados e Conclusão

Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido a partir de diversas etapas. Num primeiro momento, foi feito um levantamento bibliográfico para que se pudesse refletir com mais clareza sobre os princípios da Didática e seu impacto no ensino do piano. Através da leitura de Fernandes (2003) é possível acompanhar a trajetória histórica da didática musical no Brasil, e assim, traçar um paralelo com a da didática específica do ensino do piano ou qualquer outro instrumento musical.

Em seguida, foram realizadas entrevistas com a professora Marisa Carelli, diretora da área de música do Centro Livre de Artes, e com a professora Sônia Maria de Araújo, diretora do Centro de Educação Profissional em Artes Basileu França e Escola de Artes Veiga Valle. Por meio dessas entrevistas foi possível identificar a estrutura geral de funcionamento dos cursos de piano oferecidos pelas duas escolas, assim como os objetivos em relação à existência de tal curso.

Por fim, ao comparar os programas dos cursos de piano das duas escolas, foi possível apontar semelhanças e diferenças das propostas de ensino desse instrumento, assim como identificar aspectos que convidam a uma maior reflexão, no que tange o nível de complexidade dos conteúdos abordados e os objetivos das escolas, especialmente o de preparar o indivíduo para o ingresso em um curso superior de música.

O Centro Livre de Artes (CLA) existe há 26 anos, e é uma escola vinculada ao município que oferece cursos de qualificação em artes visuais, cênicas e música, oferecendo uma formação básica nestas áreas. Dentro dos cursos oferecidos na área de música, encontra-se o curso de piano. O aluno ingressa no CLA para obter uma formação básica musical durante três anos, e, dentro desta formação, ele tem aulas do instrumento escolhido. Neste período, o aluno cumprirá um programa que orientará o seu estudo.

O estudo de um instrumento musical como o piano é um processo relativamente longo. Normalmente, mesmo um curso básico requer mais tempo do que o disponível no CLA. Apesar de ciente deste problema, a escola obedece a determinadas normas que regulam seu funcionamento, pois trata-se de uma escola municipal, o que limita suas condições de trabalho. Através da entrevista realizada com a diretora Marisa Carelli, ficou claro que a principal meta é proporcionar uma formação básica, possibilitando a um maior número de pessoas o acesso a cursos de artes em geral. Em outras palavras, quanto menos tempo um aluno permanecer na escola, maior a possibilidade de receber outros alunos.

A escola determina o material didático a ser utilizado e, juntamente com os professores, formula o programa, que sempre é revisado e atualizado. Cada professor tem autonomia para direcioná-lo de acordo com as necessidades apresentadas pelo seu aluno. O programa de piano promove a aproximação dos conteúdos de musicalização da vida prática do aluno nos dois primeiros anos, através dos métodos e do repertório abordados. Nestes anos, o aluno se familiariza com os princípios básicos da técnica e da execução pianística e,

no terceiro ano, ele começa a vivenciar os elementos que futuramente vai encontrar na literatura do instrumento, dentro dos diferentes estilos musicais. Justamente nesta etapa, o processo é interrompido, onde deveria haver uma continuidade para o refinamento da linguagem artística na interpretação do repertório. Para os alunos mais adiantados, existe um curso livre de aperfeiçoamento, também aberto a qualquer estudante de música da comunidade que já disponha de uma formação musical anterior, onde são abordadas a análise musical mais complexa e a performance musical, em um nível mais profundo. Alguns dos alunos que passam por este curso são aprovados na prova específica para a seleção da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, tornando-se aptos para prestar o vestibular e ingressar na instituição.

A Escola de Artes Veiga Valle é uma escola vinculada ao estado que oferece cursos em várias áreas das artes, há trinta e seis anos, sendo, no início, voltada para a arte-educação. Atualmente a escola integra em um mesmo espaço alunos de música, dança, teatro, práticas circenses e artes plásticas. O curso de piano, oferecido dentro do curso de música tem a duração de quatro anos, onde os alunos passam por uma grade de matérias e se aprimoram no instrumento musical. No primeiro ano, os alunos se familiarizam com a linguagem musical através da flauta doce, e no ano seguinte optam pelo instrumento. Existe um programa que o aluno cumpre nas aulas de piano, formulado pela escola em conjunto com os professores. A escola e os professores têm o cuidado de reformulá-lo constantemente, para evitar a defasagem ou a estagnação. Este programa tem a duração de quatro anos e oferece uma formação básica. O aluno que almejar aprimorar-se futuramente pode ingressar no Centro de Educação Profissional em Artes Basileu França (CEP), através de um teste de seleção, que também é aberto para pessoas provenientes de outras escolas. No CEP, que é uma instituição recentemente criada para oferecer cursos profissionalizantes na área de artes, o curso prossegue por mais dois anos.

Através de um trabalho concebido por Áurea Maria Pinto das Neves, professora responsável pela reformulação do programa de piano da Escola Veiga Valle, desde o primeiro ano os alunos de piano devem dominar elementos de improvisação e composição no instrumento, juntamente com a ênfase nos exercícios técnicos, em todos os anos. Além do trabalho de técnica, improvisação e composição, são utilizados determinados métodos e repertório, sendo que dentro do repertório deve constar uma composição do aluno. O

programa anual é dividido em quatro bimestres. Também faz parte deste programa duas músicas em conjunto, sendo uma de criação do próprio aluno, e outra uma peça erudita. O aluno também tem de reproduzir músicas sem a partitura, tocando “de ouvido”. A filosofia de trabalho da escola, refletida no programa, é de oferecer capacitação ao aluno para ingressar no mercado de trabalho.

Existem semelhanças entre os programas do CLA e da Escola de Artes Veiga Valle/CEP, no que diz respeito aos métodos utilizados. Na iniciação ao instrumento, são utilizados os métodos “A Dose do Dia”, que enfatiza os exercícios técnicos, “Piano Course” de Leila Fletcher, “Meu Piano é Divertido” de Alice Botelho e “Ciranda dos Dez Dedinhos” de Carmem Xavier e Maria Vianna. Em seguida, o aluno é introduzido às obras mais elementares de compositores como J. S. Bach, “O Pequeno Livro de Anna Madalena” e “23 Peças Fáceis”; R. Schumann, “Álbum para a Juventude”; Bártok, “Mikrokosmos” e “For Children”; Czerny-Barrozo Neto, “Estudos Volumes I e II”, além de sonatinas e peças mais elementares de compositores brasileiros e estrangeiros. Na Escola de Artes Veiga Valle/CEP existe, desde o primeiro ano, uma formação voltada para a improvisação. Em ambas as escolas o aluno de piano é estimulado a tocar em conjuntos musicais e a atuar em recitais, e ambas aproximam o conteúdo das aulas da vida prática do aluno, fazendo com que eles vivenciem experiências relacionadas a estes conteúdos.

De acordo com as entrevistas com as diretoras das escolas pesquisadas, as aulas de instrumento musical são ministradas por bacharéis em instrumento, e não professores licenciados. Isso é consequência natural da oferta de cursos de música na UFG até o ano de 2000, que consistia em duas opções: o bacharelado em instrumento ou canto, com ênfase na formação do *performer* e o curso de licenciatura em música, com ênfase na formação do professor de música para atuar em escolas de ensino regular. Tal situação tende a mudar com a recente criação dos cursos de licenciatura em instrumento musical e canto oferecidos pela EMAC/UFG, que formou em 2003 a sua primeira turma de licenciados em Educação Musical-Instrumento Musical ou Canto.

Podemos definir que o perfil de aluno que estas escolas recebem é, na sua maioria, de baixa renda, sendo que muitos deles vão buscar uma qualificação profissional no estudo da música, almejando atuar profissionalmente como musicistas. No programa do CLA, é possível que o aluno iniciante se familiarize com os princípios básicos da música, e seja

introduzido no estudo de um instrumento musical. Para os alunos que já tem algum conhecimento musical, é possível lapidar a sua linguagem artística no instrumento e trabalhar questões negligenciadas na sua formação. O programa da Escola de Artes Veiga Valle e do CEP enfatiza uma linguagem improvisatória, necessária ao profissional que vai atuar profissionalmente como pianista popular, acompanhando instrumentistas e cantores, ou compondo arranjos e jingles. Para a preparação do pianista que deseja atuar no âmbito da música erudita, ainda é necessário abordar um repertório mais complexo dentro dos programas de piano nestas escolas, apesar das habilidades desenvolvidas na improvisação serem de grande valor para o desenvolvimento de uma boa performance musical, mesmo num repertório erudito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASTIEN, James W. How to teach piano successfully. 3^a ed. San Diego: Kjos, 1988.
- CAMP, Max. Developing Piano Performance: a Teaching Philosophy. Van Nuys: Alfred Publishing, 1981.
- FERNANDES, José Nunes. Caracterização da Didática Musical. In: Cadernos do Colóquio, s./v. Rio de Janeiro: CLA/Uni-Rio, s./d.
- Haidt, Regina Célia Cazaux. Curso de didática geral. São Paulo: Ática, 2002.
- LIBÃNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINS, José do Prado. Didática Geral. 2^a ed. São Paulo: Atlas, 1993.
- UZLER, Marianne; GORDON, Stewart e MACH, Elyse. The Well-Tempered Keyboard Teacher. New York: Schirmer, 1991.

ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM SURVEY COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE-RS

Lélia Negrini Diniz (UFRGS / Fundarte)
brancodiniz@ig.com.br

Resumo. A educação infantil brasileira, a partir da LDBEN (Lei nº 9394/96), garantiu seu espaço enquanto primeira etapa da educação básica. À música também foi garantido espaço uma vez que essa faz parte da proposta do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Mesmo estando presente no RCN e sendo objeto de estudo e reflexão por parte de educadores musicais poucos dados se têm sobre a sua presença nas práticas dos professores em serviço. Esta pesquisa tem como objetivo investigar a presença da música nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil da rede municipal de ensino de Porto Alegre. A metodologia utilizada é o *survey* de desenho interseccional e a técnica de coleta de dados o questionário. Espera-se que esta pesquisa gere dados, os quais, possibilitarão refletir sobre a formação e atuação dos professores na educação infantil, bem como, subsidiar políticas de formação musical inicial e continuada.

INTRODUÇÃO

A educação infantil brasileira, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) garantiu seu espaço enquanto primeira etapa da educação básica. Esse avanço da legislação vem consolidar a concepção de que a criança é um todo indivisível e que precisa de educação e cuidados.

De acordo com Felipe et al., “...aos poucos estamos saindo do patamar de compreensão meramente assistencialista de atendimento voltado às crianças pequenas para alcançar um novo posicionamento, muito mais crítico e comprometido com a qualidade dessa educação”. (Felipe *et al.*, 2002, p. 89)

Para complementar o processo de implantação da LDBEN, o Ministério de Educação (MEC) elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN). Esse documento tem como objetivo auxiliar o professor na “realização do seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas” (Brasil, 1998 a, p.5).

A educação musical, segundo o documento, deve ser vivenciada como produção, apreciação e reflexão. Deve, também ser considerado o aspecto da integração do trabalho musical com as demais áreas sem, no entanto, que se “deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais” (Brasil, 1998c, p.49).

A proposta de música sugerida pelo RCN tem sido objeto de análise por parte de educadores musicais em relação à viabilidade de sua concretização e à sua adequação.

Para Beyer, por exemplo, a inserção da música no currículo, a partir do RCN, indica uma “visão bem mais interessante quanto ao papel que a música pode e deve desempenhar na vida de todos os cidadãos” (Beyer, 1998, p.40). A autora destaca, no entanto, que é preciso “aprimorar ainda mais a proposta [de ensino de música] no contexto dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil” (ibid., p.40).

Já Maffioletti diz que, embora a idéia inicial do RCN tenha sido a de “socializar a discussão sobre as práticas pedagógicas” (Maffioletti, 1998, p.77) o que vem acontecendo é a “formação de professores para ‘aplicar’ os Referenciais e não para construir, a partir dele, uma proposta para sua escola ou região” (ibid., p.77). Essa autora enfatiza a importância de se ter acesso aos fundamentos teóricos e às discussões que acontecem na área de música para que os professores possam refletir sobre a proposta.

Para desenvolver a proposta de música sugerida pelo RCN é necessário que o professor tenha conhecimentos específicos envolvendo experiências didático-pedagógicas e conhecimentos musicais. Por outro lado, a LDBEN, diz que é “admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil a oferecida em nível médio, modalidade Normal” (LDBEN art.62).

O Conselho Municipal de Porto Alegre (CME) aponta para um dado levantado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) mostrando que muitos dos profissionais que atuam na educação infantil não possuem a formação mínima exigida pela LDBEN. Considera ainda, que muitos deles não possuem o ensino fundamental completo (CME, Res. 003/2001, p.13).

De modo semelhante, Silva e colaboradores também destacam que, dos profissionais que atuam na educação infantil, “uma grande maioria possui um baixíssimo nível de formação” (Silva et al, 2001, p. 30), tornando-se necessária a estruturação de políticas que enfatizem a formação de professores.

Para Leite, “diante desse cenário atual da educação infantil, caracterizado por avanços legais, torna-se um desafio e uma necessidade refletir sobre a problemática da formação dos profissionais da educação infantil, em busca de propostas de melhor qualificação para esses profissionais”. (Leite, 2002 p. 190).

Como se observa, apesar da legislação ter sido uma conquista para a educação infantil, o mesmo não ocorre com a formação dos profissionais que já atuam na área. Em muitas instituições a habilitação não atinge a mínima exigida por lei causando insegurança e uma ameaça à atividade profissional.

Por outro lado, o RCN mostra a necessidade de um professor, que tenha conhecimentos específicos em diversas áreas (Brasil, 1998a, p. 41) e pense na criança de uma forma integrada.

Para Formosinho,

esta globalidade da educação da criança pequena – que reflecte a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve -, e a perspectivação da criança como um projecto, levam a que a educadora de infância desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um *papel abrangente* com fronteiras pouco definidas (Formosinho, 2002, p. 137).

No que se refere ao ensino das artes, Kishimoto questiona “como justificar que, na maioria dos cursos de formação profissional, a arte está ausente ou fica restrita às artes visuais? Onde estão a música, a dança, o teatro, ou melhor, qual o espaço destinado às linguagens expressivas?” (Kishimoto, 2002, p.109).

Mais especificamente à música, muitos educadores musicais, que atuam nos cursos de pedagogia, vêm contribuindo com suas pesquisas, visando preparar os professores unidocentes para as suas práticas pedagógico-musicais. Dentre eles, destacam-se Bellocchio (2001), Beyer (2003), Figueiredo (2001), Torres (1998) e Maffioletti (1998).

Bellocchio (2001), que atua na formação de professores especialistas e pedagogos, procura aproximar alunos de Licenciatura em Música e alunos de Pedagogia, desenvolvendo um trabalho integrado entre ambos. Assim ela busca subsidiar e enriquecer tanto o trabalho do professor especialista como o do professor não especialista, possibilitando uma atuação conjunta nas práticas de sala de aula.

Essa autora acredita também na

necessidade de ampliação dos conhecimentos musicais do professor que atua nos anos iniciais de escolarização, juntamente com construção de uma identidade de

formação profissional que tenha a docência como base e a produção e construção do conhecimento educacional como guia (Bellocchio, 2001, p.21).

Na região sul, Figueiredo (2001) discute a formação musical do pedagogo apontando para uma formação musical insuficiente ou inexistente. Essa formação insuficiente ocorre ao longo do ensino fundamental e médio bem como nos cursos de pedagogia, onde os estudantes chegam, muitas vezes, sem ter tido um contato mais formal com a música. A carga horária mínima para a disciplina não dá conta de musicalizar o futuro professor e, ao mesmo tempo, proporcionar experiências didático-pedagógicas na sala de aula. Esse fato, segundo Figueiredo, que pode ser visto nas práticas musicais dos pedagogos, causando insegurança para atuar no ensino da música das crianças.

Essas pesquisas têm procurado minimizar a lacuna na formação musical dos futuros pedagogos. Considerando a formação dos professores em serviço, de que forma a música está presente nas suas práticas pedagógicas? A música faz parte dos seus planejamentos? Quais experiências musicais os professores proporcionam às crianças? Quais os recursos disponíveis para a aula de música? Quais as necessidades dos professores para desenvolver o ensino de música?

Como destaca Penna “pode haver um enorme descompasso entre a realidade das escolas e a renovação pretendida pelas instâncias regulamentadoras e pelos trabalhos acadêmicos” (Penna, 2001, p.32).

O desafio está exatamente em conhecer de que forma música está nas práticas pedagógicas dos professores que já atuam em educação infantil. A sistematização desses dados poderão ser capazes de subsidiar a discussão sobre o ensino de música na educação infantil.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Investigar a presença da música nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Objetivos Específicos

Mapear as atividades musicais desenvolvidas pelo professor na educação infantil.

Identificar os recursos disponíveis, nas escolas, para a realização das atividades musicais.

Identificar as necessidades dos professores para desenvolver o ensino de música na educação infantil.

METODOLOGIA

Tendo em vista os objetivos deste projeto, optei pelo *survey* como método de pesquisa. Segundo Cohen e Manion *surveys* têm a intenção de “descrever a natureza das condições existentes, ou identificar padrões com condições já existentes” (Cohen e Manion, 1994, p. 83). Para Babbie, *surveys* “são freqüentemente realizados para permitir enunciados descritivos sobre alguma população, isto é, descobrir a distribuição de certos traços e atributos” (Babbie, 1999, p.96).

Esta pesquisa caracteriza-se como um *survey* de desenho interseccional (*cross-sectional*), onde os dados “são colhidos, num certo momento” (Babbie, 2003 p. 101). A opção por este tipo de desenho ocorreu a partir do tempo disponível e do número de professores para serem investigados.

O tipo de amostragem será a não-probabilística, uma vez que nem todos os elementos da população tiveram as mesmas chances de serem estudados. Dentre os tipos de amostragem não probabilística, foi utilizado o princípio da amostragem intencional ou por julgamento. Para Babbie “ocasionalmente pode-se selecionar a amostra baseada no próprio conhecimento da população e dos seus elementos e da natureza das metas de pesquisa” (Babbie, 2003, p.153).

Na rede municipal de ensino de Porto Alegre a educação infantil é atendida nas escolas municipais de educação infantil e nos jardins de praça, nas escolas municipais de ensino fundamental e médio, bem como, nas creches comunitárias conveniadas à SMED. Para esta pesquisa foram considerados os professores que atuam em sala de aula nas escolas de educação infantil e nos jardins de praça.

Diante do número de professores atuantes em sala de aula, e a rapidez na sua aplicação, o questionário mostrou ser o instrumento mais adequado de coleta de dados. O questionário, para Babbie é “um documento com perguntas e outros tipos de itens que visam obter informações para análise” (Babbie 2003, p.504).

O instrumento apresentou perguntas na sua maioria de caráter fechado, onde o tipo das respostas a serem dadas constituiu-se, predominantemente, em opções de múltipla escolha. O questionário foi dividido em três partes onde na primeira constou os dados de identificação da escola e do professor, a segunda dos dados sobre as atividades musicais realizadas com as crianças. Finalmente, na terceira contou com as observações adicionais para que o professor tivesse pudesse acrescentar algum dado de seu interesse.

Para realização desta pesquisa, primeiramente foi necessário o encaminhamento de autorização à SMED, levantamento dos dados tais como a listagem com os nomes e endereços das escolas de educação infantil, assim como, do número de professores. De posse desses dados foi feito contato telefônico com cada escola explicando os objetivos da pesquisa e solicitando a participação dos professores. Posteriormente foram enviados os questionários.

A porcentagem dos questionários que retornaram gira em torno dos 70% e nesse momento a pesquisa encontra-se em fase de interpretação e análise dos dados.

JUSTIFICATIVA

De acordo com Souza et al. (2002, p.120), “é preciso conhecer a fundo a realidade que se pretende transformar para não cairmos em idealismos ingênuos e atitudes desconexas com a realidade onde se está atuando”.

De modo semelhante Silva afirma que “antes de propormos ações de formação, indagar quem são esses sujeitos, quais são as suas carências. Essa postura, a meu ver, refletir-se-á, também, na maneira pela qual essas profissionais vão se relacionar com as crianças e suas famílias”. (Silva, 2002, p. 207).

Dessa forma, este projeto de pesquisa justifica-se na medida em que o conhecimento das práticas pedagógico-musicais dos professores de educação infantil poderá gerar dados que possibilitarão refletir sobre a sua formação e atuação, bem como subsidiar políticas de formação musical inicial e continuada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BABBIE, E. Métodos de pesquisa de survey. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BELLOCHIO, C. R. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 6, p. 41-47, 2001.

_____. O espaço da música nos cursos de pedagogia: demandas na formação de educador. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL SUL, 4, 2001, Santa Maria, Anais... Santa Maria: Imprensa Universitária-UFSM, 2001, p.13-25.

BEYER, E. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org.). Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 101-112.

_____. A interação musical em bebês: algumas considerações. Revista Educação, Santa Maria, v.28, n.02, p.83-97, 2003.

_____. O ensino da música na educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 1998, Pernambuco. Anais.... Pernambuco: [s.n.], 1998. p.27-42.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

COHEN, L. e MANION, L. Research methods in education. 4 ed. London: Routledge, 1994.

FELIPE, J. et al . Identidade e formação da professora de educação infantil. Movimento Interfórum de Educação Infantil-MIEIB, Fórum de Educação Infantil do RS, 2001, pp. 44-56.

FIGUEIREDO, S. L. F. Professores generalistas e a educação musical. ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL SUL, 4, 2001, Santa Maria. Anais... Santa Maria: Imprensa Universitária-UFSM, 2001. pp.26-37.

FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lucia org. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 133-167

KISHIMOTO, T., M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia org. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 107-115.

LEITE, Y.U.F. Formação dos profissionais em educação infantil: pedagogia x normal superior, In: Maria Lucia org. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 189-196.

MAFFIOLETTI, L. A. formação dos professores para a educação infantil. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 1998, Pernambuco. Anais.... Pernambuco: 1998 p.77-82.

PENNA, Maura. Este é o ensino de artes que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2001.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, 2002.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME nº 003, de 25 de janeiro de 2001. Estabelece normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre.

SILVA, M. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, Maria Lucia org. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 203-211

SILVA, J. P. O. et al. Escritos Preliminares - Movimento Interfórum de Educação Infantil-MIEIB, Fórum permanente de Educação Infantil de Mato Grosso do Sul, 2001, p.30-37.

SOUZA, J.; et al. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre : Programa de pós - graduação em música do Instituto de Artes da UFRGS, 2002. (Série Estudos)

TORRES, M. C. A . R. E. Educação Musical no curso de graduação em pedagogia Univates. Expressão: Revista do centro de artes e letras, Santa Maria, nº 2, 1998.

**EXPERIÊNCIAS MUSICAIS DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA
EM MÚSICA DO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO (CCSE)
DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA) - UM ESTUDO
DIAGNÓSTICO**

Lia Braga Vieira (UEPA / UFPA)

liab@amazon.com.br

Paulo Murilo Guerreiro do Amaral (UEPA)

pmurilo@interconnect.com.br

Claudio da Costa Trindade (UEPA)

crucial@nautilus.com.br

Líliam Cristina da Silva Barros (UEPA)

liliambarros@terra.com.br

Sonia Maria Reis Blanco (UEPA)

sblanco@amazon.com.br

Resumo. Trata-se de projeto de pesquisa, que tem por objetivo investigar sobre as experiências musicais extra-acadêmicas dos discentes do curso de Licenciatura Plena em Música do Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE da Universidade do Estado do Pará - UEPA. Emergiu de inquietações em torno do Projeto Pedagógico dessa licenciatura quanto à necessidade de conhecer as vivências musicais do cotidiano desses alunos e, assim, oferecer subsídios para estudos sobre as relações entre as suas realidades musicais e o desenvolvimento curricular daquele curso superior por eles escolhido, visando o aprimoramento do processo de avaliação do seu atual Projeto Pedagógico. Consiste em pesquisa de campo, envolvendo os alunos inseridos na implantação do Projeto Pedagógico do curso. Os dados serão coletados por meio de questionário e receberão tratamento quantitativo e qualitativo.

1 INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Música do CCSE/ UEPA está completando 15 anos de funcionamento neste 2004. A data coincide com buscas de mudanças no curso, a começar por sua denominação, que de Licenciatura em Educação Artística passa, hoje, a Licenciatura em Música. Esta nova denominação é reflexo da identidade do atual projeto pedagógico, que se encontra em fase de implantação nas duas séries iniciais da licenciatura.

Visando a sintonia do corpo docente do curso com a perspectiva desse projeto pedagógico (identificado com a formação musical e pedagógica do professor que atuará nesta modalidade nas escolas de Educação Básica), vêm sendo realizados, ainda, cursos de capacitação para os professores.

Toda essa situação - novo nome, novo projeto e busca de construção de novas atitudes a partir dos cursos de capacitação - tem despertado e aguçado inquietações que tentam o sucesso conseqüente do atual processo vivido pelo curso em pauta.

Um foco dessas inquietações é o aluno, no que diz respeito ao significado do curso para ele e seu real envolvimento. Percebeu-se a necessidade de responder às questões: os alunos desse curso se identificam com ele? O curso se identifica com seus alunos? Conhece-os e aproveita as suas experiências anteriores e as atuais e as amplia? Entendeu-se, então, que é preciso iniciar estudos para conhecer esses alunos: quem são eles social, econômica e culturalmente? Quais as suas trajetórias musicais? Quais são as suas experiências musicais? Como elas se deram e como, hoje, elas se dão?

Acredita-se que estas questões e as demais indagações que as detalhem devem oferecer indicadores que permitam perceber elementos como os determinantes sócio-econômico-culturais de suas experiências musicais, do mesmo modo que identificar essas realidades a partir do reconhecimento de suas "tribos", redes de relações, comportamentos, processos ou métodos/ técnicas/ materiais envolvidos.

Sabe-se que essa preocupação em conhecer e compreender os alunos como um interesse pedagógico não é recente na educação escolar. Ele emergiu desde a escola Nova ou Renovada. Essa tendência pedagógica, inspirada em pressupostos filosóficos como os de Rousseau (século XIX) e psicológicos, a exemplo de Piaget (século XX), centra-se nos interesses e necessidades do aluno, visando uma educação que lhe seja significativa e, uma vez envolvido afetivamente, entre em atividade no processo de construção do conhecimento.

Outras tendências pedagógicas, ainda que assentadas em teorias educacionais diversas entre si, teceram variantes dessa perspectiva, ora num âmbito pedagógico da não diretividade, como em Carl Rogers; ora numa ênfase política, como o viés da autogestão; ora numa visão sócio-político-cultural, como em Paulo Freire; ou noutras direções. Para este estudo, interessa o princípio do foco no aluno, aproximando-se da perspectiva multiculturalista da educação. Essa perspectiva, que permite conhecer os alunos leva a perceber os diferentes guetos musicais que compõem a realidade musical na qual o curso de Licenciatura pode estar envolto, mas não envolvido, em termos de base de conhecimento musicológico ou etnomusicológico que filtre o saber musical para a ação pedagógica.

Neste ponto, vale lembrar a proposição de Merriam (1964), de um modelo de análise etnomusicológica que coloca em equivalência os conceitos de música e de

cultura através de um sistema tripartido: música como conceito, comportamento e produto. Tal procedimento analítico permite compreender o sistema musical de uma determinada cultura, derivando daí seus processos de transmissão musical. Isto porque se entende aqui que, para o ato pedagógico, há a necessidade de tangenciar uma demanda de conhecimento de manifestações/ fenômenos/ fatos musicais que hoje compõem a paisagem cultural local, tema que certamente emergirá nos resultados e que inicialmente estimulará novas pesquisas nas demais áreas da Música que colaboram com a Educação Musical - além da Musicologia e da Etnomusicologia, a Composição e as Práticas Interpretativas. Essa colaboração, prevista na investigação que ora se propõe, é anunciada desde o século XVIII, quando o alemão G. Adler apresentou a primeira divisão do conhecimento do campo da Música, que dois séculos depois, culminou nessa divisão, hoje universal, da área.

2 OBJETIVOS

O presente projeto visa o alcance dos objetivos enunciados a seguir.

2.1 OBJETIVO GERAL

Investigar as experiências musicais dos discentes do curso de Licenciatura Plena em Música da UEPA, fora deste contexto acadêmico, a fim de compreendê-las. Desse modo, pretende-se contribuir com estudos sobre as relações entre as realidades musicais dos alunos e o desenvolvimento curricular daquele curso superior por eles eleito, visando o aprimoramento do processo de avaliação do seu atual Projeto Pedagógico.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Investigar os aspectos relacionados à vida social, econômica e cultural dos discentes, enquanto condicionantes que compõem o contexto de suas experiências musicais.

Registrar as experiências musicais dos discentes adquiridas fora do ambiente acadêmico.

Analisar a formação musical que emergiu dessas experiências, o que inclui o estudo dos gêneros musicais, dos conjuntos instrumentais/ vocais, dos locais de prática, entre outros elementos presentes nessas experiências.

Identificar os processos de educação musical emanados dessas experiências.

Relacionar as experiências musicais dos discentes da Licenciatura em Música da UEPA com a escolha por este curso.

3 JUSTIFICATIVA

A importância deste estudo centra-se na oportunidade de obtenção de indicadores sobre o perfil extra-acadêmico do aluno do curso de Licenciatura em Música da UEPA. Esses dados estão entre as condições que tornarão possível compreender as reações dos alunos à formação que lhes é oferecida em referido curso.

Algumas pesquisas locais já vêm tangenciando esse tema. Assim, Vieira (2001) demonstra como as bases musicais interferem nas atitudes dos alunos dos cursos superiores de música em Belém, frente às perspectivas que lhes são apresentadas nesse novo contexto. Na abrangência específica da Licenciatura em Música da UEPA, Trindade (2002) aponta alguns elementos sobre as formações musicais anteriores dos alunos desse curso e como é necessário que esses dados estejam presentes no processo das escolhas do professor de Prática Instrumental - Piano no momento da organização das atividades de sua disciplina. Por fim, Blanco (2000) também indica a necessidade desse planejamento e que ele relacione teoria e prática.

O presente projeto deverá contribuir para a ampliação desse quadro de estudos. Nesse âmbito, abrangerá a reflexão que olhe para o aluno ao qual se oferece a formação de professor de música. Visa, com isto, sistematizar elementos não só para compreender esse aluno em sua realidade musical e subsidiar estudos sobre suas disposições em relação à licenciatura em que se insere, como também para oferecer indicadores à investigação quanto à formação pedagógico-musical aí desenvolvida ser-lhe significativa.

A preocupação com este segundo aspecto (formação significativa) está relacionada à percepção da necessidade de aproximação com a identidade cultural do aluno no processo educativo, isto é, com o que lhe é familiar musicalmente, seja como fator de

facilitação da apreensão formal da linguagem musical, seja como meio de instrumentalizá-lo à reflexão sobre sua cultura musical.

Uma terceira preocupação que justifica este projeto de pesquisa consiste na necessidade de oferecer, na formação do futuro professor de música, fundamentos para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem que seja por ele vivenciado e incorporado, de tal modo que venha a tomá-lo como paradigma em seu exercício professoral, escapando da tendência tradicional de ensino, centrada no conteúdo programático, tão comum nos conservatórios e muitas vezes presente nos cursos superiores de música.

4 METODOLOGIA

Será desenvolvida pesquisa de campo. O período de sua realização terá início em 01/08/2004 e término em 30/12/2004. A pesquisa terá seu espaço no CCSE, localizado no Campus I da UEPA, à Trav. Djalma Dutra, s/n, Telégrafo, Belém (PA).

A população alvo será composta pelos alunos da Licenciatura em Música do CCSE/ UEPA, ingressos nos anos de 2003 e 2004. Tais alunos compõem as turmas envolvidas com o atual Projeto pedagógico desse curso. Prevê-se como total da amostra: 80 alunos.

Os dados serão coletados por meio de questionário constituído por perguntas de múltipla escolha e abertas. A opção pelo questionário se justifica pelo alto contingente da amostra (necessária ao cumprimento dos objetivos da pesquisa e aplicável) e pelo curto prazo para a realização da pesquisa. O questionário será testado em amostra-piloto, a fim de corrigir possíveis falhas na coleta dos dados.

Os dados serão tratados inicialmente de forma quantitativa, organizando-se os resultados em categorias. Essas categorias servirão como ponto de partida para a análise refinada dos resultados, com o uso de demonstrações das escritas dos alunos sobre as suas escolhas musicais e construção de trajetórias de formação (e atuação, quando for o caso), buscando-se compreender o sentido da opção pela Licenciatura em Música.

5 CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

O projeto compreenderá as atividades descritas no quadro do cronograma de execução.

(ANEXO: Quadro 1 – Cronograma de execução do Projeto. Belém, 2004.)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANCO, Sonia Maria Reis. A formação profissional e o estabelecimento da relação teoria e prática no Curso de Educação Artística - Habilitação em Música. Belém: PA, 2000. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade do Estado do Pará, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. Comprendre. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). *La misère du monde*. Paris: Seuil, 1993. p. 903-939.
- _____. Gosto de classe e estilo de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1994. p. 82-121 (Col. Grandes Cientistas Sociais, 39)
- _____. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moraes (Coords.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. Cap. 13, p. 183-191.
- CANDÉ, Roland de. *A Música: linguagem, estrutura, instrumentos*. Tradução Ernesto Pinho e Ivone F. Vaz Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1983. (Arte e Comunicação, 22).
- ENCICLOPÉDIA da Música Brasileira: erudita, folclórica, popular. São Paulo: Art Editora Ltda, 1977.
- LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moraes (Coords.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. Cap. 12, p. 167-182.
- MERRIAM, Alan P. *The Anthropology of Music*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press, 1964.
- _____. I- Etnomusicologia. In: SILLS, David. *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. [s.l]: Aguilar, 1976. v.7, p. 288-29.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apolucenco de. *Filosofia da Educação: reflexões e debates*. Belém: UNAMA, 2001.
- PAIS, José Machado (Coord.). *Inquérito aos artistas jovens portugueses*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/ Universidade de Lisboa, 1995.
- SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

TRINDADE, Claudio da. Costa. Relato de experiência sobre a disciplina Prática Instrumental - Piano do Curso de Educação Artística - Música da Universidade do Estado do Pará. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM/ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICA, 11., 2003. Natal - RN. Anais... Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

VIEIRA, Lia Braga. A construção do professor de música. O modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará. Belém: CEJUP, 2001.

ANEXO

Quadro 1 – Cronograma de execução do Projeto. Belém, 2004.

Atividades/ Descrição das fases da Pesquisa	M e s e s				
	1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do referencial teórico-metodológico. • Elaboração do questionário. • Testagem, reformulação e aplicação do questionário. • Tratamento dos dados. • Interpretação e análise dos resultados. • Redação do relatório da pesquisa. • Entrega do relatório final. 					

A PEDAGOGIA MUSICAL NA/DA REVISTA *NOVA ESCOLA*

Lilia Neves Gonçalves (UFU / UFRGS)

luiselilia@aol.com

Jusamara Souza (UFRGS)

jusa.ez@terra.com.br

Resumo. Este trabalho tem como objetivo entender a pedagogia musical divulgada na/pela revista *Nova Escola*, periódico de ampla circulação nos meios educacionais brasileiros. Partimos do princípio de que a aprendizagem musical se dá em vários lugares e também no contato e interação com os mais variados materiais culturais. Pensamos que “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido” Giroux e McLaren (1995) e que a revista *Nova Escola* é um meio, um objeto cultural, capaz de circular conhecimentos avalizados ou não pela área de Educação Musical, criando, instituindo e divulgando pensamentos pedagógicos. Observamos que a pedagogia musical veiculada no conteúdo dos artigos que focalizam a aula de música na escola ou em projetos realizados fora da escola faz apologia à inovação na aula de música: uma aula de música não convencional, que seja prazerosa e que não seja necessariamente para formar o músico.

1– Introdução

É corrente a idéia de que os indivíduos aprendem no contato e na relação com meios midiáticos como TV, rádio, internet, livros, imprensa periódica, dentre outros. Nesse sentido, “muito do que se conhece chega através [desses] meios” [...] “por que eles constroem uma imagem do mundo e por meio da qual construímos a nossa” (RAMOS, 2002, p. 18).

Quando se pensa nessas aprendizagens com a mídia vem sempre à cabeça TV, rádio, Internet, esquecendo-se, geralmente, da mídia impressa como meio potencial de interações e construções sociais no mundo em que vivemos. Sob essa perspectiva as revistas de circulação periódica assumem um papel de extrema importância na vida de alunos e professores de música.

No entanto, observamos o desconhecimento da área no que se refere não só ao conteúdo desses materiais, mas também das possibilidades e dimensões que as revistas periódicas adquirem no cotidiano da aula de música.

Segundo Souza (2000) pensar sobre as dimensões que esses objetos culturais adquirem na constituição de um discurso sobre os vários aspectos que circundam as relações

estabelecidas entre os indivíduos e a música, seja na sala de aula ou não, tem demonstrado que o “campo da Educação Musical tem se modificado visivelmente nos últimos anos” ... pois, existe um repensar sobre outras práticas de educação musical e uma necessidade de valorizar suas relações com a cultura e a sociedade (p. 174).

Nessa perspectiva, este trabalho se propõe entender a pedagogia musical divulgada na/pela revista *Nova Escola*, periódico de ampla circulação nos meios educacionais que, segundo Costa (2000, p. 74) consiste no “mais conhecido periódico dirigido ao segmento ocupacional do magistério” e vem se constituindo “como um importante veículo de divulgação de idéias e práticas pedagógicas junto aos professores” (FARIA, 2002)

Criada em 1986 pela Fundação Victor Civita a revista *Nova Escola* é tida como um periódico que não tem a pretensão de ser uma publicação pedagógica, sendo produzida por uma equipe de jornalistas e alguns profissionais de educação. Mas, para Anadon e Garcia (2004) “ela tem esse caráter [pedagógico] e é por muitos assim entendida e utilizada”. Na primeira edição (1986) Victor Civita afirmava que os objetivos da publicação eram:

fornecer à professora informações necessários a um melhor desempenho do seu trabalho; valorizá-la; resgatar o seu prestígio e liderança junto à comunidade; integrá-la ao processo de mudança que ora se verifica no país; e proporcionar uma troca de experiências e conhecimentos entre todas as professoras brasileiras de 1º grau” (NOVA Escola, março de 1986, p. 6)

É importante salientar que ao longo de sua existência foram firmados acordos entre a Fundação Victor Civita e o governo federal para subsidiar sua publicação. Tendo em vista essa parceria alguns pesquisadores como Faria (2002) têm afirmado que seu conteúdo “revela uma espécie de sintonia do periódico com relação à ordem política e econômica vigente”, sendo, portanto “um dos veículos do discurso oficial das últimas décadas” (ANADON; GARCIA, 2004, p. 2).

Diante da representatividade dessa revista nos meios educacionais brasileiros torna-se importante conhecer “idéias” divulgadas em seu conteúdo. Falamos de “idéias” porque, segundo Giroux (2003, p. 119), apesar do discurso “não negar a existência da realidade material”, é problemático quando se pensa no significado que lhe é atribuído, ou seja, “como esse significado freqüentemente se traduz em efeitos materiais discerníveis”. Nesse sentido, Giroux (id, ibid) considera que o melhor é pensar sobre discursos como “ideologias ou simplesmente idéias”, que, por sua vez, não estão “inteiramente concretizados nas

estruturas da vida cotidiana” (p. 119). Sendo assim, buscamos neste trabalho entender as “idéias” que podem nos esclarecer a pedagogia musical divulgada na/pela revista *Nova Escola*.

2- Revisão bibliográfica

Os conteúdos de revistas educacionais têm sido abordados sob as mais variadas perspectivas. Catani (1996) chama a atenção para as potencialidades dos estudos dos periódicos educacionais considerando-os “como fonte para o estudo da constituição e da dinâmica do campo educacional numa perspectiva histórica” (p. 115).

Alguns estudos específicos sobre a revista *Nova Escola* têm sido realizados sob a égide teórica dos estudos culturais, como os trabalhos realizados por Costa (2000) que focaliza de que maneira essa revista “opera na fabricação de uma representação do magistério como ocupação feminina e no exercício de processos de subjetivação das professoras” (p. 75); Marzola (2000) que analisa “o discurso sobre alfabetização da revista como constituidor dos seus significados, bem como constituidor das subjetividades de alfabetizadoras e de alfabetizadores” (p. 94); Rocha (2000) que busca compreender a revista *Nova Escola* como um veículo de comunicação social que apresenta e representa o espaço e o mobiliário escolares, através dos textos e imagens ali publicado” (p. 119); e o trabalho de Anadon e Garcia (2004) que problematiza “as formas como o trabalho escolar e docente e a identidade docente vêm sendo interpelados pelos discursos oficiais sobre educação veiculados na revista “Nova Escola” na última década do século XX” (p.1).

Todos esses trabalhos têm apontado que esse periódico expressa “modos de sentir e agir prenhes de interesse particulares que se pretendem universais” (FARIA, 2002, p. 15-16), que sua narrativa está “implicada em processos de subjetivação e na constituição de identidades” (COSTA, 2000, p. 88). Portanto, este trabalho pode subsidiar nossas discussões na área de Educação Musical no que se refere aos discursos e propostas de ensino de música veiculados no conteúdo dessa revista.

3- Referencial teórico

Neste trabalho partimos do princípio que a aprendizagem se dá em vários ambientes e locais, inclusive na escola. Steinberg (1997 apud RAMOS, 2002, p. 29) denomina a

educação que ocorre em uma “variedade de locais sociais” de “pedagogia cultural”. Esses também são chamados de “locais pedagógicos” que são aqueles “onde o poder se organiza e se exercita, tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc” (apud id, ibid).

Sob essa mesma perspectiva, Giroux e McLaren (1995) afirmam que:

“existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar comum” (p. 144).

Nesse sentido, a pedagogia tem sido rejeitada como estando reduzida a “um método e a um conjunto de prescrições instrumentais e de dicas de ensino” (GIROUX, 2003, p. 106). Giroux afirma que é possível pensar a “pedagogia como um modo de investigação cultural que é essencial para o questionamento das condições em que o conhecimento e as identificações são produzidos, e certas posições de sujeito são adotadas ou rejeitadas” (p. 106).

Assim pensamos a revista *Nova Escola* como um meio, um objeto cultural, capaz de circular conhecimentos avalizados ou não pela área de Educação Musical, criando, instituindo e divulgando pensamentos pedagógicos compartilhados ou não pela comunidade acadêmica.

4- Artigos sobre a aula de música na revista *Nova Escola*

Foram examinados os 173 números da revista *Nova Escola* desde sua criação em 1986. Até 1995 estava destinada a “professores do 1º grau”, de 1996 a 1997 foi inscrita como “a revista do ensino de 1º grau, de 1998 a 1999 como a “revista do ensino fundamental”, e de 2000 a 2004 como “revista do professor”. Observando o seu conteúdo essas mudanças se deram tendo em vista à proposta editorial da revista e à adequação à legislação educacional vigente no país.

Foi realizado no conteúdo de cada número um levantamento dos artigos, matérias, anúncios e notícias sobre a aula de música ou práticas musicais realizadas tanto na escola quanto fora dela. Foram encontradas menções à música na sessão “mural” como noticiais sobre experiências musicais em diferentes lugares do Brasil, divulgação de materiais (livros, cds, dentre outros) a serem utilizados na aula de música; artigos sobre música

popular brasileira na sessão “cultura”; abordagens de atividades musicais referentes à construção de instrumentos, de sensibilização sonora, além de outras, na sessão “brincando e aprendendo”; artigos sobre a utilização da música como um meio de aprendizagem de conteúdos das várias disciplinas do currículo, sobre música no contexto da aula de educação artística e sobre a aula de música propriamente dita que ocorre em projetos tanto dentro quanto fora da escola.

Além disso, a revista publicou dois fascículos denominados de *Parâmetros Curriculares Nacionais fáceis de entender* para o ensino de 1ª a 4ª série (Nova Escola, n. 118, 1998), e o outro para 5ª a 8ª série¹ (Nova Escola, n. 126, 1999).

Diante da variedade de referências encontradas selecionamos para essa análise os artigos que fazem referências à aula de música propriamente dita em projetos realizados tanto dentro quanto fora da escola.

Nos 173 números encontramos sete artigos que fazem abordagem da aula de música realizada em diferentes níveis de ensino e regiões do Brasil, sendo um artigo no ano de 1987, três em 1992, um em 1994, um em 1999, e o último no ano de 2004.

4.1- Características dos artigos

Os artigos que abordam a aula de música se caracterizam essencialmente por realizar relatos de experiências no ensino de 1º grau, bem como de projetos realizados em estados brasileiros como, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo.

Os critérios de escolha dos artigos não estão muito claros, mas fica evidente o aspecto da inovação que essas experiências apresentam. No conteúdo dos artigos essas inovações referem-se, especialmente, às iniciativas, aos princípios e às metodologias utilizadas, como por exemplo:

... se desenvolve um trabalho criativo no conhecimento e na intuição, e muito diferente da maneira convencional de ensinar música nas escolas de 1º grau” (Nova Escola, n. 16, 1987, p. 26).

Ali, dois professores provam ser possível ensinar música (e tudo que a cerca) da 5ª a 8ª série sem assustar ninguém. Pelo contrário: conquistando os alunos pela e para a música” (Nova Escola, n. 58, 1992, p. 20).

com um ensino objetivo, que dá prioridade à atividade da criança e do jovem, [os professores] superam aquele método antigo e antiquado de aprendizagem musical” (Nova Escola, n. 58, 1992, p. 20).

¹ Nomenclatura adotada nos referidos fascículos.

um trabalho no qual “o aprendizado se dá de forma concreta: primeiro, o aluno produz o som e depois o traduz para um código, ao contrário do método acadêmico”...”Nesse processo de musicalização, o estímulo é fazer música” (Nova Escola, n. 80, 1994, p. 25).

O artigo “Em compasso acelerado” inicia-se com “surpresa” de que “Doze dias após o primeiro contato com um meio-violino, instrumento de dimensões compatíveis com sua pequena estatura, Guilherme Hanato Santos, de 7 anos, já participava de um concerto para 4 mil pessoas” (Nova Escola, n. 80, 1994, p. 24). O sucesso desse empreendimento se deve “à utilização de métodos que estimulam a musicalização de modo diferente do processo tradicional” (id, ibid).

Todos os relatos de experiências estão estruturados a partir de depoimentos dos(as) professores(as) ou dos dirigentes dos projetos, além de referências a idéias de crianças envolvidas nas propostas apresentadas sobre a aula de música. O conteúdo dos artigos focaliza, principalmente, objetivos e princípios de ensino, procedimentos, atividades e conteúdos que são praticados nas experiências relatadas, sendo que em alguns momentos são citados alguns educadores que são referência na área como Violeta Gainza, Kodaly, Carl Orff, Martenot, Suzuki, dentre outros.

Os dois últimos artigos (Nova Escola, n. 122, 1999; e n. 173, de 2004) já não focalizam as experiências musicais em si, apesar de citá-las usá-las apenas para exemplificar alguns pontos de vista. Nesse sentido, já vemos a preocupação de explicitar princípios inclusive de “pesquisadores da área” (Nova Escola, n. 173, 2004, p. 57), de dar “dicas”, procurando “desfazer o mito de que é difícil ensinar música para crianças sem ser músico” (Nova Escola, n. 173, 2004, p. 57). Há, portanto, uma preocupação em “mostrar” ao professor o que tocar, como planejar a aula, quais atividades a serem realizadas.

4.2 – Visões sobre a experiência musical

Tal como está apresentada nos artigos estudados a aula de música quer seja na escola, quer seja nos ambientes em que a criança vive faz parte de um contexto amplo, pois “Na escola, a música melhora o aprendizado da criança, e na vida transforma sua maneira de sentir o mundo” (Nova Escola, n. 80, 1994, p. 25).

As experiências musicais realizadas fora da escola são utilizadas para “complementar a educação escolar com um instrumento de formação profissional e artístico-musical” (Nova

Escola, n. 60, 1992, p. 33). Já no ideário escolar as práticas musicais são apresentadas como “experiência para a vida”. Consideram que “mesmo que mais tarde as crianças abandonem o estudo da música, a vivência desses anos na escola não se perderá, pois elas estão passando por uma experiência estética que lhes ajuda a ver o mundo com olhos mais atentos e ouvidos mais abertos” (Nova Escola, n. 59, 1992, p. 49), indo adiante nos estudos “com uma cabeça definitivamente diferente” (Nova Escola, n. 58, 1992, p. 22).

Sob essa perspectiva é importante apontar que as experiências apresentadas nos artigos da revista *Nova Escola* sobre a aula de música “não [têm] pretensão de formar instrumentistas” (Nova Escola, n. 59, 1992, p. 49), mas são vivências que estarão “pelo menos favorecendo a sociabilidade” dos alunos (Nova Escola, n. 60, 1992, p. 33).

Dentro do princípio e da “idéia” de inovação é possível levantar algumas menções que podem ser elegidas como aquelas que corroboram para ilustrar e apontar argumentos em favor da aula de música da escola, ou fora dela, que estejam fora dos considerados padrões “tradicionais”, “acadêmicos”, das “formas antigas e antiquadas” de aprendizagem musical.

Dentre esses argumentos estão aqueles que defendem a necessidade de que a música seja ensinada como linguagem, que “não pode ficar restrita a eventos como festas e datas marcantes, mas deve ser uma prática diária” (Nova Escola, n. 173, 2004, p. 57).

Essa prática diária é defendida na medida em que se considera que a música “ajuda afinar a sensibilidade de seus alunos, aumenta a capacidade concentração, desenvolve o raciocínio lógico-matemático e a memória, além de ser um forte desencadeador de emoções” (Nova Escola, n. 122, 1999, p. 16), ajuda “desenvolver o intelecto, aprimora o lado afetivo das pessoas” (Nova Escola, n. 58, 1992, p. 20), sendo, portanto, “um ótimo canal para se aprimorar a noção de tempo, o ritmo e a memória, habilidades essenciais em todo o processo de aprendizagem” (Nova Escola, n. 59, 1992, p. 49).

Essas considerações são subsidiadas pela idéia de que a formação do aluno que não tem acesso à linguagem musical é incompleta (Nova Escola, n. 58, 1992, p. 20), pois a aula de música (canto, flauta-doce, movimentos corporais, de instrumentos de cordas, aprendizagem de repertório variados, etc.) “contribui para a formação artística e cultural do estudante, dando-lhe outro caminho para desenvolver a expressão e a criatividade” (Nova Escola, n. 60, 1992, p. 33).

Outros aspectos apontam para a idéia de propostas inovadoras das experiências relatadas. Verificamos o pensamento de que “é necessário enfrentar a barreira do medo e quebrar o paradigma do dom” (Nova Escola, n. 173, 2004, p. 57) e que “qualquer pessoa pode aprender música” (Nova Escola, n. 80, 1994, p. 24). Para isso são sugeridas atividades e procedimentos de ensino de música nas várias circunstâncias apresentadas sugerindo que o ensino de música “deve partir da vivência musical para então adquirir o conhecimento sistemático, a teoria musical” (Nova Escola, n. 58, 1992, p. 20) e que está “definitivamente superado o tempo em que o professor de música ficava à frente da turma dando aula de teoria musical” (Nova Escola, n. 122, 1999, p. 17).

Observamos a busca por um repertório variado nas aulas de música. É presente a preocupação do repertório associado à idéia de “resgate da memória na construção de identidades locais”, no sentido, inclusive, de ampliar os repertórios musicais dos alunos. As obras focalizadas são do cancionário folclórico, das ditas músicas erudita européia, popular brasileira e internacional. É corrente o princípio de que “é importante que a criança [ouça] de tudo: do erudito ao jazz, do folclore à MPB. (Nova Escola, n. 173, 2004, p. 57). Na execução das canções são utilizados sons de materiais variados, de instrumentos não convencionais, instrumentos construídos pelas crianças, ou os convencionais.

5 - Conclusões

Tendo em vista os artigos analisados fica evidente a idéia de que as experiências relatadas estão associadas a um aspecto de inovação que está materializado, principalmente, no teor “ditos inovadores” de seus princípios, procedimentos, propostas e/ou iniciativas. É bom salientar que não nos detivemos na análise se eles realmente se constituem como inovadores para a área.

Mas, diante da idéia de que se aprende no contato com esse material seria importante um estudo do ressoar dessas idéias tanto na prática das escolas quanto nas discussões empreendidas no campo da educação musical.

Uma idéia presente é a da possibilidade de se ensinar música sem ser músico (Nova Escola, n. 173, 2004, p. 57). Não vem ao caso essa discussão aqui, mas é um aspecto divulgado e pouco conhecido que tem impactos não só políticos mas também em várias outras frentes e que a área, enquanto pauta de discussões, deve estar se ocupando.

Tal como está posto fica evidente uma pedagogia musical que faz apologia a uma aula de música não convencional, que seja prazerosa e que não seja necessariamente para formar o músico.

Nesse sentido, os vários aspectos levantados no conteúdo da revista Nova Escola demonstram ter capacidade de construir e constituir “padrões e referências sociais” que precisam ser estudados. Estudos estes que focalizem não só os demais conteúdos referentes à música na escola, mas, principalmente, se e como os professores se apropriam desses conteúdos veiculados na revista sob várias abordagens e construtos teóricos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANADON, S. B.; GARCIA, M. M. A. Trabalho escolar e docente nos discursos educacionais da revista “Nova Escola”. In: Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e educação: poder, identidade e diferença, 1, 2004, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: PPG-ULBRA, 2004. Disponível em cd-rom.
- CATANI, D. B. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. Educação e Filosofia, v. 10, n. 20, p. 115-130, jul./dez, 1996.
- COSTA, M. V. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, M. V (org). Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 73-91.
- FARIA, G. G. G. de. A revista *Nova Escola*: um projeto político-pedagógico em andamento (1986-2000). 25ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2002. Disponível em: www.anped.org/25/ginaglaydesfariat05.rtf. Acesso em: 6 de jul. 2004.
- GIROUX, H. A. Atos impuros: a prática política dos estudos culturais. Trad: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- GIROUX, H. A.; McLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (orgs). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 144-158.

MARZOLA, N. Os sentidos da alfabetização na revista *Nova Escola*. In: COSTA, M. V (org). Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 93-115.

NOVA Escola. A música está de volta na voz das crianças. São Paulo: Editora Abril (Fundação Vitor Civita), ano VII, n. 60, p. 33, set, 1992.

NOVA Escola. Carta ao editor. São Paulo: Editora Abril (Fundação Vitor Civita), ano I, n.1, p. 5, mar, 1986.

NOVA Escola. Em compasso acelerado. São Paulo: Editora Abril (Fundação Vitor Civita), ano IX, n. 80, p. 24-25, nov, 1994.

NOVA Escola. Entre neste auê: dá pra brincar, dá pra aprender. São Paulo: Editora Abril (Fundação Vitor Civita), ano I, n. 16, p. 26-29, out, 1987.

NOVA Escola. Estudo dos sons reforça a identidade do nordestino. São Paulo: Editora Abril (Fundação Vitor Civita), ano VII, n. 58, p. 20-22, jun, 1992.

NOVA Escola. Folclore e flauta doce para crianças do pré-primário. São Paulo: Editora Abril (Fundação Vitor Civita), ano VII, n. 59, p. 48-49, ago, 1992.

NOVA Escola. Música, maestros! São Paulo: Editora Abril (Fundação Vitor Civita), ano XIV, n. 122, p. 16-20, maio, 1999.

NOVA Escola. Música para aprender e se divertir. São Paulo: Editora Abril (Fundação Vitor Civita), n. 173, p. 55- 57, jun/jul, 2004.

NOVA Escola. Parâmetros Curriculares Nacionais fáceis de entender – de 1ª a 4ª série. São Paulo: Editora Abril (Fundação Vitor Civita), ano XIII, n. 118, dez, 1998.

NOVA Escola. Parâmetros Curriculares Nacionais fáceis de entender – de 5ª a 8ª série. São Paulo: Editora Abril (Fundação Vitor Civita), ano XIV, n. 126, out, 1999.

RAMOS, S. N. Música da televisão no cotidiano das crianças: um estudo de caso com um grupo de crianças de 9 e 10 anos. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ROCHA, C. F. O espaço escolar em revista. In: COSTA, M. V (org). Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 117-142.

SOUZA, J. (org). Música, cotidiano e educação. Programa de Pós-Graduação em Música
Mestrado e Doutorado, Porto Alegre, 2000.

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE MUSICAL NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Lisbeth Soares (UFSCar)
lisbeth@iris.ufscar.br
Ana Lúcia Cortegoso (UFSCar)
prezecorte@linkway.com.br

Resumo. Uma das grandes questões educacionais da atualidade é a inclusão, que indica a necessidade de reflexões e mudanças, tanto em relação aos recursos materiais quanto em relação aos recursos humanos, para que a escola atenda bem a todos, sem distinções. Neste contexto, cabe analisar a atuação e a formação do professor de Música. O presente projeto tem como objetivo identificar e examinar relações entre práticas de Educação Musical no ensino de crianças com necessidades especiais incluídas na escola e a formação de professores de Música em relação ao atendimento às necessidades destes indivíduos. Participarão desta pesquisa três professores de Música que atuam em escolas particulares de Educação Básica onde alunos com necessidades especiais estejam inseridos regularmente. Os dados serão obtidos através de entrevistas individuais com os professores, observação das aulas destes professores e análise de documentos, referentes a alguns cursos de Graduação em Música oferecidos no Estado de São Paulo.

A inclusão e o professor de Música

Uma das grandes questões educacionais da atualidade é a inclusão, que indica a necessidade de mudanças, para que a escola atenda bem a todos, sem qualquer tipo de distinção (MAZZOTTA; SOUSA, 1996; KUPFER; PETRI, 1996; CARVALHO, 1998; MITTLER, 2003). Para que a inclusão torne-se realidade em todos os níveis de ensino, todos os profissionais precisam refletir sobre seu significado, analisando-a nos diferentes contextos escolares. Neste contexto, a discussão sobre a formação e a atuação dos professores de música é bastante pertinente.

Em alguns casos, o trabalho musical realizado com crianças com necessidades especiais é desenvolvido por pessoas que, apesar de terem conhecimentos musicais, não conhecem as concepções básicas de Educação Musical, nem têm o estudo necessário na área de Educação Especial, o que pode acarretar em propostas que não contemplam as especificidades dos alunos: seu ritmo de aprendizagem, suas necessidades de adaptação de material, de mobiliário, de currículo. (TRINDADE, 2003)

Neste sentido, alguns professores de Música podem supor que o aprendizado destes alunos não irá além da mera repetição e no canto de algumas ‘musiquinhas’. Tal postura, não desejável, é coerente com a concepção ainda vigente sobre deficiência, na qual destacam-se as dificuldades dos alunos e não as suas potencialidades (FRISANCO, 2001), e denota a falta de preparo destes professores no trabalho com estas crianças.

Alguns estudos já realizados se ocupam, em algum grau, de aspectos desta situação. É o caso de estudo desenvolvido com professores de Artes que trabalham com deficientes visuais incluídos (PEREIRA, 2000) e com professores de classe especial, na proposição de atividades de Artes (FRISANCO, 2001). Há, também, o trabalho de Joly (1994), no qual a autora discute a importância da Música para crianças com necessidades especiais, a partir da proposição e da análise dos comportamentos de quatro participantes.

Estudos como este indicam a importância de examinar e intervir em relação à atuação de professores de Música na educação de crianças com necessidades especiais, considerando, principalmente, a atualidade e a relevância das políticas de inclusão. Dentro deste contexto, a relação entre a formação do professor de Música e a atuação na Educação Musical como parte do currículo na educação básica, requerem mais e diversificados estudos¹, sendo proposta, deste projeto, contribuir para isto. Parece relevante perguntar, e buscar respostas, para perguntas referentes a “Como o professor de Música lida com as questões referentes às necessidades especiais no cotidiano escolar?”, e “Como os aspectos referentes à Educação Especial são abordados nos cursos de formação de professores de Música?”

Estas perguntas apontam para a necessidade de discussão sobre dois pontos que serão apresentados a seguir.

O perfil do professor de Música no Brasil: aspectos sobre sua formação e sua atuação

A formação e a atuação do professor de Música no Brasil vem sofrendo algumas alterações desde a década de 60, quando o canto orfeônico, instituído nacionalmente desde

¹ No universo pesquisado, que inclui teses e dissertações produzidas no período de 1998 a 2003 nas áreas de Música, Educação e Educação Especial na USP, UNICAMP e UNESP, e utilizando expressões de busca como EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL / FORMAÇÃO DE PROFESSORES - MÚSICA, poucos trabalhos foram encontrados.

a década de 30, foi retirado das escolas públicas, dando lugar ao trabalho integrado das diferentes linguagens artísticas (PIRES, 2003).

Desde então, com a promulgação da LDB² de 1961 e, posteriormente, da LDB 5692/71, a Música passou a ser considerada apenas como atividade e não como disciplina, sem objetivos e propostas bem definidas. (PIRES, 2003), sendo abordada por um único professor, com formação polivalente. Isto gerou a criação de diversos cursos de Licenciatura em Educação Artística, o que, posteriormente, foi considerado inadequado e inviável (HENTSCHKE, 1995a), além de contribuir para a queda da qualidade do ensino (PENNA, 1994).

Atualmente, com a LDB 9394/96 em vigor, há o reconhecimento da importância das Artes como áreas de conhecimento (BRASIL, 1997). Isto, no entanto, ainda não trouxe a Música de volta às escolas públicas (MOJOLA, 1998) e não apresentou mudanças significativas na formação do professor.

Em nível superior, são oferecidos cursos de Bacharelado em Música e cursos de Licenciatura. No entanto, devido às contingências do mercado de trabalho (PENNA, 1994; BELLOCHIO, 2003), bacharéis acabam tornando-se professores e, assim como os licenciados, são absorvidos pelas escolas ou ministram aulas particulares. Isto gera, segundo Hentschke (1995a,) uma falta de direcionamento pedagógico, reforçando a necessidade de estudos que tratem sobre a identidade e sobre os saberes do professor de Música.

Em pesquisa realizada com professores de Música atuantes no Ensino Fundamental e Médio de Santa Maria/RS (MACHADO, 2003), foram identificadas sete competências docentes, entre elas: elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar; administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos; conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar. Este estudo sugere que outros levantamentos sejam feitos, para que os dados obtidos possam subsidiar uma formação mais adequada do professor de Música.

Considerando os comentários dos autores citados e a realidade da formação de professores de Música no Brasil, a capacitação destes professores para lidar com alunos portadores de necessidades especiais é entendida como algo bastante importante, visto que

² LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

muitas escolas regulares estão recebendo alunos com necessidades especiais devido às políticas de inclusão.

De acordo com Joly (1994, p. 179), o professor com uma formação sólida “ é capaz de analisar as capacidades de seus alunos e planejar atividades musicais que possam contribuir para o desenvolvimento geral da criança, seja ela especial ou não”.

O professor de música e o aluno com necessidades especiais

O acesso à Música é muitas vezes restrito aos talentosos ou aos que têm recursos financeiros, gerando o entendimento que esta área do conhecimento é reservada para uma minoria privilegiada da população (HENTSCHKE, 1995b), além de fortalecer a concepção errônea de que a Educação Musical é menos importante do que outras disciplinas. Com este pensamento, aqueles que têm dificuldades e necessidades especiais ficam excluídos deste processo, que é fundamental para a formação integral do ser humano.

Na verdade, a proposta da Educação Musical é desenvolver a sensibilidade estética e artística, (HENTSCHKE, 1995b), além de favorecer a atenção e a memorização (WILLS; PETER, 2000), proporcionando aos alunos a oportunidade de fazer e apreciar música da sua realidade e de outros contextos (BRASIL, 1997). No caso de crianças com necessidades especiais, a Música também pode favorecer o desenvolvimento emocional, a conscientização de si mesma, o despertar da espontaneidade (LELIS, 2000), a integração social e emocional, entre outros (JOLY, 1994).

Para que todos realmente tenham oportunidade de construir o conhecimento em Música, a figura do professor é fundamental. Alguns autores destacam importantes cuidados que o professor de Música deve ter, ao trabalhar com crianças com necessidades especiais (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993; HEINE, 1996; WILLS; PETER, 2000; JOLY, 2002):

- conhecer o assunto que deseja trabalhar, procurando ter uma boa preparação pedagógica, através do estudo constante;
- planejar atividades, considerando materiais diversificados e adequados à faixa etária dos alunos, que dêem oportunidades de participação a todos, respeitando as potencialidades e interesses de cada um;

- favorecer o trabalho em grupo, dando responsabilidades de acordo com as possibilidades de execução;
- valorizar respostas diferenciadas para a mesma pergunta;
- respeitar diferentes ritmos de aprendizagem;

Tais considerações são válidas não só para o professor de Música, mas também para os professores de outras áreas do conhecimento, que vivenciam a inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas regulares. No que diz respeito ao professor de Música, é necessário, ainda, produzir mais conhecimento sobre suas condições presentes para atuar de modo a favorecer, ao ensinar música, o processo de inclusão.

Assim, considerando as práticas atuais dos professores de Música nas escolas regulares onde crianças com necessidades especiais estão inseridas, bem como os cursos de formação que são oferecidos atualmente, este estudo tem como objetivo identificar e examinar relações entre práticas de Educação Musical no ensino de crianças com necessidades especiais incluídas na escola e a formação de professores de Música em relação ao atendimento às necessidades destes indivíduos.

Como objetivos específicos do estudo, podem ser indicados:

- Identificar as concepções de professores de Música em relação à Educação Musical, Educação Especial, deficiência e inclusão.
- Caracterizar a atuação de alguns destes professores em escolas regulares, no trabalho com crianças com necessidades especiais.
- Examinar a grade curricular e os planos de ensino das disciplinas de cursos de graduação em Música realizados pelos participantes.

MÉTODO

Os procedimentos para coleta e análise dos dados serão descritos a seguir, a partir das seguintes fontes de dados previstas: a) professores de música e b) grades curriculares.

1. Professores de Música

1.1. Seleção dos informantes: Serão selecionados três professores de Música que atuam em escolas de Educação Básica onde alunos com necessidades especiais estejam inseridos regularmente.

1.2. Procedimentos para a coleta de dados:

Inicialmente, a pesquisadora fará contato com escolas regulares que oferecem aulas de Música na Educação Básica e atendem crianças com necessidades especiais, selecionando três para a realização de observações de aulas, considerando: concordância da instituição em participar da pesquisa; localização da escola/instituição; horários de realização das aulas de Música.

Os objetivos e etapas da presente pesquisa serão esclarecidos à direção e aos professores de Música. Estes últimos, tendo concordado em participar, serão entrevistados individualmente, visando esclarecer aspectos da sua prática docente, da sua formação acadêmica e suas concepções sobre Educação Musical, Educação Especial, Deficiência e Inclusão.

Realizadas as entrevistas, terão início as observações diretas de aulas de Música, em duas etapas:

- Três (3) a quatro (4) aulas consecutivas, para contato da pesquisadora com o professor e com os alunos;
- Três (3) a quatro³ (4) aulas consecutivas com filmagem⁴.

Após o término das sessões de observação, exame das fitas e, eventualmente, análise preliminar dos dados, realização de novas entrevistas individuais com os professores cujas aulas foram observadas, com a finalidade de completar, esclarecer e conferir informações.

Finalizada a coleta de dados, a pesquisadora pretende apresentar os resultados obtidos aos professores e às escolas participantes, através de reuniões, de acordo com a disponibilidade e o interesse.

³ O número de aulas observadas nesta etapa poderá ser aumentado, caso seja necessário para obter novas informações ou complementar as já obtidas.

1.3. Local e infra-estrutura: As observações serão realizadas nas escolas onde os professores atuam. As entrevistas serão realizadas em local adequado, preferencialmente em uma sala com boa iluminação e ventilação e sem interferência externa.

1.4. Materiais :

Para as entrevistas: roteiro de entrevista, gravador, fitas cassete, papel, caneta.

Para as observações: protocolo de observações, papel, caneta, filmadora, fitas VHS.

1.5. Análise dos dados:

A análise dos dados obtidos através das entrevistas será feita, após a transcrição das mesmas, a partir da caracterização do que é comum e do que é diverso no discurso dos professores, observando-se as seguintes categorias⁵: formação acadêmica e contínua; escolha da profissão; experiência profissional docente; objetivos; aspectos da prática docente; saberes docentes; concepções; sobre o aluno com necessidades especiais.

Em relação às observações, a análise tomará por base algumas categorias, a saber: escolha de atividades; seleção dos materiais e estratégias utilizados; adaptação de recursos quando necessário; adaptação do currículo; posturas e atitudes dos professores em relação aos alunos com necessidades especiais; envolvimento e participação dos alunos; resolução de problemas de disciplina, comportamento ou de dificuldades dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado

2. Grades curriculares

1.1. Seleção das grades: Serão analisadas as grades curriculares dos cursos de graduação em Música (Licenciatura e Bacharelado) cumpridos pelos informantes⁶.

1.2. Procedimentos para a coleta de dados: Acesso às grades curriculares e aos planos de ensino dos cursos através de publicações escritas ou virtuais.

⁴ Caso não haja autorização das escolas para realização das filmagens, um segundo observador, treinado pela pesquisadora, participará de cerca de 30% das aulas para cálculo de fidedignidade

⁵ As categorias poderão ser revistas.

⁶ Caso os mesmos não tenham esta formação em nível superior, serão selecionados dois cursos de universidades públicas do Estado de São Paulo para a análise (os critérios para esta seleção serão definidos posteriormente).

1.3.Local: A obtenção dos documentos necessários será feita através do acesso aos meios virtuais; o exame destes documentos para extração de informações poderá ocorrer em qualquer espaço que permita seu adequado manuseio e registro.

1.4.Materiais:

Cópias das grades e dos planos de ensino, papel, caneta.

1.5.Análise dos dados:

A análise dos dados obtidos através das grades curriculares será feita a partir das seguintes categorias⁷: quantidade de disciplinas oferecidas nas áreas de Educação Musical e Educação Especial; objetivos das disciplinas em questão; conteúdos abordados nas diferentes disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLOCHIO, C. R. Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional. In ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. Anais do XII Encontro Anual da ABEM. Florianópolis: ABEM, 2003. [CD ROM].
- BIRKENSHAW-FLEMING, L. Music for all: teaching music to people with special needs. Toronto, Canadá, Gordon V. Thompson Music, 1993.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, R. E. Temas em educação especial. Rio de Janeiro: WVA Ed., 1998. 196 p.
- FRISANCO, M. de L. Efeitos da capacitação de professores para programar ensino sobre seus comportamentos ao ensinar arte para pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

⁷ As categorias poderão ser revistas em função do conteúdo dos materiais obtidos e/ou das informações obtidas por meio de entrevistas e observações da atuação do professor.

HEINE, C. C. Inservice training: a major key to successful integration of special needs children into music education classes. In WILSON, B. L. (ed.) Models of Music Therapy interventions in school settings: from institution to inclusion. National Association for Music Therapy, Inc. (USA), 1996. p.78-98

HENTSCHKE, L. (a) Novos rumos da educação musical no Brasil. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, ano 1, n. 1, p. 30-34, jan/fev 1995.

_____. (b). Um tom acima dos preconceitos. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, ano 1, n. 3, p. 28-34, maio/junho 1995.

JOLY, I. Z. L. Aplicação de procedimentos de musicalização infantil em crianças deficientes. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

_____. Vamos levar a música para a escola? Abordagens da Educação Musical no contexto escolar. In PALHARES, M.S. & MARINS, S.C.F. (org.) Escola inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 225 – 236.

KUPFER, M.C..M.; PETRI, R. “Por que ensinar a quem não aprende?” . Estilos da Clínica. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 109-117, 1996.

LELIS, C. M. C. A Educação Musical Especial e a Musicoterapia. In ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9, 2000, Belém.. Anais do IX Encontro Anual da ABEM. Belém: ABEM, 2000, p. 27-31.

MACHADO, D. D. Competências docentes para a prática pedagógico-musical nos Ensino Fundamental e Médio: visão dos professores de música. In ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. Anais do XII Encontro Anual da ABEM. Florianópolis: ABEM, 2003. [CD ROM].

MAZZOTTA, M. J. S.; SOUSA, S.M.Z. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. Estilos da Clínica. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 96 – 108, 1996.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Tradução de W. B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.

MOJOLA, C. A formação do docente de música. In LIMA, S. A (org.) Educadores musicais de São Paulo: encontro e reflexões. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998. p. 48-53.

PEREIRA, J. L. C. O professor de artes e o aluno deficiente visual. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

PENNA, M. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte. Cadernos de Estudo – Educação Musical, n. 4/5, p. 15 – 29, 1994.

PIRES, N. A identidade das licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor. In ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. Anais do XII Encontro Anual da ABEM. Florianópolis: ABEM, 2003. [CD ROM].

TRINDADE, B. P. Educação musical inclusiva e multirreferencial: um experimento de arte-educação para a criação de um programa de ensino. In ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. Anais do XII Encontro Anual da ABEM. Florianópolis: ABEM, 2003. [CD ROM].

WILLS, P.; PETER, M. Musica para todos: desarrollo de la musica en el curriculo de alumnos com necesidades educativas especiales. Tradução de Pablo Manzano Bernárdez. Madrid, Espanha; Ediciones Akal S. A, 2000.



Uma primeira possibilidade seria considerarmos que o ritmo acima está organizado em compassos ternários simples.



No entanto, a pulsação “certa”, a única que efetivamente pode ser encontrada nos terreiros de Candomblé onde se toca o Alujá, que por apresentar uma divisão pouco utilizada no Brasil nos será de mais difícil assimilação e, inclusive, poderá nos parecer “errada”, organiza este ritmo em compassos quaternários compostos.



As duas possibilidades soam de forma idêntica quando ouvidas sem a presença das pulsações que as organizam, mas revelam frases inteiramente distintas quando, ao contrário, são ouvidas com as pulsações.

Antes de passarmos à análise das duas situações, parece-nos importante introduzir alguns conceitos que nos têm sido extremamente úteis para a compreensão das questões suscitadas.

Glen Haydon (apud Thurmond, 1991, p. 36) afirma que:

“Em psicologia, o *ritmo* musical depende do fato de que tons apresentados numa seqüência temporal são percebidos como tendo não somente altura, intensidade, timbre, e duração, mas também *movimento*.”

A proposição, feita por Thurmond, de uma “quinta propriedade” para o som, revela uma preocupação, semelhante à nossa, de explicitar na definição de qualquer evento musical o movimento que o compõe. No entanto, este movimento tem uma característica que o diferencia dos que ocorrem fora do âmbito musical: ele acontece, não num espaço real, concreto, mas num espaço representado, um intervalo de tempo que ganha uma forma ao ser representado a partir de um fazer musical, um *espaço musical*. Um espaço que pode

ser visto quando fechamos os olhos e utilizamos a capacidade que, segundo Gardner (apud Costa 1995, p. 13), uma pessoa tem “(...) de imaginar no seu ‘olho da mente’ vários objetos, cenas e experiências”; quando internamente “vemos” imagens, que segundo Costa (1995, p. 18) são: “... imitações interiorizadas de objetos, sons, imagens, odores, tato e outros aspectos vivenciáveis pelos órgãos dos sentidos”.

Imagens que formam estruturas onde aparecem justapostas, e de forma alguma pretendem uma fidelidade com a realidade que as originaram. No entanto, é através delas que esta realidade multifacetada se torna para nós compreensível. São estas imagens que compõem internamente o *espaço musical*. E é neste espaço que ocorre o movimento que denominamos *movimento musical*. Este conceito de é utilizado por Dalcroze (1967, p. 42) (“movimento da música”¹) e por Thurmond (1991, p. 18) (“imagem de movimento”²). Segundo este último, que o utiliza a partir de Mursell: “Esta imagem de movimento presente na mente quando alguém está ouvindo música (...), verdadeiramente afeta o sistema nervoso cinestésico e pode fazer com que o pé bata, ou incitar em alguém a vontade de dançar.”

A relação estreita sugerida acima, entre *movimento musical* e *movimento corporal* nos leva a mencionar dois outros conceitos que nos remetem à origem do conceito de pulsação: o de *arsis* e o de *thesis*. Estes conceitos não nascem para expressar *acento*, pura e simplesmente. Suas origens estão principalmente ligadas a necessidade dos gregos de lidar com a questão do movimento musical. *Arsis* e *thesis* nomeiam um diferencial entre cada uma das áreas de um espaço musical, que faz com que os eventos caminhem, dependendo do lugar que ocupem neste espaço, de uma área “fraca” para uma “forte” ou de uma “forte” para uma “fraca”. A definição, então, do lugar ocupado por um evento dentro de um espaço musical será o que nos permitirá dizer como ele está sendo afetado por este diferencial e compreender seu *movimento musical*. Nossa proposta é que a definição deste lugar seja feita através do conceito de *posição*. Sem uma clareza com relação à *posição* não há clareza com relação ao *movimento musical* e, assim, não há como realizar o evento musicalmente. “Sonoramente” sim, mas não musicalmente.

¹ “movement of the music”

² “movement imagery”

Voltando então à **situação 1**, veremos que os quatro ritmos terminam por soar como apenas um porque todos possuem o mesmo número de notas, com as mesmas durações e na mesma seqüência. E assim que nos vemos sem um referencial, procuramos um outro que organize para nós o que estamos ouvindo. Nesse caso, o referencial que procuramos vem a ser o maior número possível de apoios. O ritmo D possui quatro apoios e todos os outros apenas dois.

A **situação 1** nos fala do risco de se impossibilitar o acesso a movimentos musicais diversos ao se considerar completa uma realização onde não soe, nem fora nem dentro de nós, uma pulsação.

A **situação 2**, que envolve o ensino do Alujá, trabalha com uma única frase rítmica e apresenta duas alternativas de pulsação para estruturá-la. A *posição* de cada um dos eventos da frase se altera em função de cada uma das alternativas apresentadas e assim temos, apesar da igualdade de *durações*, dois ritmos diferentes. Quando os ouvimos sem a presença de uma pulsação, seguindo o mesmo processo citado na situação 1, procuramos alguma referência para entendê-lo musicalmente, buscamos uma pulsação qualquer que nos auxilie nessa escuta, uma pulsação cuja articulação com a frase que escutamos nos soe familiar. A **situação 2** nos fala que é preciso não apenas fazer presente uma pulsação, mas também entender o que significa utilizar esta ou aquela.

As **situações 1 e 2**, então, revelam principalmente que o *movimento musical* de um evento está diretamente relacionado à sua *posição* e que nossa realização pode estar sendo comprometida (por estarmos tocando um ritmo pensando tocar outro) sem a presença de uma pulsação, ouvindo-a ou marcando-a nós mesmos com um som ou um movimento corporal. E é exatamente a partir do *movimento corporal* que estamos encontrando caminhos para dar conta da complexidade aqui evidenciada.

Antes porém de passarmos a estes caminhos, acrescentemos que a definição da *posição* de um evento passa tanto pela sua localização no espaço musical de um tempo quanto pela sua localização no espaço musical de uma determinada quantidade de tempos. Em outras palavras, um evento que está sobre o primeiro tempo de uma música é diferente de um outro que também está sobre um tempo, mas localizado mais à frente. A noção de ciclos de tempo, formalizada no conceito de *compasso*, nasce exatamente para marcar esta diferença e nos auxiliar nesta definição.

As articulações entre as diversas frases de um arranjo dependem então, inteiramente, de uma clareza com relação às formas através das quais cada uma de suas

frases se articulam com uma determinada pulsação e seus ciclos. Quem não possui esta clareza, e que para uma realização solitária utiliza uma pulsação diferente ou um início de ciclo diferente daquele que o resto do grupo está utilizando, não tem como participar de uma prática coletiva, pois, como exemplificado nas duas *situações*, toca uma coisa pensando estar tocando outra. Sem a presença da pulsação durante uma realização qualquer, ainda segundo o exposto nas duas *situações*, é impossível para quem a escuta dizer que articulação está sendo utilizada, e prever se este realizador será ou não bem sucedido em sua tentativa de articular sua frase com outras.

A pergunta seria: como ter certeza, aluno e professor, de que o que está sendo tocado é o que se quer tocar? Voltando então aos caminhos citados acima, nossa resposta para esta pergunta tem sido a presença constante, durante qualquer realização, de um movimento corporal. Temos trabalhado com a hipótese de que o movimento corporal, na definição da *posição* de um evento, não é apenas importante, mas imprescindível – a consciência sobre este *movimento* e sobre o processo que ele desencadeia pode não estar, mas o movimento deve necessariamente estar. Thurmond (1991, p. 37), citando Dom Joseph Gajard, relata que: “é sabido que os Gregos precisavam ver os movimentos corporais dos dançarinos ao ouvir uma música para sentir o ritmo.”

O Passo, método de Educação Musical por nós criado a partir de pesquisas informais realizadas em sala de aula – posteriormente formalizadas numa dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da Professora Doutora Dominique Colinviaux – nos trouxe várias ferramentas preciosas que têm nos ajudado a dar conta da complexidade aqui tratada. *O Passo*, atualmente, vem sendo utilizado e desenvolvido por diversos professores em diferentes regiões do Brasil. Sua preocupação central em restabelecer diálogos e eliminar oposições (tais como corpo e mente, prazer e disciplina, imitação e escrita, “Academia” e “Cultura Popular”) através de um trabalho centrado na compreensão da pulsação e guiado pelos eixos *corpo*, *representação*, *grupo* e *cultura*, tem feito com que profissionais das mais diferentes áreas se interessem pelas perguntas e respostas por ele geradas.

O Passo propõe não apenas um movimento específico, quatro passos em ciclos (trabalhamos inicialmente sobre compassos quaternários), mas um olhar também específico sobre este movimento. Um olhar que visa estabelecer uma correspondência entre os momentos destes movimentos e os momentos da música que se faz. Ao

estabelecer, então, relações entre o movimento e o tempo e suas divisões realizamos uma *notação corporal*. A identificação da *posição* de cada evento passa por esta notação corporal. O momento seguinte é o de completar este “mapa interno” através da nomeação de cada posição dentro do espaço musical desenhado pelo *passo*. Constituímos assim uma notação, que, seguindo a sugestão de Sodré (1998, p. 108), a propósito de seus estudos sobre música africana, denominaremos *notação oral*. A utilização de notações orais é mencionada por Paz (2000, p. 211) com relação ao trabalho do Mestre Odilon com passagem por várias Escolas de Samba do Rio de Janeiro. A forma por nós utilizada associa, na divisão simples, *números* aos *tempos*, *es* aos *contratempos* e *is* às divisões em quatro. Na divisão composta, mantém-se os *numeros*, e associa-se *os* às divisões em três e *is* às divisões em seis.

Observamos duas diferenças ao comparar a notação oral do *Passo* com todas as propostas que nos foi possível conhecer: 1. nenhuma delas associa movimentos corporais específicos aos nomes dados, ou seja, nenhuma estabelece uma relação direta entre a notação oral utilizada e uma notação corporal; 2. nenhuma delas utiliza a notação oral adotada como base para uma notação gráfica.

A *partitura de aproximação*, notação gráfica utilizada no *Passo*, assim é chamada pelo seu papel de introduzir os processos de decodificação da *partitura tradicional*. Os parênteses indicam que o número não deve ser falado ou tocado.

||(1) i i (2) i e 3 e 4 i i ||

A capacidade de compor os espaços musicais e compreender os movimentos musicais está diretamente relacionada às habilidades de um músico. A dificuldade, de compor um espaço musical é o que explica porque alguns músicos têm facilidade para tocar, mas têm dificuldade de organizar ou memorizar, improvisar ou compor. E é o que explica porque algumas realizações têm, e outras não, *suingue* – apesar da subjetividade envolvida, a definição do que tem ou não *suingue* parece ser quase sempre uma unanimidade no grupo que realiza esta definição, e acontece, invariavelmente, tanto num ensaio de uma escola de samba, quanto na mais austera das salas de concerto.

Procuramos, nesta comunicação, formular algumas perguntas e apresentar algumas respostas. Para muitas perguntas ainda não encontramos respostas e, no que diz respeito a alguns aspectos de nosso trabalho, em alguns momentos julgamos ainda nem havermos encontrado as próprias perguntas. Esta comunicação quer ser então, acima de tudo, um

convite, para que possamos avançar no entendimento da complexidade envolvida nos processos de ensino-aprendizagem de ritmos organizados sobre uma pulsação e, talvez, também daqueles não organizados por ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSTA, Maria Cristina Lemes de Souza. *A Imagem Aural e a Memória do Discurso Melódico: Processos de Construção*. 125 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1995.
- DALCROZE, Emile Jaques-. *Rhythm, Music and Education*. London: The Dalcroze Society, 1967.
- PAZ, Ermelinda Azevedo. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX – Metodologias e Tendências* Brasília: Editora Musimed, 2000.
- REINER, Mirian. Thought experiments and embodied cognition. In: Gilbert, JK & Boulter, C. J. (Eds). *Developing Models in Science Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000. pp. 157-176.
- SODRÉ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.
- THURMOND, James Morgan. *Note grouping: a method for achieving expression and style in musical performance*. Ft. Lauderdale: Meredith Music Publications, 1991.

O CANTO CORAL NA EMPRESA: PARTICULARIDADES DESSE AMBIENTE SOBRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS REGENTES

Lúcia Helena Pereira Teixeira (UFRGS)
lhteixeira@tahoo.br

Resumo. Esta comunicação apresenta a pesquisa em andamento intitulada *A formação e atuação de regentes corais junto a coros de empresa: dois estudos de caso* e desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, área de concentração educação musical, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Jusamara Souza. A pesquisa busca conhecer particularidades do funcionamento de coros de empresa e compreender de que forma o contexto interfere no trabalho do regente/educador musical. A partir de dados coletados é possível trazer algumas reflexões sobre as competências necessárias ao profissional que atua frente a grupos corais pertencentes a empresas. A metodologia empregada é o estudo multicase (Merriam, 1998) e os participantes da pesquisa são regentes de dois coros de empresas cujos cantores são os próprios funcionários.

Introdução

O interesse crescente da educação musical pelos processos de recepção e transmissão musicais que ocorrem em espaços extra-escolares e acerca da formação dos educadores musicais leva a reflexões sobre a presença desses profissionais em distintos ambientes, sobre suas condições de atuação e sobre os diferentes fazeres musicais.

Como parte da estratégia do departamento de Recursos Humanos, visando a promoção do crescimento pessoal de seus funcionários, bem como “a construção de relacionamentos comprometidos com o sucesso geral” (Schwartz, 2003, p. 144), a maioria das empresas busca oferecer a seus empregados atividades relacionadas à saúde, ao esporte e ao lazer. Dentro dessa última categoria, algumas instituições têm buscado implementar a prática coral. Muitas atividades de lazer que envolvem o trabalho em conjunto, desempenho e divisão de tarefas em equipe podem servir para a transformação da atitude tradicional em relação ao tempo de trabalho em atitude moderna de organização racional de tempo (Dumazedier, 1999). Antes de iniciar a pesquisa a qual me reporto nesta comunicação, realizei uma aproximação ao campo empírico através de uma entrevista com o gerente de Recursos Humanos de uma das empresas investigadas. O entrevistado, quando questionado sobre o porquê da

implementação da atividade de canto coral naquela empresa, parece ir ao encontro das idéias do referido autor:

[...] o canto coral é uma alternativa de lazer e de integração que a empresa disponibiliza. Ele tem um fator de importância em termos de agregar as pessoas e de abrir as portas para o novo, além de colaborar para que cada pessoa seja mais expressiva nos seus contatos, nas suas realizações, porque cria um aspecto de desinibição. O canto coral é também uma atividade grupal, que permite a interação, pois o trabalho só se expressa se se reconhece que é o trabalho de equipe que faz o diferencial (Ex-gerente de Recursos Humanos da empresa B).

Meu interesse pelo tema empresa e canto coral surgiu por ter trabalhado durante alguns anos como regente de um coro formado por funcionários de uma dessas instituições. Nessa época, recém graduada, enfrentei problemas na condução de meu trabalho para os quais o curso superior não pôde me preparar. Com o decorrer do tempo, e em contato com outros colegas regentes de coros de empresa, pude perceber que não haviam sido problemas exclusivos daquele meu ambiente de trabalho, mas que há algumas peculiaridades desses contextos – as empresas – que têm implicação direta sobre a atuação e formação do regente.

A seguir apresento recortes dos dois estudos de caso da pesquisa em andamento intitulada *Formação e atuação de regentes corais junto a coros de empresa*. Foram selecionados como participantes da investigação dois regentes que atuam com coros de empresa cujos cantores são os funcionários das mesmas. Como técnicas de coleta de dados estão sendo empregadas a observação participada (Estrela, 1994) em ensaios e a entrevista guiada ou focalizada (Bell, 1997).

A pesquisa tem por objetivo investigar a formação e atuação de regentes corais junto a coros de empresas na cidade de Porto Alegre – RS. Através da investigação busco compreender a realidade do coro de empresa e seu contexto e refletir sobre as competências necessárias ao profissional que atua frente a esses grupos.

1 Estudo de caso A

A empresa A é produtora de bens de consumo. A atividade coral na instituição foi implantada há quatro anos por incentivo de uma ex-funcionária e cantora ligada às chefias. O/a regente A atua junto ao coro de funcionários desde a sua criação.

Os ensaios ocorrem duas vezes por semana, durante uma hora, das 12h30min às 13h30min. Segundo o/a próprio/a regente, são negociados com cada uma das chefias a permanência dos funcionários fora do setor durante 30 minutos além do horário para o almoço.

O coro é integrado por aproximadamente 12 cantores dos quais 3 são empregados da fábrica e os demais provêm dos setores administrativos. Vale ressaltar que a população de cantores é sempre flutuante em razão das políticas da empresa em relação a demissões de funcionários, mudanças de turno de trabalho – especialmente do pessoal da fábrica – e impossibilidades de afastamento do funcionário do seu setor por motivos diversos, tais como em fim de mês quando o pessoal dos setores administrativos precisa fechar o faturamento ou os da fábrica precisam dar conta do aumento da produção.

O/a regente A, quando questionado/a sobre como lida com essas situações de falta de assiduidade de seus cantores, demonstrou estar consciente das peculiaridades desse grupo, das interferências do contexto em seu trabalho e da necessidade de adaptar-se a essa situação. Parece saber transitar nesse ambiente com alguma desenvoltura adaptando o repertório do grupo diante de situações diversas. Por vezes, resolve alguns problemas estruturais acompanhando o grupo ao teclado em ensaios e/ou apresentações.

O/a regente A não costuma realizar teste de seleção das vozes para ingresso no coro, já que é política da empresa que nessa prática, como em outras atividades de lazer oferecidas por ela aos funcionários, todos que estiverem interessados possam nela tomar parte. Segundo o/a regente A:

Em geral, eu não faço nenhuma espécie de audição e já coloco [o cantor] direto ali [no coro] porque eu vou ouvir o que ele vai cantar, né? Não é um coro de dez mil pessoas, então eu vou ouvir, ele vai estar ali, e eu acho que justamente pela questão que eu estava falando antes, as pessoas se sentem intimidadas por ter alguém ali como regente, e eu vou te avaliar. Então é muito melhor que as pessoas já sentem ali no meio. Elas se sentem não ouvidas ali. Eu também não informo para elas que eu estou ouvindo (Regente A).

2 Estudo de caso B

A outra empresa que participa desta investigação é prestadora de serviços. A atividade coral foi iniciada há dois anos por iniciativa da presidente da empresa.

O grupo conta com aproximadamente 11 funcionários dos diversos setores. Ensaiam uma vez por semana, durante duas horas, das 17h30min às 19h30min.

Também aqui o/a regente B enfrenta problemas semelhantes aos do/a regente A: o horário de expediente oficialmente encerra às 17h, mas os funcionários algumas vezes não conseguem deixar seus setores por excesso de trabalho e pela presença constrangedora do chefe. Nesse sentido, comenta o/a regente:

[...] os chefes não consideram [a atividade] como um lazer e [acham] que não tem que ter responsabilidade, vamos dizer assim. Porque quando as pessoas começam a sair do trabalho para vir para o coral, [eles] começam a torcer a cara. Teve até um caso de uma cantora que era... de um determinado setor que eu não sei qual é, tinha uma menina que participava e tinham mais duas meninas daquele mesmo setor que queriam participar. E aí elas vieram fazer o teste e tal. No dia seguinte, quando elas voltaram pro trabalho, o chefe [falou]: ‘É, pois é! Agora, mais gente! Vai esvaziar o meu setor, aqui! Todo mundo vai querer ir para o coral, vou ficar sem ninguém aqui para trabalhar, né?’ E elas acabaram desistindo, não vieram mais. Duas contraltos, até. Então, assim, as coisas vão. As pessoas não facilitam, os chefes não facilitam para os seus funcionários virem trabalhar (Regente B).

Por sua vez, o/a regente B, quando questionado/a sobre como lida com a falta de pontualidade e assiduidade de seus cantores demonstrou um certo descontentamento por não poder contar com um grupo mais estruturado a cada ensaio.

Esse grupo, desde o início deste ano, tem sofrido muitas baixas por demissão de pessoal, tendo perdido inclusive sua coordenadora que, além de também ter sido integrante do mesmo, pertencia ao setor de Recursos Humanos e foi a responsável, desde o princípio da atividade, pela coesão dos participantes. Assim sendo e tendo perdido muitas vozes masculinas, o/a regente B teve que reestruturar todo o repertório – anteriormente para coro a quatro vozes – passando a trabalhar com arranjos de músicas a três vozes: duas vozes femininas e uma masculina.

A fim de ingressar no grupo, o/a regente B costuma fazer teste para a classificação vocal do/a cantor/a. Também na empresa B a atividade coral é oferecida como lazer para os funcionários, integrando um programa mais abrangente chamado Qualidade de Vida. Da mesma forma que na empresa A, o/a regente deve receber todos os funcionários interessados na prática vocal.

3 Resultados preliminares

Nas duas empresas investigadas, embora a atividade de canto coral seja vista como lazer, ou seja, como a “liberação do trabalho profissional que a empresa impõe”

(Dumazedier, 1999, p. 94), a prática também agrega um caráter artístico no momento em que as próprias instituições solicitam a presença do coro em seus eventos internos. Assim, o canto coral nesses dois ambientes revela uma dicotomia entre o lazer e a obrigação, pois ao mesmo tempo em que seus integrantes cantam por prazer e procuram fazer da atividade um momento de relaxamento, o/a regente necessita do comprometimento dos cantores para com o trabalho realizado no sentido da montagem de um repertório para apresentações. Na maior parte das vezes, como já referido anteriormente, o/a profissional não consegue contar sempre com todos os cantores, chegando a trabalhar, por vezes, quase que com dois grupos distintos a cada ensaio. Essa situação demanda do/a profissional competências de trânsito nesse contexto. Muito além de saber fazer suas tarefas de preparação musical e ensaio, do/a regente se exige um saber agir, ou seja, saber lidar com essas situações complexas. As competências surgem, portanto, da junção de um saber e da capacidade de compreensão de um contexto (Le Boterf, 2003).

Devendo receber no grupo todos os indivíduos interessados na prática coral, ao/à regente se coloca também outro desafio: o de saber lidar com cantores que se encontram em níveis de percepção musical diferentes. Cabe ao/à profissional da área encontrar soluções para que o trabalho se torne interessante a todos: aos cantores, à empresa e a si próprio. O/a regente deve buscar novas maneiras de pensar o canto coral inserido nas empresas, buscando compreender o significado dessa atividade naquele contexto. Talvez precise, para tal, abandonar o modelo coral tradicional, lançando-se à busca de um trabalho de educação musical através do canto alicerçado sobre um repertório interessante porém versátil, tendo por objetivo também realização e resultados musicais. Ao/à regente é necessária capacidade de reflexão e compreensão sobre sua prática e o contexto no qual está inserida. Nas condições de trabalho apresentadas pelas duas empresas investigadas, é preciso que o/a regente saiba se adaptar a elas transformando uma situação coral ideal, muitas vezes presente em sua formação, em uma situação coral real correspondente àquele contexto de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELL, J. Como realizar um projecto de investigação. 1 ed. Lisboa: Gradiva – Publicações, L.da, 1997.

- DUMAZEDIER, J. Sociologia empírica do lazer. Tradução de Silvia Mazza e J. Guinsburg. 2 ed. São Paulo: Perspectiva: SESC, 1999. – (Debates; 164).
- ESTRELA, A. Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores. 4. ed. Porto: Porto Editora, Lda, 1994.
- LE BOTERF, G. Desenvolvendo a competência dos profissionais. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed Editora S.A., 2003.
- MERRIAM, S. Qualitative research and case study applications in education. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.
- SCHWARTZ, G. M. Lazer e empresa: peças do mesmo quebra-cabeça. In: Lazer & empresa. 4. ed. Campinas, SP: Papirus. P.139-148, 2003.

PROCESSOS DE TRABALHO MUSICAL & FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Luciana Pires de Sá Requião (UNI-RIO / UFF)
lucianarequião@inpauta.com.br

Resumo. Esta comunicação é parte do projeto de doutorado que está em sua fase inicial e que vem sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. O projeto pretende, entre outros aspectos, discutir como vêm se dando os processos de trabalho do músico na atualidade – o que inevitavelmente implicará na compreensão da lógica da produção fonográfica – e em que medida a universidade deve interferir no mundo do trabalho do músico através da sua formação profissional, não só tornando-o apto ao trabalho como tornando-o agente crítico de sua transformação. Através de um breve panorama sobre o complexo sistema de produção musical da indústria fonográfica, pretendemos demonstrar como a profissionalização do músico popular, o desenvolvimento tecnológico, a criação de novos perfis profissionais – e sua ainda difícil inserção em currículos acadêmicos – podem estar contribuindo para um descontentamento de músicos, estudantes e educadores com os atuais currículos propostos por nossas Instituições de Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa que trago para esta comunicação está em sua fase inicial e foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF na seleção ao curso de doutorado 2004. O projeto, que está sob orientação do Prof. Dr. José Rodrigues, partiu de um marco situacional apresentado em minha dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação e Música da UNI-RIO com orientação da Prof^a Dr^a Regina Márcia Simão Santos (Requião, 2002).

A situação apresentada na referida dissertação mostra o intenso debate sobre a formação profissional do músico no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES). De uma forma geral, identificou-se que as IES formam profissionais para atuar no âmbito da música erudita, com perfis profissionais bastante delimitados: instrumentista, cantor, compositor, regente ou professor. A desarticulação entre os conteúdos propostos por esses cursos, o mundo do trabalho e o ambiente cultural urbano, vem sendo revelada de forma clara através do discurso de educadores, estudantes e músicos profissionais. O desenvolvimento da indústria fonográfica brasileira, a valorização da música popular, o surgimento de novos ambientes de trabalho e perfis profissionais, o avanço tecnológico, entre outros fatores, muito pouco parecem ter afetado a estrutura de ensino e o currículo de nossas IES.

Partindo de um conceito de escola que prevê uma formação abrangente, ao mesmo tempo articulada com o mundo do trabalho (interessada) e preocupada com o desenvolvimento

intelectual e cultural de seus alunos (desinteressada), entendemos que é necessário rever e atualizar os cursos de música das IES. Nesse sentido, propomos um estudo que investigue os processos de trabalho musical buscando entender como se estrutura a profissão *músico* na atualidade e os fatores que determinam os atuais processos de trabalho; relacionar os processos de trabalho do músico às transformações sociais, econômicas, tecnológicas e culturais; identificar os saberes tácitos e as competências necessárias a atuação profissional em cada ambiente de trabalho; analisar a trajetória de formação dos músicos envolvidos nos processos de trabalho em estudo; identificar os perfis profissionais que se delinham em cada ambiente; compreender se, e como, a formação profissional do músico no âmbito da educação superior reflete a realidade dos processos de trabalho musical em estudo.

CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA

José Ramos Tinhorão (1981) diz que a profissionalização do músico popular brasileiro se efetivou com as primeiras gravações realizadas no Brasil, por volta de 1897, quando “Frederico Figner chama os cantores de serenatas [...] para gravar fonogramas com acompanhamento de violão, pagando um mil-réis por canção” (p.20).

Até então,

a única forma de comercializar a música popular era através da venda de partituras para piano, o que envolvia um complexo de interesses limitado: o do autor, o do editor-impressor da música [...] e o dos fabricantes de instrumentos musicais, cujas vendas aumentavam à maneira que a música destinada ao lazer urbano se popularizava (Tinhorão, 1998, p.247).

No Brasil, é creditado a Frederico Figner (natural da antiga tchecoslovaquia) a introdução de *máquinas falantes*, criadas pelo eletricista americano Thomas Edison em 1878. Em 1900, Figner fundou a Casa Edison, onde comercializava fonógrafos, gramofones, cilindros, discos importados e fonogramas gravados por ele próprio (Zan, 2001, p.107). A fundação da Casa Edison foi um marco, pois,

A partir de então, começou a formar-se um mercado de música gravada no país, por meio do qual era veiculada, por quase todo o território nacional, uma gama de gêneros populares urbanos que se constituíram, especialmente no Rio de Janeiro, em fins do século XIX e início do século XX (Zan, 2001, p.107).

Desde seus primórdios até os dias de hoje a indústria fonográfica vem sofrendo transformações nos seu modo de produção e, conseqüentemente, afetando o resultado da

produção musical. Tinhorão (1998) indica como conseqüência do surgimento da gravação a profissionalização de cantores (solistas ou dos coros), a participação mais ampla de instrumentistas (de orquestras, bandas e conjuntos em geral), o surgimento de figuras novas (o maestro-arranjador e o diretor artístico), e o aparecimento de fábricas que exigiam capital, técnica e matéria-prima.

Em função das técnicas de gravação que foram se desenvolvendo, houve a necessidade de adaptação da produção artística aos meios mecânicos e posteriormente eletrônicos. Zan (2001) conta que, a partir de 1904, foi desenvolvido por Berliner, alemão radicado nos Estados Unidos, um sistema que possibilitava a produção de matrizes, e, portanto, a possibilidade de produção em série. Em função das limitações desse sistema as empresas fonográficas “definiram velocidades variadas [para os discos] que oscilam entre 70 e 82 rotações por minuto para discos de 7, 10 e 12 polegadas de diâmetro, o que permitia durações de execução entre 3 e 4 minutos e meio” (p.108). Portanto, configurou-se este padrão para a música comercial, padrão que vigora até os dias de hoje.

A interpretação dos cantores e a instrumentação das músicas também foi influenciada pelas condições técnicas de gravação. Assim,

A partir das suas relações com a indústria fonográfica nascente e com o público de música popular, o artista começava a adquirir certas habilidades para reconhecer as regras do mercado musical em formação e orientar suas práticas de artista [...], e o compositor popular desenvolve habilidades para produzir canções com letras concisas, andamento dinâmico e melodias simples capazes de serem memorizados com facilidade pelo público ouvinte (Zan, 2001, pp.108-109).

O produtor musical Chris Wright (2002) comenta que “só recentemente [...] artistas começaram a receber uma boa, e em alguns casos enorme, porcentagem do dinheiro ganho em um disco. Isso pode ter acontecido porque até então se achava que o valor estava na música, e não na execução do artista” (p.365). Wright diz que, antes da existência do fonograma, e até mesmo em seus primórdios, as estrelas eram os compositores pois o produto principal de venda da indústria musical era a partitura: “fora ouvir uma peça ao vivo em uma apresentação, a única maneira de se ouvir uma canção era comprando a partitura e tocando-a e cantando-a por conta própria” (p.365). Segundo Wright, o artista tornou-se o produto principal e, em alguns casos, o artista tornou-se também “um executivo de gravadora montando seu próprio selo ou editora” (p.366).

Segundo Vicente (2002), o crescimento da indústria fonográfica no Brasil ocorreu a partir do surgimento de um “mercado cultural”. O autor indica que “nos anos 40 e 50 formase no país um mercado cultural mais restrito, onde as produções eram basicamente orientadas

para um público que, “sem se transformar em massa”, era constituído “pelas camadas mais escolarizadas da sociedade” (p.50). A posterior ampliação do mercado “implicará em todo um processo de racionalização das empresas, com muitas delas se tornando complexas organizações de atuação múltipla” (idem).

Dias (2000) demonstra as condições que favoreceram a consolidação da indústria fonográfica brasileira, e aponta para o “marcante processo de interação dos *media*” (televisão, revistas, jornais, rádio, etc) ocorrido a partir do final da década de 60 (p.52-53). Destaca ainda o fato da indústria fonográfica brasileira – que começou importando artistas estrangeiros – aos poucos ir conquistando sua independência. Vicente (1999) aponta para os anos 70 como um momento crucial para a consolidação da indústria do disco no Brasil e indica a importância econômica e estratégica que o crescimento das vendas de LPs ante as de compactos assume no período. O autor identificou que a indústria fonográfica vem nas últimas décadas adequando-se à uma tendência do sistema de produção globalmente predominantes: “a substituição tecnológica, a terceirização da produção (baseada na inovação tecnológica e na constituição de uma cena independente diversificada) e numa ampla segmentação do mercado” (p.147).

David Harvey (2002) aponta para as transformações sofridas nos países capitalistas em seu processo de produção, que manteve-se relativamente estável no período *fordista* – iniciado aproximadamente em 1914 “quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares” (p.121) – e a partir da recessão de 1973 iniciou um rápido processo de transformação. Harvey chama de esse novo sistema de acumulação de *acumulação flexível*, que

se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (p.140).

Conforme apontado por Vicente, a indústria fonográfica não fugiu a esse padrão e hoje é o setor que mais emprega, divulga e legitima o músico popular¹, sendo, assim, determinante nos processos de trabalho do músico na atualidade.

Seguindo os padrões da acumulação flexível apontados por Harvey, o perfil do profissional da música também vem sendo transformado, assim com a sua relação com o

trabalho. Entre as características apontadas por Harvey estão a capacidade de exercer múltiplas tarefas, a eliminação da demarcação das tarefas, trabalhos temporários ou subcontratação, nenhuma segurança no trabalho (2002, pp.167-168). Marise Ramos (2001) comenta esse novo perfil profissional baseado em um novo conceito de competência: “a emergência da noção de competência é fortemente associada a novas concepções do trabalho baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente, em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência” (p.66), assim “o sistema de classificação, carreira e salários baseados em diplomas, portanto em profissões bem definidas, seria inadequado à instabilidade das ofertas de emprego e a uma gestão flexível no interior das organizações” (pp.61-62).

O pesquisador Luis Carlos Prestes Filho (2004) nos ajuda a entender o mundo do trabalho musical ao construir o que chama de *Cadeia Produtiva da Economia da Música*, onde demonstra as fases que constituem o complexo sistema de produção musical.

A Cadeia Produtiva da Economia da Música foi identificada como um complexo híbrido constituído pelo conjunto de atividades industriais e serviços especializados que se relacionam em rede, complementando-se num sistema de interdependência para consecução de objetivos comuns nos âmbitos artístico, econômico e empresarial (pp.56-57).

A Cadeia se divide em cinco grandes blocos (apresentados abaixo de forma sucinta):

- pré-produção – indústria de instrumentos musicais, equipamentos de som e gravação; fabricação de matéria-prima e suporte virgem; ensino profissional (artístico e técnico); Educação Musical.
- Produção – Indústria Fonográfica (selo/lançamento/projeto, produção de arte e gráfica, criação/composição, elenco (intérpretes e artistas), estúdios e técnicos, gravação/mixagem/masterização, prensagem); agentes governamentais e institucionais.
- Distribuição – marketing; logística (transporte e armazenamento); publicidade.
- Comercialização – divulgação e promoção (rádio, TV, shows e espetáculos, mídia impressa, internet); venda.
- Consumo – execuções públicas e domésticas.

¹ Segundo a pesquisa de Vicente (2002), a produção da música erudita, por ter menor apelo comercial, está ligada a uma esfera de consumo e circulação restritas, sendo pouco expressiva dentro da lógica da indústria fonográfica.

Seguindo o modelo de competência apontado por Ramos (2001), o músico que deseja atuar profissionalmente necessita estar disposto, e apto, a atender um ou mais quesito desses setores.

Assim, considerando que os processos de trabalho do músico – do qual a indústria é parte central – tem como eixo a Cadeia Produtiva da Economia da Música (Prestes Filho, 2004), pretendemos com esse projeto, como objetivo geral, entender como se dão os processos de trabalho musical, quais são suas determinações e como se constitui seu perfil profissional. Entendemos que as questões debatidas serão de grande contribuição ao atual debate sobre formação profissional do músico pois, além de propiciar uma análise do mundo do trabalho que pode ajudar a orientar uma formação interessada, pretende colocar em questão a lógica da produção musical, em particular da indústria fonográfica, fomentando a discussão sobre os processos de trabalho ao qual nós músicos estamos, de uma forma ou de outra, submetidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, Márcia Tosta. Os donos da voz: indústria fonográfica e mundialização da cultura. São Paulo: Boitempo, 2000.

HARVEY, David. Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2002.

PRESTES FILHO, Luis carlos. Economia e música. In FISCHER, Heloísa (org.). Anuário Viva música!: guia de negócios da música clássica do Brasil. Rio de Janeiro: VivaMúsica Marketing e Edições, 2004, pp.56-63.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

REQUIÃO, Luciana. Músico-Professor - Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. Rio de Janeiro: Booklink, 2002.

TINHORÃO, José Ramos. História social da música popular brasileira. São Paulo: Ed. 34, 1998.

_____. Música Popular: do gramofone ao rádio e tv. São Paulo: Ática, 1981.

VICENTE, Eduardo. Música e disco no Brasil: a trajetória da indústria nas décadas de 80 e 90. São Paulo: USP, 2002. (Tese de doutorado)

_____. A indústria fonográfica brasileira nos anos 90: elementos para uma reflexão. In *Arte e cultura da América Latina*, vol VI, nº2. Sociedade Científica de Estudos da Arte – CESA: 1999, pp.71-96.

WRIGHT, Chris. A indústria fonográfica. In: George MARTIN (org.) *Fazendo música: o guia para compor, tocar e gravar*. Brasília: Editora da UnB, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002, pp.364-374.

ZAN, José Roberto. Música popular brasileira, indústria cultural e identidade. In *EccoS Rev. Cient.* São Paulo: UNINOVE, 2001, pp.105-122.

A CONSTRUÇÃO DO REPERTÓRIO PARA FLAUTA DOCE EM UM PROJETO DE INCLUSÃO SOCIAL

Luciane Cuervo (UFRGS / ESEP)
cuervoadami@terra.com.br

Resumo. A experiência aqui relatada descreve a minha atuação como professora de flauta doce na implantação do Projeto *Ouviravida*, de musicalização popular, em Porto Alegre, a qual esteve permeada por reflexões acerca da construção de um repertório musical adequado e dinâmico. Os obstáculos para a implantação deste projeto piloto foram muitos e tornavam a prática das propostas pedagógicas aparentemente inatingível: o processo de aproximação, despertando o interesse da comunidade pela flauta doce, a dificuldade sócio-econômica dos alunos, a falta de infra-estrutura oferecida pela parceria na comunidade ou ainda a escassez de materiais oferecidos pela própria instituição mantenedora do projeto na época. Como estimular, em cada contexto, a construção de um repertório musical idiomático para a flauta doce, que contemple qualidade técnico-musical, resgate histórico e cultural, respeitando tanto a individualidade do aluno quanto a identidade coletiva do grupo, na construção democrática e prazerosa de saberes musicais?

INTRODUÇÃO

A experiência aqui relatada descreve a minha atuação como professora de flauta doce na implantação do Projeto *Ouviravida*, de musicalização popular, no Bairro Bom Jesus em Porto Alegre, a qual esteve permeada por reflexões acerca da construção democrática de um repertório para flauta doce adequado e dinâmico a ser desenvolvido.

Como estimular, em cada contexto, a construção de um repertório musical idiomático para a flauta doce, que contemple qualidade técnico-musical, resgate histórico e cultural, respeitando tanto a individualidade do aluno quanto a identidade coletiva do grupo, na construção democrática e prazerosa de saberes musicais ?

Segundo Bozzetto, "Se um aluno é diferente de outro, se os saberes são múltiplos, as formas de ensino também devem estar no plural" (Bozzetto, 2001, p. 29).

Na busca didática pelo repertório que atendesse às necessidades daquele contexto, foi natural o encontro com a Música Popular Brasileira (Torres, 2000, p. 79), bem como a música veiculada nos meios de comunicação (Del Ben, 2000, p.102). A partir disso, cada música ali era escolhida por mim e pelos alunos ou podia originar-se de uma proposta pedagógica da coordenação, realizada pela Ms. Marília Stein. Essa escolha também possuía razões, ocultas ou explícitas, que geravam outras reflexões. Souza

comenta esta escolha pessoal: "Sabemos que cada música é vivenciada, experienciada diferente por cada aluno, e que aquilo que cada um vive depende das experiências que fizemos ou fazemos com a música e em quais situações" (Souza, 2001, p.25).

O Projeto Ouviravida

O Projeto *Ouviravida*, de musicalização popular, surgiu em 1999, com a proposta de inclusão social através da música – canto coral e flauta doce ou percussão, oportunizando um espaço de expressão, criação e inclusão sócio-cultural para crianças e jovens entre 7 e 17 anos. Por contemplar a flauta doce, fui convidada a ingressar no projeto piloto, desenvolvido na Vila Pinto, Bairro Bom Jesus, em Porto Alegre, no qual permaneci por três anos e meio, entre 1999 e 2002.

Os obstáculos para a implantação deste projeto foram muitos, a começar pelo processo de aproximação, despertando o interesse do público alvo para a flauta doce – instrumento desconhecido e por vezes discriminado por gêneros entre a comunidade: percussão, associada ao movimento de bater, era "coisa de menino", enquanto flauta era para as meninas, pois não exigia força. A extrema dificuldade sócio-econômica na qual os alunos se encontravam, a falta de infra-estrutura oferecida pela parceria na comunidade ou ainda a escassez de materiais oferecidos pela própria instituição mantenedora do projeto na época (FOSPA – Fundação Orquestra Sinfônica de Porto Alegre e SEDAC – Secretaria de Cultura do Estado), tornava a prática das propostas pedagógicas aparentemente inatingível.

No início eram 10 flautas para 80 alunos, aproximadamente, divididos em turmas de 6 a 10 integrantes, conforme a faixa etária. Por este motivo, eu e os próprios alunos limpávamos as flautas antes de cada aula e também por isto os alunos não podiam levar a flauta para casa para tocar, o que gerava uma grande frustração, já que aquela aula de música passou a ser vista, por muitos participantes, como um dos únicos momentos prazerosos proporcionados em seu cotidiano. Mesmo com estas adversidades, o número de desistência era pequeno entre os alunos que começavam a freqüentar às aulas.

A construção do repertório: música erudita x popular ?

O desafio quanto à formação de repertório era dividido basicamente em dois pontos: não havia instrumentos para estudar e era fundamental estimular a participação discente em uma construção musical democrática e aberta a todos gêneros e estilos musicais. No entanto, a facilidade com que era criado o vínculo afetivo proporcionou a integração

entre saberes informais e formais, pois as crianças e jovens envolvidos no *Ouviravida*, sem exceções, eram absolutamente receptivos às idéias propostas, assim como a postura docente em sala de aula era de conhecer as expectativas individuais. A nossa relação passou a ser de profunda confiança, e esta é a maior lição de vida que estas crianças e jovens me ensinaram, entre muitas outras importantes: a capacidade de amar, trocar e aprender, ainda que as condições gerais do seu contexto sócio-econômico fossem muito desfavoráveis.

Como não trabalhávamos sob a pressão de mostrar algum trabalho de vitrine em datas festivas, por exemplo, pudemos experimentar diversas formas de construção de repertório com a flauta doce: memorização e imitação, associação gráfica livre que era refletida coletivamente, apreciação, improvisação e criação musical. Os alunos tanto aprendiam uma música contemporânea, nunca antes ouvida (Chueke, 2003, p. 1332), quanto a que ouviam no rádio, ocasionando, dessa forma, uma natural ampliação de preferências estético-musicais dos participantes. Em uma mesma aula era possível "tirar de ouvido" o tema de *Ode à Alegria*, de L. Van Beethoven, improvisar sobre abertura da novela global "*O Clone*", tocar uma música no gênero *pop/rock*, uma dança instrumental medieval com melodia e bordão ou um trio barroco. Alguns alunos iniciaram um movimento espontâneo na composição de músicas, geralmente no gênero pagode romântico, as quais colocávamos na partitura e os colegas aprendiam a executar na flauta doce, o que gerava uma grande satisfação por parte dos jovens compositores.

Torres confirma a dinamicidade que o envolvimento discente na construção do repertório pode gerar, em um projeto cujo tema era a Música Popular Brasileira enfocando a valorização do cotidiano dos seus alunos em turmas de 8ª série:

"Ao relatar os resultados apresentados pelos alunos – os quais se inspiraram nas suas escolhas pessoais -, ressaltou que eles trouxeram um pedaço do seu cotidiano musical para a sala de aula, compartilhando com os colegas e a professora uma riqueza e diversidade de estratégias, estruturas rítmicas e melódicas, (...)" (Torres, 2000, p.87).

O *prazer* no fazer musical proporcionou à nossa vivência no *Ouviravida*, uma experiência que deveria ser vivenciada por todo músico, estudante ou profissional: a música como meio de realização e troca afetiva, artística e sócio-cultural.

O Grupo Flauta Mágica

Além de dezenas de alunos que passaram por ali em uma enriquecedora vivência para todos nós, havia o grupo "Flauta Mágica", criado sob minha coordenação em 2000

e integrado por 12 alunos que destacaram-se por seu empenho e assiduidade às aulas do *Ouviravida*. Este grupo chegou ao final de um período de três anos, tocando partituras a três vozes, de música regional como "Negrinho do Pastoreio", pop como "Titanic" ou erudita contemporânea, como a Suíte Alpina, de Benjamin Britten, conscientes da busca pela afinação e noção de conjunto, assim como fraseado, som, contrastes de articulação etc., tornando-se um excelente conjunto de flautas doces.

O repertório, original ou adaptado para grupo de flautas doces era aprendido por meio de partituras e apresentado em escolas, igrejas, teatros, centros culturais, entre outros, conforme fosse possível atender aos convites.

O nome do grupo surgiu em uma conversa informal entre nós, na busca de uma palavra ou expressão que agradasse a todos para "batizá-lo". Após muitas sugestões, o aluno Arthur disse o nome "Flauta Mágica", inspirado em uma música que conhecera chamada "Música da Magia", prontamente aceito por todos. Comentei, a título de associação, que este nome "Flauta Mágica" era o título de uma ópera de W. A. Mozart e pude fazer inúmeras atividades sobre tema, que foram muito estimulantes para os alunos. Em 2001 assistiram ao filme "Amadeus", que conta a história do compositor até sua morte precoce, aos 35 anos de idade e acharam "bem legal", apesar do final meio "misterioso" do filme.

Em agosto de 2000, este grupo foi beneficiado com uma bolsa de estudos na "Semana de Música para Crianças" da Casa da Juventude de Gramado - RS, onde puderam ter aulas de flauta, coral, teatro, artes visuais, dança folclórica, entre outras, apresentando-se para os pais e colegas no dia de encerramento, no qual compareceram, inclusive, pais residentes na Vila Pinto, em Porto Alegre, através de apoio privado para sua viagem. Em junho de 2001, foram anfitriões da série "Encontros Musicais Ouviravida de Flauta Doce", ocasião em que puderam conhecer o trabalho e expor suas experiências entre jovens de tradicionais conjuntos instrumentais do RS. Nestas oportunidades, a turma se divertiu muito, conhecendo gente nova, trocando partituras e aprendendo na prática a importância do registro de uma música: após a apresentação foram procurar um grupo a que assistiram para trocar partituras, porém o mesmo tocava somente "de ouvido" e não possuía material escrito algum, impossibilitando a troca ou o aprendizado naquele momento. Este episódio foi motivo de debate espontâneo na aula seguinte, pois mesmo que os alunos do Flauta Mágica fossem os menos experientes, já possuíam leitura musical fluente, desenvolvida em um processo gradativo e lúdico ao

longo de meses, o que ocasionou uma significativa valorização da auto-estima dos alunos.

Reflexões Finais

Apesar de desafios que eventualmente pareciam intransponíveis, pude vivenciar experiências dinâmicas e gratificantes. A necessidade de valorizar os saberes e as vivências de cada aluno, dinamizar e democratizar o acesso a repertórios dos mais variados gêneros e, especialmente, integrá-los em ambientes infanto-juvenis formais e informais dedicados à música, trouxe para a minha função de educadora, muitas vezes, o papel de mediadora na busca e registro de novos materiais musicais, pois à medida que os alunos conheciam e selecionavam novas músicas, registravam as suas próprias criações e tentavam reproduzir aquelas com as quais se identificavam, fortalecia-se também sua auto-estima e a relação de confiança entre todos envolvidos.

É importante registrar que, assim como pudemos contribuir para a formação cidadã das crianças e jovens daquela comunidade, também geramos expectativas que precisam ser acolhidas agora. Alguns adolescentes que estão há quase cinco anos tendo aulas de música no Projeto *Ouviravida*, hoje anseiam por uma oportunidade de qualificação profissional na área musical e, por maiores que sejam os esforços da atual coordenação pedagógica, corre-se o risco de que a realidade árdua traga-os de volta do "sonho" de viver de música e pela música, como já está acontecendo.

É necessário que a comunidade artística de educadores e intérpretes se sensibilize com a situação e ajude na continuidade de seus estudos para que a inclusão social possa acontecer em alguns de seus mais profundos aspectos: o acesso à universidade de música e à oportunidade profissional como opção concreta e viável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOZZETTO, Adriana. Por que um repertório musical tão plural quanto seus intérpretes. *Revista Fundarte, Montenegro, Ano 1, Vol. 1, N°1, p. 27-30, 2001.*
- CHUEKE, Zélia. Música nunca antes ouvida: o medo do desconhecido. In: Congresso da ANPPOM, XIV, 2003, Porto Alegre. *Anais do XIV Congresso da ANPPOM, p. 1332-1341.*

DEL BEN, Luciana. Ouvir-ver música: Novos modos de vivenciar e falar sobre música. In: SOUZA, Jusamara (org.). Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música/ UFRGS, 2000. p.91-104.

SOUZA, Jusamara. O formal e o informal na educação musical no ensino médio. In: Encontro Regional Sul da ABEM, IV, 2001, Santa Maria. Anais do IV Encontro Regional Sul da ABEM. Santa Maria, 2001. p. 38-44.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Música Popular Brasileira na Escola. In: SOUZA, Jusamara (Org.). Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música/ UFRSG, 2000. p.79-89.

MÚSICA BRASILEIRA PARA FLAUTA DOCE: UMA PROPOSTA DE DEMOCRATIZAÇÃO AO ACESSO DO REPERTÓRIO

*Luciane Cuervo (UFRGS / ESEP)
cuervoadami@terra.com.br*

Resumo. Nesta comunicação pretendo descrever o projeto "Música Brasileira para Flauta Doce", o qual tem por objetivo ampliar, popularizar e democratizar o acesso às técnicas de interpretação do repertório erudito e popular brasileiro, original, transcrito ou adaptado para flauta doce solo, conjunto de flautas doces e formações diversas, produzido a partir da década de 1980. Este projeto é uma proposta baseada na prática do fazer musical, no sentido de estimular a produção e experimentação de repertório brasileiro para flauta doce, além de promover um resgate histórico e popularização do material produzido por duas décadas no Brasil. Suas ações metodológicas estão estruturadas em quatro etapas: mapeamento de repertório, estímulo à produção de repertório, realização de concertos didáticos e realização de workshops de flauta doce. Este projeto é uma atividade que visa, entre outros objetivos, a qualificação técnico-musical de estudantes e professores do instrumento, sendo desenvolvido com duração indeterminada.

INTRODUÇÃO

Nesta comunicação pretendo descrever o projeto "Música brasileira para flauta doce: uma proposta de democratização ao acesso do repertório", o qual tem por objetivo ampliar, popularizar e democratizar o acesso às técnicas de interpretação do repertório erudito e popular brasileiro, original, transcrito ou adaptado para flauta doce solo, conjunto de flautas doces e formações diversas, produzido a partir da década de 1980. A metodologia de trabalho está estruturada em quatro etapas: mapeamento de repertório, estímulo à produção de repertório, realização de concertos didáticos e realização de workshops de flauta doce. Este projeto vem dar continuidade a uma atividade que teve início no ano de 2001, época na qual estive envolvida com a seleção de obras que seriam incluídas em registro sonoro em CD, projeto de gravação aprovado e financiado pelo Fumproarte – Fundo Municipal de Apoio à Produção Artística, de Porto Alegre. A partir dos concertos de divulgação deste CD, bem como da prática docente em salas de aula e escolas de música em Porto Alegre, pude constatar a escassez de material produzido para flauta doce e a urgente necessidade de estimular a sistematização de produção de transcrições, adaptações, arranjos e composições musicais que propiciem a ampliação de repertório para flauta doce, instrumento largamente utilizado em atividades de educação musical para crianças, jovens e adultos.

A relevância deste projeto evidenciou-se a partir da minha vivência prática como docente e concertista. Tenho observado, em seminários de qualificação de professores do instrumento por mim ministrados, a inquietação de professores de flauta doce do ensino curricular de escolas públicas e privadas, os quais necessitam de maior quantidade e variedade de material produzido

para flauta doce e, na falta de tempo ou habilidade específica em produção de novos materiais, reproduzem o mesmo repertório durante anos, tornando sua atividade docente limitada a escassos materiais disponíveis. Este projeto é uma atividade que visa, entre outros objetivos, a qualificação técnico-musical de estudantes e professores do instrumento, sendo desenvolvido com duração indeterminada.

OBJETIVOS

Gerais:

- Mapear o repertório musical para flauta doce produzido no Brasil entre os anos 1980 e 2004.
- Estimular compositores, arranjadores e professores do instrumento para que produzam novo material a partir da realidade e necessidade atual dos alunos do instrumento;
- Divulgar e popularizar o repertório já produzido por meio de concertos didáticos direcionados a estudantes da rede pública de ensino e a comunidade em geral;
- Realizar workshops direcionados a estudantes e professores de flauta doce, com o objetivo de democratizar o acesso aos recursos técnico-musicais necessários para a interpretação deste repertório;

Específicos:

- Organizar um levantamento de repertório musical erudito e popular para flauta doce produzido entre 1980 e 2004 no Brasil;
- Estimular a produção de novo material através de contato direto com compositores, arranjadores e professores do instrumento, possibilitando a experimentação e adequação deste repertório ao perfil direcionado;
- Realizar concertos didáticos com apresentação de repertório original, adaptado ou transcrito para flauta doce pesquisado nas etapas anteriores;
- Realizar workshops que possibilitem a experimentação e debate sobre as possibilidades de interpretação do repertório brasileiro para flauta doce.

JUSTIFICATIVAS:

1) A flauta doce é um instrumento amplamente utilizado no ensino musical em escolas de nível fundamental e médio, bem como em escolas e universidades de música, devido à sua iniciação técnico-musical ser acessível, além do baixo custo de aquisição de um modelo de estudante, para iniciantes em música.

2) A partir do contato direto e diálogo construído entre o pesquisador-intérprete e compositor, há uma ampliação de atividades integradas no ambiente musical, incentivando a produção e interpretação de novas peças, tornando a música erudita e popular elemento acessível e expressivo na comunidade musical e sociedade.

3) Apesar de a flauta doce ser um instrumento musical extremamente popular no Brasil, ainda carece de material composicional, além de arranjos e transcrições produzidas de forma sistemática que atendam à demanda de estudantes e profissionais do instrumento, bem como de grupos instrumentais das mais variadas formações e dedicados a diferentes gêneros musicais. Este projeto é uma iniciativa que visa estimular a produção de novos materiais, além de pesquisar e registrar o repertório produzido no século XX no Brasil.

4) Não há como produzir e divulgar material musical para flauta doce se há impossibilidades técnico-musicais de execução por parte de professores e estudantes do instrumento, bem como incapacidade de selecionar repertório tendo como critérios os recursos técnicos exigidos para a utilização deste material em espaços de musicalização para crianças, por exemplo. Este projeto inclui a workshop direcionada à qualificação de professores e estudantes do instrumento, visando a democratização de recursos técnico-musicais específicos para flauta doce.

5) Por meio de investigação e coleta de materiais musicais (composições e arranjos) de repertório produzido entre 1980 e 2004, bem como o interesse na interpretação artística e utilização didática do mesmo, há um resgate histórico-cultural de relevância, já que muitas obras sequer chegaram a ser executadas na época de sua produção.

METODOLOGIA

Etapa I: Mapeamento do repertório

A metodologia de trabalho empregada na etapa inicial do projeto "Música Brasileira para Flauta Doce" está baseada na coleta de dados, de natureza quantitativa. Na fase inicial de pesquisa de repertório não há preocupação em classificar o material coletado por nível técnico-musical da obra musical, mas em instrumentação proposta pelo compositor ou arranjador, facilitando, assim, a utilização prática por professores do instrumento. Tem sido feitos contatos sistemáticos com outros núcleos de música, com universidades, conservatórios e editoras, a fim de ser realizado um levantamento abrangente do repertório musical produzido.

Dados da coleta:

A base de dados coletados desde o início deste projeto, tem sido realizada especialmente na região sul e sudeste do Brasil, devido à minha localização geográfica e impossibilidade de realizar

pesquisa de campo em outros estados até agora. Os compositores e arranjadores enquadrados no período proposto até agora pesquisados foram: Bruno Kiefer, Fernando Lewis de Mattos, Dimitri Cervo, Villani Cortes, Osvaldo Lacerda, Hubertus Hoffman, James Corrêa, Felipe Kirst Adami, Martin Heuser, Rogério Constante, Harry Crowl, Viviane Beineke, Paulo Dorffman, Flávio Oliveira, Isolde Frank, Geraldo Fischer, entre outros.

Etapa II: Estímulo à produção de repertório

Estímulo a compositores e arranjadores para a produção original, transcrições e adaptações de repertório popular brasileiro para flauta doce. Nesta etapa proponho-me a experimentar, adaptar e revisar materiais produzidos, caso haja interesse do produtor deste material, a fim de tornar o repertório musical produzido idiomático para o instrumento, possibilitando, assim, a utilização prática em realidades de sala de aula e/ou em performance artística, conforme enfoque do compositor e arranjador.

Etapa III: Realização de Concertos Didáticos

Realização de concertos didáticos com a minha participação como instrumentista e de músicos convidados, apresentando repertório musical pesquisado nas etapas anteriores. A seleção do repertório para execução terá como critério a instrumentação de cada peça, valorizando a diversidade instrumental com a utilização da família da flauta doce (sopranino, soprano, contralto, tenor e baixo), solo ou com o acompanhamento e diversidade de gêneros, conforme disponibilidade dos músicos convidados, perfil do público e infra-estrutura do espaço físico reservado para a realização do concerto.

Etapa IV: Realização de Workshops de Flauta Doce

Pode ser concomitante com a etapa III. Esta etapa tem por objetivo atender às necessidades de qualificação técnico-musicais de estudantes e professores de flauta doce. As atividades serão realizadas em forma de workshop ministrada por mim e/ou flautistas convidados, em um espaço para a construção de parâmetros técnico-musicais através da orientação específica, experimentação e debate de soluções interpretativas.

CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES

O projeto "Música brasileira para Flauta Doce", é uma atividade que visa, entre outros objetivos, formação continuada de estudantes e professores do instrumento, bem como do público em geral, portanto será desenvolvido com duração indeterminada.

Etapas	início	fim
I – Mapeamento de Repertório	março de 2001	dezembro de 2004
II – Estímulo à Produção de Repertório	agosto de 2001	indeterminado
III – Realização de Concertos Didáticos	setembro de 2004	indeterminado
IV – Realização de Workshops	agosto de 2001	indeterminado

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Margarete. Arte-educação e educação musical nas políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia entre 1970-2002: relatório parcial. In: Congresso da ANPPOM, XIV, 2003, Porto Alegre. Anais do XIV Congresso da ANPPOM. Porto Alegre: 2003. p. 863-898.

BEINEKE, Viviane. Produção de Material Didático para Flauta Doce. material não publicado. Florianópolis, 2004.

_____. Produção de Material Didático para Flauta Doce. material não publicado. In: Apostila da Oficina de Produção de Material Didático para Flauta Doce – Uma proposta de produção de material didático do NEM: Núcleo de Educação Musical da UDESC. Porto Alegre, 2004.

CHUEKE, Zélia. Música nunca antes ouvida: o medo do desconhecido. In: Congresso da ANPPOM, XIV. Porto Alegre: 2003. Anais do XIV Congresso da ANPPOM, p. 1332-1341.

KIEFER, Bruno. Música e o Fazer. Texto originalmente publicado no Jornal Correio do Povo, em 08/05/1965. In: Org. Mattos e Corrêa, Fernando e James. Porto Alegre: Caderno Porto e Vírgula. Unidade Editorial de Porto Alegre, 1994. p. 11- 14.

LUCAS, Maria Elizabeth. Música popular à porta ou aporta na academia. In: Em Pauta – Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, nº 6, v. 4. Porto Alegre, 1992. p. 4 –12.

SILVA, Nisiane Franklin da. A idéia de música brasileira nos livros didáticos de música. Congresso da ANPPOM, XIV, 2003, Porto Alegre. Anais do XIV Congresso da ANPPOM. Porto Alegre, 2003. p. 1014-1022.

SOUZA, Jusamara. O formal e o informal na educação musical no ensino médio. In: Encontro Regional Sul da ABEM, IV, 2001, Santa Maria. Anais do IV Encontro Regional Sul da ABEM. Santa Maria: 2001. p. 38-44.

SOUZA, Tárík de. org. Brasil Musical: viagem pelos sons e ritmos populares. Rio de Janeiro: Art Bureau, 1988.

WILLE, Regiana Blank. As vivências formais, não-formais e informais dos adolescentes. Três estudos de caso. Congresso da ANPPOM, XIV, 2003, Porto Alegre. Anais do XIV Congresso da ANPPOM. Porto Alegre, 2003. p. 1114-1122.

“CHORINHOS DIDÁTICOS” DE ALTAMIRO CARRILHO: ENSINO- APRENDIZAGEM DA FLAUTA TRANSVERSAL NO CHORO

Luciano Cândido e Sarmiento (Unimontes)
kukamoon@yahoo.com.br

Resumo. O presente estudo objetiva analisar aspectos da didática musical de Altamiro Carrilho em relação à interpretação de choros na flauta transversal. Com base em um estudo históricos sobre o choro, constatamos que Altamiro Carrilho é de grande relevância para o gênero, como compositor, intérprete e didata. Neste estudo, enfocamos a obra de sua autoria, “Chorinhos Didáticos”. Composta por doze chorinhos e um CD, que conta além da performance de Altamiro, com faixa de acompanhamento para o aluno praticar. Foram analisados três chorinhos, buscando assim, comparar o que estava escrito na partitura e o que era executado por Altamiro. A partir de nossas análises foi possível constatar uma série de sutilezas na performance de Altamiro, que não estão grafadas na partitura, mas que são importantes aspectos tanto no que se refere à execução, quanto ao aprendizado do choro.

Introdução

No âmbito da música popular brasileira a palavra choro assume distintos significados. Assim, com base na literatura que tem se dedicado ao estudo desse assunto, percebemos que o conceito do que seja “choro”, varia dependendo da época e do ponto de vista específico de cada autor. A partir de nossas análises, apresentaremos três tipos de definição, fundamentadas nos conceitos estudados:

1. Pequenos grupos instrumentais, surgidos por volta de 1870, formados geralmente por violão, cavaquinho e flauta, que mais tarde assimilariam outros instrumentos. Esses grupos e a música tocada por eles, eram conhecidos como choros e seus integrantes eram chamados de chorões.

O choro foi o recurso de que se utilizou o músico popular para executar, a seu modo, a música importada, que era consumida, a partir da segunda metade do séc. XIX, nos salões e bailes da alta sociedade. A música gerada sob o impulso criador e improvisatório dos chorões, logo perdeu as características dos países de origem,

adquirindo feições e caráter perfeitamente brasileiros. (Araújo 1998, 200).

2. Gênero musical brasileiro, de formas flexíveis, de caráter predominantemente instrumental, geralmente em compasso binário, seguindo na maioria das vezes a forma rondó que retorna à primeira parte. Também pode ser chamado de chorinho. (É importante ressaltar que nesse trabalho o choro é abordado como gênero musical).

Mais tarde a palavra choro apareceu com diferentes significados: o grupo de chorões, a festa onde se tocava choro; somente na década de 10, pelas mãos geniais de Pixinguinha, choro passou a significar também um gênero musical de forma definida.

(Cazes 1999, 18-21)

3. Jeito brasileiro de tocar, forma lânguida e chorada de interpretar vários estilos e danças, como, valsas, schotishes, lundus e outros.

Em resumo choro foi primeiro uma maneira de tocar. Na década de 10, passou a ser uma forma musical definida. O choro como gênero, tem normalmente três partes (mais modernamente duas), e se caracteriza por ser necessariamente modulante. Mais recentemente o choro voltou a significar uma maneira de frasear, aplicável a vários tipos de música brasileira. A obediência à forma rondó que sempre retorna à primeira parte tem sido flexibilizada. (Cazes 1999, 18-21).

Considerado um personagem importante da história contemporânea do choro, Altamiro Carrilho, carioca, nascido em 1924, destaca-se além de outros aspectos como relevante compositor, intérprete virtuoso e difusor do gênero choro, em vários países do mundo, (Diniz, 2003). De acordo com (Romeiro, 2002), acompanhou grandes nomes da

música popular brasileira, participando de concertos em todo o mundo, o que comprova sua versatilidade musical, sendo reconhecidamente aplaudido pelo público e pela crítica mundial. Com sessenta anos de carreira, completados neste ano – 2003 – Altamiro conta com uma obra de mais de 200 composições próprias além de dezenas de discos gravados.

O álbum “Chorinhos Didáticos” de Altamiro Carrilho, produzido em 1996, é uma obra de caráter educativo, segundo o próprio autor, sendo constituída por doze chorinhos gravados em CD e que além de conter os chorinhos interpretados por Altamiro, conta também com partituras e faixa de acompanhamento, para que o estudante possa tocar com o play-back.

Neste estudo, realizamos uma comparação entre a performance de Altamiro no CD “Chorinhos Didáticos”, e a partitura que está escrita no encarte do CD. Fizemos também um mapeamento das variações, enfocando a relação partitura – performance, objetivando com este procedimento, detectar e demonstrar as diferenças, em relação ao que está escrito na partitura e, aquilo que Altamiro Carrilho faz na sua performance dos chorinhos. Buscamos detectar também, com qual incidência e quais os tipos de variações ele realiza e como isso pode ser encarado no processo de ensino-aprendizagem do choro.

De acordo com Altamiro Carrilho, os doze chorinhos tem um caráter progressivo de dificuldade. Levando em conta este aspecto, escolhemos analisar três entre os doze chorinhos: nº1, nº6 e nº12. Os choros foram analisados especificamente com o intuito de detectar os pontos em que Altamiro toca diferente do que está escrito na partitura. Apontamos principalmente alterações rítmicas e uso de ornamentos.

Não nos prenderemos neste trabalho a conceitualizar os procedimentos interpretativos, mas sim, apontá-los e exemplificá-los. Os termos utilizados para definir as alterações, são embasados em terminologia clássica. Outros termos além destes, no que dizem respeito às alterações, foram criados e utilizados com o objetivo de tornar claro os exemplos como: mudança rítmica e acréscimo de notas. Nos exemplos a seguir, comentaremos os trechos que apresentem diferenças, entre o que está escrito e o que foi tocado.

Chorinho nº 1


O chorinho nº 1 da série chorinhos didáticos, tem 3:18 min de duração e consiste em uma peça dividida em duas partes e uma coda. Escrito na forma AA BB A e tocado na

forma AA BB AA BB A. O chorinho tem 34 compassos, sendo que, a primeira parte, como em todos os outros chorinhos do álbum, tem dezesseis compassos. A segunda parte também tem 16 compassos e uma coda com dois compassos.

No primeiro momento percebemos que a grande maioria das notas, são tocadas seguindo o ritmo que está escrito. No entanto, no ex. 1, compasso 16 casa 1 e, 16 casa 2, observamos as primeiras alterações. No final da primeira parte, Altamiro substitui o fá semínima, por duas colcheias da mesma nota, em todas as vezes que toca este compasso até o final da música.

Ex. 1:

Compasso 16:


a) Partitura: 


b) Altamiro 

O mesmo exemplo se aplica à segunda parte, ex. 2, compasso 32 casa 1, e 32 casa 2, com a diferença de que na segunda parte a nota é ré, ao invés de fá:

Ex. 2:

Compasso 32, casa 1:

Partitura: 

Altamiro: 

Compasso 32, casa 2:

Partitura: 



Altamiro:

Na segunda parte segunda vez, observamos outras alterações nas notas. No ex. 3 compasso 16 e compasso 18, notamos o seguinte:

Ex. 3:

Compasso 16:

Partitura:



Altamiro:



No ex. 4, compasso 18, o mesmo processo se aplica, com a diferença de que, no dezesesseis as notas são fá, sol# e lá, no dezoito lá, ré e mi.

Ex. 4:

Compasso 18:

Partitura:



Altamiro:



Percebemos que Altamiro faz um trinado, todas as vezes que toca a nota dó sustenido, no compasso 5 e 25 .

Na repetição da primeira parte, na primeira vez, Altamiro faz um mordente ascendente no compasso 12 e 13.

Ex. 5:

Compasso 12 e 13:



No ex. 6, compasso 21, segunda parte, segunda vez, observamos um glissando do si bemol ao sol natural.

Ex. 6:

Compasso 21:



Este chorinho, em Fá maior, tem 01 : 51 minutos de duração e é tocado e escrito na mesma forma AA BB A, com uma coda. É composto por 33 compassos, 16 na primeira parte, 16 na segunda, e 1 compasso na coda.

A dinâmica não foi indicada e articulação às vezes segue o que está escrito às vezes não. Assim, não segue um padrão definido.

A primeira alteração detectada foi na primeira parte, segunda vez, no compasso 16, veja ex. 7, onde Altamiro faz um trinado sobre o fá natural, prolongando um pouco a nota, de uma semicolcheia para uma colcheia.

Ex. 7:

Compasso 16:



Na segunda parte, primeira vez, detectamos outras alterações demonstradas no ex. 8, que são: glissando descendente no compasso 23, do dó sustenido ao sol e um glissando descendente compasso 27 do si bemol ao fá.

Ex. 8:

Compasso 23:



Compasso 27:



Na segunda parte, segunda vez, Altamiro inverte a direção dos glissandos, ex. 9, fazendo glissando ascendente no compasso 23, de sol à dó sustenido, e novamente um glissando ascendente no compasso 27, do fá ao si bemol.

Ex. 9:

Compasso 23:



Compasso 27:



No ex. 10, compasso 32, ao final da segunda parte, antes da repetição, Altamiro toca fá ao invés de ré.

Ex. 10:

Compasso 32:

Partitura



Altamiro



Chorinho nº 12

Este chorinho, em si bemol maior, na forma AA BB A, tem 32 compassos, 16 na primeira parte e 16 segunda. Com 01:58 minutos de duração, diferentemente dos outros dois analisado, não possui coda. É o único que apresenta trinados escritos, nem sempre executados. Notamos que na primeira parte, todas as vezes, no compasso 13, Altamiro faz um mordente ascendente no si bemol. O mesmo acontece no compasso 14, desta vez com um mordente ascendente no lá natural. Veja ex. 11.

Ex 11:

Compasso 13:



Na segunda parte, primeira vez, compasso 25, ex. 12, observamos uma mudança rítmica onde as semicolcheias são substituídas por colcheia e semicolcheia. Na segunda vez a alteração se repete no mesmo compasso, mas com a adição de flurado.

Ex. 12:

Compasso 25:

Partitura	
Altamiro	

Ainda na segunda parte, primeira vez, ex. 13, notamos que ao invés de fazer o trinado que está escrito, Altamiro o substitui por quatro semicolcheias.

Ex. 13:

Partitura	
-----------	--

Altamiro



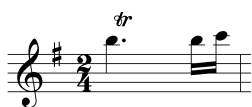
Na segunda parte, segunda vez, Altamiro utiliza o flurado, nos compassos 17 e 18.

Uma mudança de ritmo foi detectada nos compassos 16 e 28, ex. 12. Ao invés das duas semicolcheias escritas Altamiro faz colcheia pontuada e semicolcheia

Ex. 14:

Compasso 16:

Partitura



Altamiro



Notamos também no ex. 15, compasso 24, segunda vez, o uso de apogiatura e mudança de ritmo.

Ex. 15:

Compasso 24:

Partitura



Altamiro



Numa análise geral, podemos afirmar que não há alterações substanciais que modifiquem a melodia. Para apresentar as alterações que acreditamos ser a mais significativas, as dividimos em três grupos:

- Articulação: Altamiro desenvolve uma articulação extremamente variada em comparação ao que está na partitura, não foi no entanto detectado um padrão específico.

- Dinâmica: as alterações de dinâmica são sutis, estando presentes principalmente no desenvolvimento das frases.
- Mudanças rítmicas e acréscimos de notas: na execução de todos os chorinhos analisados, Altamiro faz mudanças rítmicas e acréscimo de notas, geralmente no fim ou início de frase, sem no entanto, seguir padrões específicos.
- Ornamentos: os trinados, mordentes, glissandos e apogiaturas são usados com frequência. A tabela adiante demonstra o número de vezes em que Altamiro utiliza os ornamentos.

	Choro n1 ^o	Choro n6 ^o	Choro n12 ^o
Mordente	2	–	6
Glissando	1	4	–
Trinado	9	1	5
Apogiatura	–	–	1

Conclusão

Constatamos que Altamiro Carrilho apresenta nessas obras aqui analisadas e nos demais “Chorinhos Didáticos” um jeito de tocar típico do gênero, predominantemente não especificado nas partituras. Nesse sentido, importantes aspectos da performance de Altamiro Carrilho no choro, podem ser percebidos e executados, à partir dessa obra, por alunos de música em geral, possibilitando o acesso a códigos da linguagem musical característicos desse gênero.

Nos choros observados, Altamiro fez uso de trinados e alterações de dinâmica e ritmos, acréscimo de notas, mordentes e glissandos. Podemos detectar que as alterações na articulação são as mais frequentes e portanto definidoras de particularidades importantes para performance desse gênero.

Assim, afirmamos que um estudo sistemático dessa obra – “Chorinhos Didáticos” pode propiciar ao professor, assim como ao interprete, de choro - principalmente no que se refere à Flauta Transversal – o entendimento e apreciação de aspectos importantes, essenciais, para a caracterização da performance nesse gênero. Entendemos que o objetivo

fundamental dessa obra , não é fornecer modelos rígidos de performance, nem se apresentar como um método específico para o ensino-aprendizagem do choro. Busca sim, possibilitar que estudantes, intérpretes e professores tenham acesso às nuances, em grande parte livres, que podem ser construídas e reconstruídas a cada execução e experimentação performática musical do choro.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Vanderley Nunes Pereira. “Carrilho”. In *Enciclopédia da Música Brasileira*, 3 ed. São Paulo: Art – Publi Folha, 2000.

CARRILHO, Altamiro. *Chorinhos Didáticos*. São Paulo: Bruno Quaino Material Cultural Ltda, 1993.

CAZES, Henrique. *Choro do Quintal ao Municipal*. São Paulo: Editora 34, 1999.

DINIZ, André. *Almanaque do Choro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ROMEIRO, Diogo Lisboa. *Altamiro Carrilho*. In Altamiro’s home page. www.altamirocarrilho.hpg.ig.com.br/ Acesso em 20/06/2003.

UMA COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA COM MÚSICA ATRAVÉS DA CRÍTICA DAS DUAS ‘FILOSOFIAS’ DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Luís Fernando Lazzarin
liazza@hotmail.com

Resumo. A partir da compreensão da historicidade de duas obras – a Filosofia da Educação Musical e a Nova Filosofia da Educação Musical – a tese busca tensionar e ampliar as concepções sobre a natureza da experiência com música, polarizadas entre as duas ‘filosofias’ como educação estética e como atividade procedural. A historicidade que as constitui revela em ambas a influência de pelo menos três idéias sobre a experiência musical: a metáfora das “formas sonoras em movimento”; a analogia com a linguagem, do ponto de vista da comunicabilidade de significados e do ponto de vista do “análogo formal da vida afetiva”; a “multidimensionalidade”, surgida nas ‘filosofias’ a partir da influência da teoria do significado musical. Estas três idéias constituem a base dos ideais pedagógicos das ‘filosofias’ analisadas e produzem diferentes efeitos em cada uma delas, provocando a polaridade entre produto musical e processo musical e entre audição e *performance*.

Esta tese é um exercício de compreensão de duas obras que abordam a experiência com música e que influenciam fortemente as idéias sobre Educação Musical (EM). São elas: a “Filosofia da Educação Musical” (FEM) e a “Nova Filosofia da Educação Musical” (NFEM)¹.

Compreender a experiência musical a partir das duas ‘filosofias’ significa reconstruir a efetividade da sua história (GADAMER, 1999), recuperando seus momentos produtivos, traduzindo-os e interpretando-os, procurando expandir seus horizontes de sentido. Analiso a pretensão de fundamento das duas ‘filosofias’, da qual emergem e para a qual convergem três idéias fundantes sobre a EM, dentro de sua tradição: a metáfora das “formas sonoras em movimento” (HANSLICK, 1989); a analogia com a linguagem, do ponto de vista da comunicabilidade de significados e do ponto de vista do “análogo formal da vida afetiva” (LANGER, 1960, 1971, 1980); a “multidimensionalidade”, surgida nas ‘filosofias’ a partir da influência da teoria do significado musical (MEYER, 1956, 1967).

Na seção ‘**FILOSOFIAS**’, **EPISTEMOLOGIAS OU PROJETOS DE**

¹ Os títulos originais são: *Philosophy of music education* (REIMER, 1970) e sua versão mais recente, *Philosophy of music education: advancing the vision* (REIMER, 2003); *Music matters: a new philosophy of music education* (ELLIOTT, 1995).

EDUCAÇÃO MUSICAL?, discuto a tripla pretensão de fundamento que as ‘filosofias’ analisadas nesta tese apresentam: a de serem, simultaneamente, filosofias, epistemologias e projetos de EM. Como filosofia, tanto a FEM quanto a NFEM pretendem exercer um pensamento crítico e sistemático sobre a área profissional de EM. Como epistemologias, as ‘filosofias’ tentam explicar a natureza dos processos de conhecimento envolvidos na experiência musical. As ‘filosofias’ adquirem um caráter de projeto de EM, quando pretendem, adicionalmente, apresentar um modelo sobre o qual um currículo de música possa ser construído. Surgem três características distintas da experiência com música como conhecimento. Em ambas as ‘filosofias’, a música é uma forma de conhecer o mundo, uma forma de autoconhecimento, e uma forma de conhecimento especificamente musical.

A seção **A MÚSICA ‘SÉRIA’ E AS FORMAS SONORAS EM MOVIMENTO**, analisa como as idéias de “formas musicais em movimento” e de analogia entre música e linguagem produzem pelo menos um desdobramento importante, aquele que leva à concepção de música ‘séria’ como ideal pedagógico de formação humanística, presente nas ‘filosofias’ analisadas nesta tese. O caráter inefável da música, que comunica algo que vai além das palavras, confere à música uma característica importante que lhe daria, segundo as ‘filosofias’, um lugar de destaque no currículo, por possibilitar o acesso a um conhecimento diferente do verbal. Tanto para a FEM quanto para a NFEM, é preciso controlar o ‘movimento’ ou o ‘fluxo’ cognitivo-emocional, que é confuso e passageiro, em algo distinto e organizado. A metáfora do movimento das emoções continua, mas agora inclui um caráter de organização e controle conscientes. A consciência é uma instância controladora de um movimento anárquico, ao qual a música, de uma maneira ou de outra, dá uma forma organizada.

Na seção **SIGNIFICADO E SENTIDO EM MÚSICA**, apresento as discussões sobre o conteúdo musical, isto é, sobre a possibilidade de representação e de expressão das estruturas musicais. Estas discussões são feitas tendo por base modelos lingüísticos de comunicação, a partir das similaridades entre música e linguagem em dois níveis: uma estrutural gramatical (fonética, sintaxe e semântica) e outro relativo à auralidade (a característica dinâmica sonoro-entonativo-expressiva da música). Constata-se uma atitude ambígua com relação à analogia entre música e linguagem. Esta aproximação/rejeição produz uma importante implicação para a EM.

SIGNIFICADO MUSICAL E MULTIDIMENSIONALIDADE, apresenta a teoria do significado musical de Meyer (1956,1967), que fornece um interessante ferramenta para compreensão da experiência musical nas ‘filosofias’, quando propõe o jogo das expectativas e a procura pelas fórmulas do estilo, com a conseqüente surpresa ou frustração quando não encontradas, como prazer de quem ouve música. A teoria do significado musical, através do conceito de estilo, antecipa as idéias de significado musical ligado à contextualidade em que foi produzido. O jogo das formas é privilegiado pela FEM, enquanto a noção ampliada de estilo é preponderante na idéia de multiculturalidade da NFEM. A grande contribuição de Meyer (1956, 1967) é a possibilidade de abertura que promove para se pensar, dentro das duas ‘filosofias’, em termos de multidimensionalidade da experiência musical, a partir de duas dimensões básicas: uma subjetiva (afetiva, cognitiva, infável) e outra comunitária (social, contextual).

A idéia de significado musical como informação nova (Meyer, 1957) inspira a idéia de resolução de problemas musicais da NFEM. A situação educativa deve prover o estudante de música de novos desafios musicais, que provocam interesse musical, auto-desenvolvimento (*self-growth*) e deleite musical (*self-enjoyment*), mas equilibrando-os, porém, com desafios já resolvidos. Quando estes últimos predominam, o resultado é tédio e desinteresse por parte do estudante. Um desafio musical maior que o nível de musicalidade do estudante pode, no entanto, trazer ansiedade e frustração. A situação musical deve prover o estudante de desafios musicais cada vez mais complexos, que demandem níveis cada vez maiores de capacidade de resolução. Este equilíbrio dinâmico vale tanto para o ouvir quanto para o fazer musicais.

Aqui surge uma dúvida: a NFEM não esclarece o que seriam estes desafios e problemas musicais, tornando seu significado impreciso. Já que a NFEM privilegia a *performance* musical, poderia ser cada situação de execução? Ou cada execução de uma obra musical? Neste caso, após a execução o desafio estaria terminado e os problemas musicais resolvidos. Sendo assim, o deleite musical (*enjoyment*) terminaria na execução. Os desafios musicais seriam os diferentes estilos e práticas musicais a serem aprendidos? É preciso uma constante procura por obras ou por práticas musicais de cada vez mais alto nível de desafio? Todas estas questões indicam que a sistemática da NFEM repete os

mesmos problemas de imprecisão com relação ao significado musical, gerados pela teoria de Meyer (1956, 1967).

Na seção **A EXPERIÊNCIA COM MÚSICA NAS DUAS ‘FILOSOFIAS’ DA EDUCAÇÃO MUSICAL**, apresento duas diferentes concepções de experiência com música, segundo cada uma das ‘filosofias’ da EM, objeto de estudo desta tese. A FEM compreende a experiência musical de um ponto de vista contemplativo, com uma abordagem formalista da experiência musical. A ênfase é dada à atividade do ouvir musical, através do qual acontece a educação da sensibilidade estética. Analogamente às artes visuais, em que a contemplação se dá visualmente, a FEM dá ênfase à atividade de audição, ao ouvir musical, já que é a maneira mais acessível e natural de experienciar a música.

Segundo a FEM, apoiada fortemente nas idéias da filósofa S. Langer (1960, 1971, 1980), a música é o análogo formal da vida afetiva. Nesta qualidade, a música deve controlar, nomear e objetivar o sentimento, assim como a linguagem organiza e clarifica o pensamento. Diferentemente da linguagem, entretanto, a música não representa, mas apenas apresenta o *insight* da vida afetiva. Esta sistemática de signos, utilizada para compreender a natureza da arte, tem sido criticada como ontologicamente arbitrária, pois se apóia, contraditoriamente, em uma lógica verbal. Esta contradição pode ser assim resumida: arte e linguagem utilizam símbolos. Linguagem é instrumento do pensamento e arte é instrumento do sentimento. Permanece obscura a relação isomórfica entre sentimento e música em pelo menos dois pontos: como é possível determinar as formas do sentimento? Sendo isto possível, como se pode demonstrar a isomorfia entre estes e as estruturas musicais?

A NFEM apresenta-se como uma crítica à FEM e rejeita a noção de experiência musical como desenvolvimento da sensibilidade estética, apontando para a centralidade do conceito de conhecimento procedural como base da experiência musical. A idéia de multidimensionalidade, na versão da NFEM, exclui sumariamente a dimensão estética – da contemplação e do afastamento da realidade – substituindo-os pelo conceito de atividade artística. Do ponto de vista da aquisição do conhecimento, a experiência musical apresenta quatro dimensões: formal, informal, impressionística e supervisorial. Todas estas dimensões se potencializam quando o conhecimento musical é aplicado, como atividade procedural.

Existe uma inconsistência na pretensão da NFEM em tomar a atividade de *performance* como modelo para todas as outras atividades, sem considerar a especificidade de cada uma. A questão permanece não respondida: por que deveria a atividade de *performance*, especificamente, ser considerada como a única natureza da experiência musical?

O ideal de EM, segundo a NFEM, torna-se o da *performance* excelente da prática musical, que, considerada no limite, é a prática profissional. Mas qual o melhor lugar para aprender uma prática musical, senão seu contexto próprio? Isto acaba por torna-se um argumento para não incluir a experiência com música no currículo. Decorre desta lógica que o professor de música deva o músico profissional, sem ter necessariamente conhecimentos pedagógicos ou crítico-reflexivos sobre sua profissão. Esta é uma decorrência incompatível com uma ‘filosofia’ que pretenda afirmar um campo profissional.

Na subseção **A dimensão multicultural da NFEM**, interpreto a abordagem multicultural da NFEM, como extensão da multidimensionalidade da experiência musical. Ligada a ideais de valorização da diferença e da pluralidade, a visão multicultural tenta relativizar o valor da música e deslocá-lo para dentro do contexto no qual se origina. A abordagem multicultural corre dois riscos, ao tornar-se apenas uma mudança metodológica. O primeiro é o de transformar-se em uma multiculturalidade aditiva, com uma “atitude de apenas adicionar à cultura dominante alguns tópicos relativos às outras culturas” (BARBOSA, 1998, p. 93). O segundo risco é o da rejeição sumária de qualquer manifestação musical que possa representar a chamada ‘cultura dominante’. Neste sentido, ao invés de ouvir e produzir música erudita, como quase sempre tem acontecido, utilizam-se apenas manifestações musicais de contextos multiculturais. Pensar o multiculturalismo nestes termos é apenas substituir uma visão hegemônica por outra.

Por fim, a última seção, **A CRÍTICA À EXPERIÊNCIA ESTÉTICA MUSICAL**, analisa como a NFEM preserva a mesma atitude formalista da FEM, pois mantém os três aspectos constitutivos da experiência musical estética: notação (mais ou menos precisa); uma interpretação condizente com a notação; audiência não necessariamente silenciosa, mas bastante interessada.

A possibilidade formativa, que se manifesta na saída de si para encontrar o diferente, torna-se um movimento de trazer o diferente para perto, tornando-o conhecido e nivelando

as diferenças. O multiculturalismo da NFEM funciona sob este mote: é preciso tolerar para conhecer e conhecer para tolerar. A FEM conserva, em um determinado nível, o aspecto de aparição e de revelação da obra de arte. Mas o tratamento cognitivista dado à experiência musical, acaba por transformar a dualidade entre emoção e cognição em interdependência cujos limites não são muito claros, na qual os aspectos cognitivos sempre superam os afetivos.

Neste sentido, a tendência cognitivista, que trata a experiência musical como o desenvolvimento de uma “inteligência”, cuja tarefa é “encontrar e resolver problemas musicais” se torna limitadora. As duas ‘filosofias’, isoladamente, não dão conta da compreensão da experiência musical, à medida que se afirmam como mutuamente excludentes. Proponho que se pense no alargamento do conceito de experiência musical (SHUSTERMAN, 1992), para que dentro dele se possa pensar as abordagens de ambas as ‘filosofias’ simultaneamente, como complementares e constitutivas da experiência com música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. São Paulo : Com-Arte, 1998.

ELLIOTT, David. Music Matters: A new philosophy of music education. Oxford : University Press, 1995.

GADAMER, Hans. Georg. Verdade e método I. Petrópolis : Vozes, trad. Flávio P. Meurer, 1999.

HANSLICK, Eduard. Vom Musikalisch Schoenen. Wiesbaden, Breitkopf & Haertel, 1989.

LANGER, Susan. Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite and art. Cambridge, Harvard University Press, 1960.

_____. Importância cultural da arte. In: Ensaios filosóficos. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo : Cultrix, 1971.

_____. Sentimento e forma. São Paulo : Perspectiva, 1980.

MEYER, Leonard. Emotion and meaning in music. Chicago : University of Chicago Press, 1956

_____. Music, arts and ideas: patterns and predictions in twenty-century cultures. Chicago: University of Chicago Press, 1967.

REIMER, Bennett. A philosophy of music education. New Jersey : Prentice Hall, 1970.

_____. A philosophy of music education: advancing the vision. New Jersey : Prentice Hall, 2003.

SHUSTERMAN, Richard. Vivendo a arte. São Paulo : editora 34, trad. de Gisela Domschke, 1998.

LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFPB: A ESTRUTURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Luis Ricardo Silva Queiroz (UFPB / UFBA)
luisrq@bol.com.br
Vanildo Mousinho Marinho (UFPB / UFBA)
vanildom@uol.com.br

Resumo. Esse trabalho apresenta elementos da estrutura do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A caracterização desse Curso se consolidou a partir de uma pesquisa bibliográfica ampla, que contemplou documentos da legislação brasileira para os cursos de Graduação, documentos da UFPB que orientam a elaboração dos projetos pedagógicos de seus cursos, publicações e discussões da área de Música, mais especificamente no campo da Educação Musical, e estudos da realidade educacional da música na Paraíba. Com base nas perspectivas levantadas durante essa pesquisa, pudemos estruturar o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da UFPB adequado tanto às diretrizes educacionais e às perspectivas contemporâneas da área, como às necessidades da nossa realidade sociocultural.

Esse trabalho apresenta elementos da estrutura do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A caracterização desse Curso se consolidou a partir de uma pesquisa bibliográfica ampla, que contemplou documentos da legislação brasileira para os cursos de Graduação, documentos da UFPB que orientam a elaboração dos projetos pedagógicos de seus cursos, publicações e discussões da área de Música – mais especificamente no campo da Educação Musical –, os PCN¹, e estudos relacionados à realidade educacional da música na Paraíba.

Com base nessa pesquisa, o Projeto Político Pedagógico do Curso foi estruturado numa perspectiva contemporânea, no que se refere às diretrizes educativo-musicais e às demandas emergentes no campo de ensino da música.

1. Características gerais

O Curso tem como clientela egressos do ensino médio que tenham como finalidade habilitar-se para o ensino de música em escolas regulares, escolas específicas de música e demais contextos de práticas educativo-musicais. A Carga horária total do curso é de 3.075

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998, 1999).

horas/aula, totalizando 205 créditos². Serão oferecidas 20 vagas por ano, para o turno diurno integral. O Regime acadêmico da Licenciatura em Música é o seriado semestral, com tempo mínimo para integralização curricular de 4 anos (8 períodos letivos), e tempo máximo de 6 anos (12 períodos letivos). O aluno poderá cursar no máximo 30 créditos por período letivo. Como Base Legal foram utilizados a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), documentos do MEC para a área de Música e para as licenciaturas em geral³, e Resoluções da UFPB específicas para as definições curriculares dos cursos de graduação⁴.

2. Objetivos e perfil profissional

A Licenciatura em música da UFPB tem como objetivo geral habilitar professores para o ensino de música, capacitando-os para a atuação em escolas regulares, escolas específicas da área e demais contextos de ensino e aprendizagem da música.

O egresso do Curso de Licenciatura em Música da UFPB será essencialmente um professor de música, estando apto a atuar nos distintos campos da Educação Musical. Esse profissional será dotado de formação intelectual, cultural, crítica e competente em sua área de atuação, com capacidade criativa, reflexiva, e transformadora, nas ações culturais e musicais inerentes ao seu mercado de trabalho e ao mundo contemporâneo. Além da docência, o licenciado em Música poderá exercer atividades como músico, pesquisador, agente-cultural e outras especificidades do campo da música.

3. Competências, atitudes e habilidades

O Curso de Licenciatura em Música, a partir das suas três Habilitações (Educação Musical, Instrumento e Canto), visa proporcionar ao seu egresso um vasto conhecimento musical, possibilitando o desenvolvimento de competências que lhe permitirão, enquanto profissional, além da atuação como professor, desenvolver atividades mais amplas no campo da música. Assim, os egressos desse Curso terão, principalmente, as seguintes competências e habilidades:

3.1. Enquanto Educador Musical (vertente central)

- Planejar e administrar atividades sistemáticas de ensino de música;

² Cada crédito equivale a 15 horas/aula.

³ Brasil (2001; 2002a; 2002b; 2004).

⁴ Universidade Federal da Paraíba (1999; 2003; 2004).

- Ministrar cursos de formação musical em escolas regulares e/ou escolas específicas da área, contemplando as distintas possibilidades educativas desse campo;
- Ensinar conteúdos fundamentais da música no que se refere à história, apreciação, teoria, execução instrumental e/ou vocal e percepção;
- Elaborar e implantar projetos de ensino da música, bem como projetos de formação musical continuada de professores não especialistas;
- Trabalhar com a diversidade de faixa etária, incluindo desde a Educação Musical de bebês até idosos;
- Desenvolver estratégias metodológicas que possibilitem novos caminhos para a inclusão social no ensino da música;
- Elaborar e/ou adaptar técnicas de ensino, estratégias de formação e metodologias de Educação Musical;
- Conceber e desenvolver material didático musical original, adequado à faixa etária, região, contexto de ensino e condições de trabalho;
- Valer-se tanto de oportunidades pedagógicas em sala de aula quanto de realizações musicais de manifestações culturais presentes na realidade social, a fim de realizar um trabalho de conscientização e desenvolvimento de potencialidades humanas, dirigido para a educação e melhoria da qualidade de vida do indivíduo;
- Ser capaz de conduzir sua formação em processos de aprendizagem contínua, que lhe permita “aprender a aprender”, para que assim possa construir as bases necessárias para as particularidades de sua prática educacional.

3.2. Enquanto Músico

- Possuir domínio dos fundamentos da música, tendo um conhecimento amplo de sua história e de suas principais manifestações em diversas culturas;
- Ter os domínios necessários para se expressar musicalmente com um instrumento ou com a voz, sendo capaz de atuar em performance e atividades musicais;
- Elaborar e implantar projetos de formação de grupos musicais;
- Dirigir e acompanhar grupos musicais;
- Coordenar apresentações musicais para grupos diversos (regionais, duos, trios, quartetos, orquestra de cordas, big-bands, coral, conjuntos vocais e solistas), voltados para a Educação Musical dos participantes e formação artística/estética do público ouvinte.

3.3. Enquanto Agente e Animador Cultural, e outras possibilidades profissionais

- Participar como responsável e coordenador musical de oficinas culturais, escolas livres de arte, instituições de formação sócio-pedagógica e/ou arte-terapêuticas;
- Produzir, assessorar e realizar crítica especializada de processos musicais enquanto fenômeno de educação e comunicação social;
- Registrar e distribuir bens culturais musicais, através da atualização, conhecimento e manuseio de recursos desenvolvidos pelas novas tecnologias;
- Desenvolver trabalhos em equipes multidisciplinares, elaborando e implantando projetos que abordem aspectos musicais para a formação do ser humano;
- Atuar em ONGs, igrejas, associações comunitárias e demais contextos que possibilitem o desenvolvimento de atividades educativo-musicais.

4. Campo de atuação

O campo de atuação do Licenciado em Música é constituído por escolas de ensino regular, escolas especializadas no ensino de música, ONGs (terceiro setor), associações comunitárias, igrejas, produtoras de eventos culturais, emissoras de rádio e televisão, espaços não-formais de ensino da música, bem como empresas e demais instituições que ofereçam projetos de Educação Musical e outras atividades musicais (musicalização, ensino de instrumento, formação de corais e de grupos instrumentais, musicoterapia, e etc.).

5. Metodologia de operacionalização

A metodologia de operacionalização do curso está centrada sobre bases filosóficas e epistemológicas que têm norteado a área de educação em geral, inter-relacionadas às especificidades da área de música e seu campo de ensino. Nesse sentido, concebemos que a formação do professor de música deve estar alicerçada em bases gerais de conhecimentos humanísticos, profissionais e éticos, considerados fundamentais para a atuação competente de qualquer profissional da educação, nos seus distintos campos de conhecimento (DAYRELL, 1996; DEMO, 2000, 2001; FREIRE, 2001; LIBÂNEO, 2001; MATEIRO, 2003a; PERRENOUD, 2000).

Buscando contemplar uma estrutura que fortaleça as competências metodológico-

educacionais, o curso visa uma formação ampla na área de Educação, tendo como suporte a “Base Curricular para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFPB”, determinada pela Resolução 04/2004 do CONSEPE⁵ (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2004), e as diretrizes gerais do MEC para as Licenciaturas (BRASIL, 2002). Além disso, a Licenciatura em Música da UFPB contempla uma ampla base para a formação específica no campo musical tendo como referência as Diretrizes do MEC para a área de Música (BRASIL, 2004).

Assim, esse Curso será concretizado a partir do somatório de bases gerais da educação com um amplo conhecimento da música, visando proporcionar ao aluno o aprofundamento necessário para exercer as suas funções docentes na nossa sociedade, de forma crítica, reflexiva e transformadora (HENTSCHKE, 2003; KLEBER, 2003).

5.1. As Habilitações oferecidas

A licenciatura em Música da UFPB está estruturada em três Habilitações (Educação Musical, Instrumento e Canto), com um núcleo comum de disciplinas que constituem a base dessas três especificidades do Curso. No entanto, cada uma das Habilitações terá sua particularidade, diferenciando-se pela ênfase metodológica na formação pedagógica, pela carga horária de instrumento ou canto – que na Habilitação em Instrumento e na Habilitação em Canto são maiores do que na Habilitação em Educação Musical –, e por disciplinas obrigatórias específicas para a Habilitação em Educação Musical (Técnica vocal I; Canto coral II; Oficina instrumental; Som, ritmo e movimento; Regência coral; Regência instrumental), além da carga horária de disciplinas optativas, que é maior nesta habilitação.

No que se refere à formação pedagógica, a diferença entre as três Habilitações está centrada nas seguintes disciplinas: Processos Pedagógicos em Educação Musical de I a IV, para a Habilitação em Educação Musical; Metodologia do Ensino do Instrumento de I a IV, para a Habilitação em Instrumento; e Metodologia do Ensino do Canto de I a IV, para a Habilitação em Canto. As disciplinas Metodologia de Ensino do Instrumento e Metodologia do Ensino do Canto serão ministradas em parceria com os professores das disciplinas de instrumento e de canto, que estejam trabalhando com esses respectivos conteúdos no Curso.

O estágio supervisionado, também será diferenciado. Em cada Habilitação o aluno desenvolverá atividades de ensino no campo específico de sua formação, contemplando distintos contextos de ensino e aprendizagem da música.

5.2. A composição curricular

⁵ Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A composição curricular está alicerçada em três eixos: o primeiro de formação antropológica, sociológica e histórica da música; o segundo de formação pedagógica, filosófica e psicológica da música, e o terceiro de formação técnico-estrutural da música.

Tendo como base esse três eixos, a estrutura curricular do Curso está composta pelos Conteúdos Básicos e Profissionais (obrigatórios), e Complementares Obrigatórios, que garantirão ao aluno uma sólida formação musical, pedagógica e científico-metodológica; e Conteúdos Complementares Optativos, e Eletivos (flexíveis), que possibilitarão ao aluno o aprofundamento em questões de interesse para a sua formação particular, favorecendo o seu conhecimento específico dentro das distintas perspectivas de atuação no campo de ensino da música.

Os Conteúdos Eletivos, regulamentados pela Resolução 52/2003 (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2003), poderão ser realizados, mediante escolha do aluno, a partir da orientação do professor tutor/orientador, em disciplinas – cursadas em períodos regulares e/ou em módulos –, em cursos de curta duração, através da participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como em outras atividades oferecidas no âmbito da Universidade. Outras possibilidades, como a participação e/ou apresentação de trabalhos em eventos científicos e/ou artístico/culturais, publicação de trabalhos, atividades realizadas em ONGs e contextos comunitários, dentre outras, também serão viáveis de aproveitamento como componente eletivo.

5.3 A pesquisa

A produção de pesquisa será um dos eixos norteadores da Licenciatura em Música da UFPB. O curso objetiva, através da atuação do aluno em projetos de iniciação científica, participação em pesquisa aplicada e seminários teóricos, e elaboração de monografia, incentivar e desenvolver uma formação docente fundamentada na produção do conhecimento científico. O Curso terá como base linhas de pesquisa consideradas fundamentais para o campo do ensino da música na atualidade, tais como: “Educação Musical e cultura”, “Educação Musical e performance”, “ensino e aprendizagem da música em seus múltiplos contextos e situações”, e “Educação Musical formal e informal: relações e diálogos”.

5.4 A extensão

No campo da extensão serão desenvolvidos projetos educativo-musicais que permitam uma integração entre a Licenciatura em Música da UFPB e a comunidade, favorecendo a atuação dos alunos em atividades que possam promover o desenvolvimento de sua formação, bem como atender necessidades da sociedade paraibana.

Além de atividades específicas do Curso, realizadas anualmente, o aluno será incentivado

a participar de outros trabalhos de extensão, no âmbito da Universidade e em parceria com associações comunitárias e demais instituições, ampliando o leque de possibilidades de atuação dos alunos junto à comunidade, de forma que a produção de conhecimento na área se torne mais acessível e democratizada.

5.5 Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão

Além do elenco de disciplinas da composição curricular, que dá suporte ao Curso, a Licenciatura em Música da UFPB contará com uma estrutura que transcende as atividades de ensino em sala de aula, incorporando projetos periódicos que desenvolvam as potencialidades artísticas e estéticas dos alunos, proporcionando uma integração significativa entre ensino, pesquisa e extensão no campo da música.

5.6 Avaliação

O Curso passará por avaliações semestrais, realizadas pela Coordenação, que visam analisar o desenvolvimento e o conteúdo das disciplinas, o desempenho docente e discente, bem como as condições estruturais e as bases pedagógicas do Curso. A partir dessas avaliações, a condução da Licenciatura em Música da UFPB será constantemente repensada e redefinida, proporcionando uma flexibilidade que permita a esse Curso estar em um processo contínuo de construção, tanto nas suas ações como nos encaminhamentos definidores do perfil profissional do seu egresso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 2/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1/2002: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2/2002: Duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.

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

- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. Brasília, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei 9394/96 e DCNEM.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. v. 6: Arte
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais (5^a a 8^a séries): arte. Brasília, 1998.
- DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- DEMO, Pedro. Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. Saber pensar. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Guia da Escola Cidadã, 6).
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 8, p. 53-55, 2003.
- KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaço e possibilidades. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 8, p. 57-62, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 1999.
- MATEIRO, Tereza da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 8, p. 33-38, 2003a.
- PERRENOUD, Philippe. 10 novas competências para ensinar. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução N° 04/2004. João Pessoa, 2004.
- _____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução N° 39/99. João Pessoa, 1999.
- _____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução N° 52/2003. João Pessoa, 2003.

TRANSMISSÃO MUSICAL INFORMAL: REFLEXÕES PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MÚSICA

Luis Ricardo Silva Queiroz (UFPB / UFBA)
luisrq@bol.com.br

Resumo. Esse trabalho tem como base uma pesquisa bibliográfica, em transmissão musical em culturas de tradição oral, e dados empíricos coletados em uma pesquisa etnográfica realizada junto aos ternos de Catopês de Montes Claros-MG entre os anos de 2002 e 2004. Tendo como base os resultados dessa pesquisa, realizamos uma análise de diferentes processos de ensino e aprendizagem da música, dimensionando-os para discussões mais amplas que fundamentam as definições metodológicas contemporâneas do campo da Educação Musical. A partir dos resultados desse trabalho, pudemos concluir que é necessário pensar em uma Educação Musical que se concretize a partir de uma variedade de estratégias metodológicas, que permitam um ensino de música contextualizado com a realidade de cada sociedade, e com os valores e particularidades musicais de cada cultura.

As diferentes formas de ensinar e aprender música têm sido, na contemporaneidade, tema de reflexões significativas no campo da Educação Musical. As práticas formalizadas de ensino têm estado em constante confronto com processos de aprendizagem da música em contextos informais, onde a experiência e a descoberta configuram formas particulares de transmissão dos saberes musicais.

Pensando a Educação Musical por uma perspectiva ampla, que transcende as atividades institucionais, entendemos a importância de compreender a formação musical caracterizada em contextos múltiplos, refletindo sobre as similaridades e as idiosincrasias de seus processos de construção.

Esse trabalho tem como base uma pesquisa bibliográfica, em transmissão musical em culturas de tradição oral, e dados empíricos coletados em uma pesquisa etnográfica realizada junto aos ternos de Catopês¹ de Montes Claros-MG entre os anos de 2002 e 2004. A partir dos resultados dessa pesquisa, realizamos nesse estudo uma análise de diferentes processos de ensino e aprendizagem da música, dimensionando-os para discussões mais amplas que fundamentam definições metodológicas contemporâneas do campo da Educação Musical.

Formas de ensinar a aprender música em distintas culturas

É evidente que nenhuma proposta de Educação Musical vai contemplar todos os universos musicais existentes em uma cultura. No entanto, entender processos de transmissão de música em diferentes situações, espaços e contextos culturais, nos permite ampliar as nossas possibilidades pedagógicas, viabilizando a realização de propostas educativas coerentes para o ensino da música. Acreditamos que a partir do conhecimento de distintas perspectivas de ensino e aprendizagem musical, o educador estará mais apto para a (re)apropriação e/ou a criação de estratégias metodológicas capazes de abarcar diferentes dimensões da Educação Musical.

Segundo Nettl, “[...] uma das coisas que determina o curso da história de uma cultura musical é o método de transmissão”² (NETTL, 1997, p. 8, tradução nossa). Ainda segundo o autor, na maior parte das culturas, a música é transmitida de forma oral e aural. Nettl (1983) concebe o conceito de “aural” como algo vinculado a uma percepção global do indivíduo no que se refere à apreensão dos elementos transmitidos.

De acordo com Merriam (1964) e Nettl (1983), os processos de ensino e aprendizagem da música acontecem de formas variadas, e são determinados pelo contexto em que se inserem. “[...] cada cultura modela o processo de aprendizagem conforme os seus próprios ideais e valores.”³ (MERRIAM, 1964, p. 145, tradução nossa). Assim, os processos de transmissão musical assumem formas distintas dentro de cada grupo, apresentando particularidades que caracterizam a própria performance musical.

Arroyo (1999)⁴, trouxe em seu estudo uma importante contribuição para o entendimento dos processos de transmissão musical em culturas de tradição oral, enfocando especificamente a manifestação do Congado em Uberlândia-MG. A autora se utiliza de duas categorias de captação e análise do ensino e aprendizagem da música: as situações em que aconteciam e os processos que as envolviam.

¹ Os ternos de Catopês são grupos que fazem parte do Congado de Minas Gerais.

² One of the things that determines the course of history in a musical culture is the method of transmission.

³ ...each culture shapes the learning process to accord with its own ideals and values.

⁴ Margarete Arroyo em sua tese de Doutorado, intitulada *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*,

A partir de suas análises, Arroyo nos deixa claro que a transmissão musical no Congado assume distintas configurações, que variam de acordo com a idade, a vivência musical e demais características particulares a cada congadeiro. “A situação de aprendizagem [no Congado] é uma situação coletiva de performance. [...] Como em várias culturas musicais, orais, a cultura musical congadeira é auditiva, visual e tátil” (ARROYO, 1999, p. 177).

Em uma pesquisa etnográfica, também realizada junto aos grupos de Congado, mas em uma outra realidade, a cidade de Montes Claros-MG, tenho constatado aspectos significativos no processo de aprendizagem musical nesse contexto.⁵ Dos distintos fatores presentes na prática de aprender a música congadeira, fica evidente que a experimentação é um dos mais privilegiados. Os momentos de experimentação acontecem de forma mais efetiva antes das saídas do terno.⁶ Enquanto os integrantes do grupo vão chegando, os “meninos”⁷, que em grande parte das vezes chegam primeiro, experimentam e tocam os seus próprios instrumentos e, também, aqueles considerados mais importantes, normalmente tocados pelos adultos que estão há mais tempo no grupo. Assim, os meninos aproveitam para tocar as caixas e os chamas⁸, praticando para, quando tiverem uma oportunidade, estarem preparados para tocá-los. Durante esse processo de experimentação, que ocorre geralmente em grupos de quatro ou cinco integrantes, eles se corrigem e competem entre si, buscando mostrar quem sabe mais. Por várias vezes, enquanto aguardava a saída do terno, meu instrumento – um chama – era solicitado por um dos “meninos” mais jovens, para que pudesse tocá-lo. Nessas experiências, eles atuam como seus próprios professores, e somente quando não chegam a um acordo sobre a execução de um determinado ritmo, é que solicitam a algum integrante mais experiente do grupo, para

realizou um estudo em dois contextos distintos de ensino e aprendizagem da música: o ritual que envolve a Festa do Congado e o Conservatório de Música, ambos localizados na cidade de Uberlândia-MG.

⁵ Nossos relatos apresentados aqui, têm como base experiências vivenciadas no trabalho de campo, participando ativamente do terno de Catopês de Nossa Senhora do Rosário, comandado pelo mestre João Farias, durante as festas do Congado em 2002, 2003 e 2004.

⁶ Sempre antes de sair para os desfiles durante as comemorações da festa de agosto, ou para visitas às casas dos festeiros e à sede dos grupos de Congado de Montes Claros, o terno se reúne no local de concentração onde ficam guardados os instrumentos. No caso do terno do mestre João Farias, essa reunião acontece na casa do irmão dele, conhecido por “Tonão”.

⁷ Ao nos referirmos a meninos, estamos atribuindo um termo utilizado pelos congadeiros para designar aqueles integrantes com faixa etária inferior, aproximadamente, aos 18 anos.

⁸ O chama é um Tambor grave, feito em madeira, medindo cerca de 35 X 33 cm e aro de 12 cm, com peles de couro de bode nas duas extremidades; característico dos grupos de Congado de Minas Gerais.

dizer quem está correto e/ou demonstrar como se toca.

Um fator importante nesse processo, que acredito ser um dos mais relevantes para a formação do “tocador” no Congado, é a interferência do mestre e também dos integrantes mais experientes. Muitas vezes, enquanto os meninos estão “brincando” e, pensando que não estão sendo observados, batem algum ritmo errado, são corrigidos e advertidos enfaticamente: “isto tá errado menino, num é assim que bate não”. Interessante é que muitas vezes a correção não vem acompanhada de uma explicação e o “tocador”, advertido de que está errado, tem que se virar para aprender a forma correta de tocar. Outras vezes, a explicação é feita por frases como: “bate sem parar a baqueta”, “bate mais compassado” e etc. Pelo que pude observar frases como estas, utilizadas constantemente, não têm um sentido claro para os meninos, e eles acabam aprendendo, de fato, pela imitação e repetição dos padrões feitos pelos outros.

Em suma, os processos de transmissão musical no Congado se dão essencialmente de forma coletiva, onde a aprendizagem é feita pela prática de tocar, experimentar, prestar atenção na execução dos mais experientes e imitar suas performances. Nesse contexto, a performance ensina durante a sua prática, estabelecendo momentos de comunicação e aprendizagem musical (QUEIROZ, 2004).

Swanwick (2003, p. 72-73) nos apresenta outro exemplo da versatilidade dos processos de transmissão musical em diferentes culturas. O autor analisa a atividade de ensino musical do percussionista Brahim Abdulai, de Ghana. Para Swanwick, a atitude do percussionista é extremamente contextualizada com o que se espera do ensino de música em uma instituição:

Ele [o percussionista] considera a música como discurso, respeita o discurso dos outros músicos e dançarinos e, naturalmente, para ele a fluência é de suprema importância. [...] Brahim Abdulai está preocupado com que os dançarinos ouvintes primeiro se orientem dentro de certas “normas” dos motivos do tambor. (SWANWICK, 2003, p. 73).

Nesses exemplos, fica evidente como cada cultura e/ou contexto social ocasiona diferentes situações de ensino e aprendizagem musical. Os processos de transmissão de música em cada sociedade fazem com que a performance musical seja experimentada, vivida e transformada a partir de relações culturais de diferentes níveis. A complexidade

dos sistemas musicais tornam, por consequência, complexas as práticas educacionais que elegem a música como foco de estudo. Entendemos que independente do meio e da situação, uma Educação Musical só será significativa quando conseguir fazer da experiência musical uma experiência para a vida na sociedade e na cultura em geral.

Educação musical: múltiplos contextos e abordagens

Conscientes de que a música não é uma linguagem universal, pelo fato de cada cultura particulariza as suas formas e (des)organizar e se expressar musicalmente, é importante ter a consciência de que os seus processos de transmissão – ensino e aprendizagem - também não são. Da mesma forma, sabendo e reconhecendo a existência de diferentes mundos musicais dentro de uma cultura, cada um com a sua importância e significado próprio, é preciso que a educação musical tenha processos de ensino aprendizagem - dentro de qualquer contexto que vise a formação musical do indivíduo – que contemple diferentes abordagens educacionais. Abordagens que devem ser adequadas a cada situação cultural e que consiga dialogar com os múltiplos contextos em que se ensina, aprende, e vive música.

Propostas mais recentes da Educação Musical contemporânea têm apontado para questões significativas na relação entre a concretização do ensino de música e os valores e códigos musicais de cada cultura.

“O reconhecimento de demandas antes ignoradas – mas que já existiam – e de espaços que tinham pouca visibilidade para educadores musicais têm gerado diversas interrogações” (TRAVASSOS, 2001 p. 76). Assim, temáticas como “novas demandas e múltiplos espaços”, “ensino formal e informal”, “práticas de ensino-aprendizagem em contextos distintos” e várias outras, relacionadas diretamente com aspectos culturais, mostram que a educação musical vem sendo considerada como uma ação - prática/teórica - que transcende os limites institucionais.

Em concordância com Arroyo (2000), acreditamos que os estudos que relacionam música e cultura (como a etnomusicologia) apontam que os espaços escolares – formais - de Educação Musical não são os únicos, mas sim, apenas uma parte dos inúmeros contextos presentes no cotidiano das sociedades, urbanas ou não, onde experiências de ensino-aprendizagem da música acontecem (ARROYO, 2000). Deste modo, não podemos

acreditar que processos de Educação Musical ocorrem exclusivamente nas escolas de música, eles acontecem em distintos contextos culturais (ARROYO, 1999; 2002).

A abertura para temáticas que reconhecem a existência de uma variedade de culturas musicais, sobretudo as populares, nos faz perceber que o educador musical está diante de questões complexas que necessitam ser discutidas e compreendidas, o que somente é possível através do diálogo com outros campos do conhecimento. Nesse sentido as abordagens educacionais ganham dimensões amplas, com o intuito de, a partir de distintas correntes epistemológicas, poder contemplar a complexidade do seu campo de estudo. Dessa forma a Educação Musical precisa pensar a disciplinaridade como base na interdisciplinaridade.

Com efeito, à medida que essas discussões têm proporcionado uma abrangência maior para a área de educação musical, têm, por consequência, gerado reflexões sobre deficiências – relacionadas à articulação do ensino com a pluralidade musical da cultura brasileira – que ainda permeiam o processo de ensino-aprendizagem em instituições “formais” do ensino da música (QUEIROZ, 2003).

Segundo Travassos (2001), é forçoso admitir que grande parte do “idioma musical contemporâneo” praticado na nossa sociedade ainda permanece ausente do currículo e, conseqüentemente, das “expectativas” dos alunos. Assim, determinadas demandas são atendidas pelas instituições, enquanto outras continuam sendo endereçadas para espaços distintos, institucionais ou não institucionalizados, fato que nos faz repensar as concepções que embasam a Educação Musical brasileira, demonstrando que só uma prática educacional contextualizada com a realidade do nosso país, vai poder proporcionar processos de ensino-aprendizagem da música, capazes de abarcar e se enriquecer com as variadas possibilidades musicais existentes no Brasil e no mundo.

Conclusão

Podemos, assim, concluir que os múltiplos contextos musicais exigem do educador abordagens múltiplas nas suas formas de ouvir, fazer, ensinar, aprender e dialogar com a música. Essa perspectiva de Educação Musical, que tem afetado diretamente os processos educativos e as competências necessárias para a formação do professor de música, tem

possibilitado também uma resignificação dos valores musicais do ensino formal. Tal fato tem favorecido novas perspectivas do ensino institucionalizado da música, acabando, ou pelo menos diminuindo, com a dominação exclusiva de repertórios tradicionais da cultura ocidental, concebidos como “erudito”, e até pouco tempo privilegiados demasiadamente no ensino musical. Já se comprovou que qualquer processo que enfoque uma única visão cultural acaba acarretando numa dominação inapropriada, dominação que tende a favorecer uma prática educacional unilateral, que privilegia um sistema cultural em detrimento de outros.

Como observado nas culturas de transmissão oral, as formas de aprender e ensinar música podem ser múltiplas, particularizadas de acordo com cada espaço, situação e contexto. No entanto, o que fica evidente que é necessário pensar em uma Educação Musical que se concretize a partir de experiências reais, significativas e contextualizadas com a realidade e com os valores de cada cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. Em pauta: revista do programa de pós-graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, 2002.

_____. Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. 360 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 5, p.13-20, 2000.

MERRIAM, Alan P. The anthropology of music. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

NETTL, Bruno et al. Excursion in world music. 2. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1997.

NETTL, Bruno. The study of ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts. Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1983.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 9, p. 20-32, 2004.

_____. Educação musical e etnomusicologia: uma reflexão sobre as contribuições do estudo etnomusicológico para a área de educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14., 2003, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: ANPPOM, 2003. p. 772-779. 1 CD-ROM.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003

TRAVASSOS, Elizabeth. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Uberlândia: ABEM, 2001, p. 75-84.

TERCEIRO SETOR, ONGS E PROJETOS SOCIAIS EM MÚSICA: BREVES ASPECTOS DA INSERÇÃO NO CAMPO EMPÍRICO

Magali Oliveira Kleber (UFRGS / UEL)
makleber@sercomtel.com.br

Resumo. O tema desta pesquisa aborda a prática da educação musical desenvolvida em projetos de base comunitária, institucionalizados no âmbito do Terceiro Setor como Organizações Não Governamentais - ONGS. A pesquisa encontra-se na fase de coleta e pré-análise dos dados e o campo empírico localiza-se em dois cenários urbanos distintos, tratando-se de dois projetos sociais desenvolvidos por ONGS: Associação Meninos do Morumbi, São Paulo, capital e o Projeto Villa-Lobinhos, Rio de Janeiro, vinculado à ONG Viva Rio. Ambos os Projetos Sociais têm como eixo comum o objetivo de congregar, através da música, jovens adolescentes, atingidos pela desigualdade social, em situação de exclusão ou restrição ao acesso de bens materiais e simbólicos, essenciais à construção de uma existência digna. Busca-se a compreensão de como se configuram esses espaços de prática de educação musical, destacando os processos de ensino e aprendizagem musical e como se constroem, os significados, o sentido do fazer musical na vida dos adolescentes a partir de suas condições de vida cotidiana associados aos valores simbólicos presentes nas suas respectivas culturas. A metodologia utilizada tem a abordagem qualitativa, na forma de dois Estudos de Caso e os referenciais teóricos estão apoiados nos pressupostos de autores que vêem a prática musical como fator estruturante e estruturado nos processos socioculturais.

O tema desse projeto de pesquisa aborda a prática da educação musical desenvolvida em projetos de base comunitária, institucionalizados no âmbito do Terceiro Setor como Organizações Não Governamentais (ONGs). O Terceiro Setor¹ tem se apresentado como a dimensão da sociedade em que se proliferam os movimentos sociais organizados, ONGs e projetos sociais onde se observa uma significativa oferta de práticas musicais ligadas ao resgate de jovens adolescentes em situação de exclusão. Segundo Fernandes (2002) este protagonismo dos cidadãos “determina uma nova experiência de democracia no cotidiano, um novo padrão de atuação aos governos e novas formas de parceria entre Sociedade Civil, Estado e Mercado” (www.rits.org.br/idac.br/, capturado em 20/11/2002).

O termo organização não governamental ou ONG cobre uma variedade de organizações muito diferentes, que emergem dos movimentos sociais e cuja atuação transita pelas mais diversas áreas: assistência social, educação, cultura, meio-ambiente,

¹ A denominação Terceiro Setor refere-se à Sociedade Civil Organizada e o termo faz contraponto com o Estado, considerado o Primeiro Setor e o Mercado considerado o Segundo Setor.

comunicação, ciência e tecnologia, geração e renda de trabalho. O resgate da dignidade humana e o exercício da cidadania plena são objetivos primordiais expressos nas justificativas desses movimentos sociais (Fernandes, 2002; Kisil, 1997).

Os movimentos sociais são abordados, neste trabalho a partir do que a teoria social vem denominando por “novos movimentos sociais” encarados como “instituições politizantes da sociedade civil” que redefinem fronteiras, desafiam códigos culturais predominantes sobre bases simbólicas. Essas formulações conferem aos novos movimentos sociais a capacidade de produzir novos significados e novas formas de vida e ação social (Outhwaite& Bottomore, 1996, p.502).

O campo empírico da pesquisa se circunscreve nos dois projetos já mencionados, que serão aqui denominados de cenário 1 – Projeto Meninos do Morumbi e 2 Projeto Villa Lobinhos, considerando o necessário recorte na múltipla dimensão em que apresentam os projetos sociais em música. Dessa forma o *design* metodológico dessa pesquisa se alinha com a abordagem sociocultural, uma vez que o tema relaciona o ensino e a aprendizagem musicais com a dinâmica de grupos sociais urbanos, suas estruturas materiais e simbólicas e, conseqüentemente, com a construção de suas identidades.

INSERÇÃO NO CAMPO

A inserção nos dois cenários da pesquisa já foi iniciada mediante visitas, observação direta e registros em áudio e vídeo. Em um primeiro momento, em 2002 e 2003, foram realizados, em ambos os Projetos, contatos propiciaram entrevistas com os coordenadores dos Projetos, professores, funcionários jovens adolescentes freqüentadores dos mesmos e pais que estavam presentes no momento das visitas realizadas. O principal objetivo desses primeiros contatos foi o de conhecer a macro estrutura das ONGs que possibilitasse uma descrição elaborada a partir das minhas impressões e, ainda, saber se os coordenadores dos respectivos projetos aceitariam a presença de uma pesquisadora, para realizar um trabalho acadêmico-institucional.

CENÁRIO 1 - PROJETO MENINOS DO MORUMBI

O contato com este Projeto ocorreu no ano de 2000, por meio de um programa na TV Cultura de SP, quando assisti a uma apresentação de um grupo de jovens, cantando e

tocando instrumentos de percussão, coordenado pelo músico Flávio Pimenta. A primeira visita, em 2002, foi registrada no caderno de campo, em áudio e em fotos. Tive, então, a possibilidade de conversar mais delongadamente com o Flávio que me contou algumas coisas sobre o Projeto. Sobre sua concepção de como abordar o jovem que participa do Projeto destaca-se:

O nosso ideal é nós possamos ser uma ponte social e cultural, que possa conduzi-los a um futuro, sucesso, que eles possam exatamente... voltar a sonhar. Porque são crianças de uma comunidade de favela, vivem o dia-a-dia; tudo tem que ser substantivo, é aquilo p'ra hoje, é a busca imediata do prazer; não [tem] médio prazo, longo prazo; quer dizer, não acreditam que é possível. Às vezes, aqui é o primeiro lugar onde eles dão conta de alguma coisa sozinhos. (Flávio Pimenta, entrevista em 06nov 2003).

Sua fala enfatiza que o Projeto tem como premissa a busca por um alto padrão tanto do contexto material (espaço físico, equipamentos) como das atividades ali desenvolvidas. Isso, segundo ele, tem dado destaque ao Projeto através do resultado na vida dos jovens que ali freqüentam e, também, nas apresentações da Banda. Ele destacou *“muitas vezes é a primeira vez que eles são acreditados, são aplaudidos em show; esse ano foram para a Inglaterra, o ano passado foram duas vezes para a Europa, tocaram na Euro Disney”*. Segundo ele, as ações do Projeto que têm possibilitado conexões interinstitucionais e sociais vem permitindo o encaminhamento, para a escola, daqueles jovens que estão à margem do ensino regular. Ressalta que *“... mais rico é que vê os meninos se transformarem; você pega um menino fora da escola, doentinho, sem perspectiva, muitas vezes no meio da drogas; daí você vê ele entrar pra escola”*. Para ele, o compromisso do Projeto com a formação dos jovens está calcado no prazer de aprender e no sentimento de pertencimento que os jovens desenvolvem ao participar do Projeto.

Sobre a possibilidade de eu realizar a pesquisa tendo o Projeto como um dos campos empíricos, tive um pronto aceite por parte da coordenação. Percebi uma abertura para a academia sob a perspectiva de que poderá ser *“muito rico, uma forma de ter uma avaliação de que vem da universidade. Um olhar avaliando e ao mesmo tempo, acrescentado e ampliando o nosso olhar; ao que nos fazemos aqui no dia a dia”* como colocou Ligia Pimenta, coordenadora de projetos. Esclareceu um pouco mais sobre as atividades multidisciplinares desenvolvidas a partir de um programa que visa à educação para valores e sobre o papel da música enquanto eixo condutor do Projeto:

Importa criar um contexto onde, através, da música ele possa aprender outras coisas: aprender sobre si mesmo, sobre outros, sobre a convivência, sobre o respeito e também aprender a habilidade específica de tocar... É uma forma de sensibilizá-lo para o conhecimento. Mas o conhecimento vai além. E tem todo esse contexto aprende-se e se circula neste circuito muito dinâmico e prazeroso, com muita potência. (Ligia Pimenta, entrevista em 03/12/02).

CENÁRIO 2 - PROJETO VILLA LOBINHOS

O contato com este Projeto deu-se por meio de uma reportagem veiculada pela Folha de São Paulo de 22 junho de 2001. Chamou-me atenção o espaço nobre e farto do segundo caderno, reservado para temática de Projetos Sociais envolvendo atividades artísticas. A matéria apresentava vários projetos com suas características, fotos e depoimentos dos participantes. Dentre estes projetos destacava-se o Projeto villa Lobinhos, com o depoimento do coordenador, o violonista Turíbio Santos.

Meu primeiro contato direto com as atividades e alguns dos monitores do Projeto se deu em 22 de janeiro de 2003 por ocasião do IV Encontro de jovens Instrumentistas, promovido pelo Projeto e realizado no Museu Villa Lobos, em Botafogo, bairro da zona sul do Rio de Janeiro. Uma segunda inserção, nesse Projeto, me permitiu um contato com o diretor do Projeto, professor Turíbio e tivemos uma longa conversa. Seu minucioso relato descreveu o início do trabalho que viria a se tornar o Projeto Villa Lobinhos:

Esse movimento foi uma solicitação aqui da Comunidade Dona Marta, no Morro Dona Marta em 1986. Eram as preparações do centenário de Heitor Villa-Lobos, fomos consultados se nos poderíamos ajudar a fazer uma escola de música pra crianças carentes ali do morro, pras crianças de baixa renda e fizemos uma tentativa. Eu comecei essa experiência com alunos meus de violão, da UNIRIO...formandos e vinham também de comunidades extremamente pobres dos subúrbios do Rio de Janeiro e eles concordaram em dar essas aulas. No começo quem financiava era o próprio Museu [Villa Lobos]. Numa etapa posterior do projeto, por exemplo, os garotos foram se formando, então você tem o exemplo do Rodrigo Belchior, do Fábio do violoncelo, o Luiz Cláudio Silva do trombone e do violão e quando eles foram crescendo como músicos, nós adotamos eles como monitores, então esses professores foram se retirando devagarzinho, os professores da UNIRIO, entende? E os garotos foram assumindo esse lugar. (Turíbio Santos, entrevista em 02/06/03).

O depoimento de Turíbio, além de propiciar um perspectiva histórica sobre o Projeto, catalisa questões sobre o embricamentos dos movimentos sociais e os espaços sociais e culturais se constituindo como “instituições politizantes da sociedade civil” as quais

redefinem as fronteiras da política institucional (Outhwaite & Bottomore, 1996, p.502). A fala de Fábio corrobora com o depoimento de Turíbio:

Falar desses projetos sociais é interessante porque eles se identificam completamente com a minha própria história de vida. Eu sou um rapaz que nasci e fui criado no Morro da Dona Marta, uma favela que fica aqui mesmo pertinho no Bairro de Botafogo e desde de criança, por influência dos meus tios etc, eu sempre gostei muito de música, todos eles tocavam violão, tocavam violão de ouvido, nenhum havia estudado música e eu sempre acalentava aquele sonho de me tornar músico ou pelo menos tocar algum tipo de instrumento, até realizar um sonho, uma satisfação própria, né? (Fábio Almeida, entrevista em 30/05/03).

O depoimento de Rodrigo relata fatos que revela como o Projeto tem uma ligação afetiva e histórica com sua vida, a exemplo da fala de Fábio:

Rodrigo: Eu comecei a estudar música numa comunidade onde morava, comunidade da Dona Marta no Botafogo e eu, na época, tinha um amigo que me chamava muito para essa escola de música...E eu nunca, nunca quis ir, sabe, por que eu tinha um problema, eu trabalhava de madrugada, eu trabalhava das 2 às 8 da manhã...meu padrasto estava desempregado e eu aos 13 anos de idade fui entregar jornal para ajudar a família, minha mãe não trabalhava, meus irmãos todos pequenos. Aí, um belo dia o Luiz Cláudio me venceu de tanto insistir e eu fui lá e gostei muito... Nunca tinha ouvido o som da flauta...Eu tinha dezesseis anos e [tive] a experiência de musicalização...da escolinha de música da Dona Marta...tive que queimar várias etapas, aprendendo direto para flauta transversa, direto para teoria, tudo junto e é um pouco complicado. Mas eu estudei bastante, eu aprendi rápido, tive bons professores e passei a tocar depois em grupos em concerto didáticos junto com outros meninos e adorei tocar flauta, adorei conhecer a música e... aí logo depois, nós que éramos alunos daquela escolinha da Dona Marta passamos a ser monitores...

Esses três depoimentos evidenciam perspectivas diferentes sobre um fenômeno que narram como se constitui o Projeto Villa Lobinhos e que contribuem para a recriação de um passado recente imerso nas memórias de cada um deles e permeado por suas histórias de vida. Como os esses projetos são configurações recentes, suas histórias ainda estão nas narrativas de seus atores, o que traz significativa carga de subjetividade. Ao alinhar dados das três falas alguns eixos sobre a constituição histórica do Projeto puderam refletir um caráter mais objetivo.

Desses emergem as dimensões sociais, políticas e ideológicas imersas no mosaico social onde a música não pode ser vista e analisada como algo fora da noção de sociedade, à parte das formas simbólicas e culturais manifestadas pelas pessoas (Shepherd & Wicke, 1997). Emergem, ainda, aspectos do afeto e significado na cultura que, só podem ser

acessados por meio de entendimentos das características específicas das práticas musicais como uma forma cultural: seus sons. É preciso entender seu lugar, dos sons e suas articulações, na cultura (Shepherd & Wicke, 1997, p. 34).

Nessa etapa priorizei construir uma relação de confiança com os sujeitos da pesquisa e me tornar familiar no contexto. Das observações surgiram várias questões que deverão ser aprofundadas no decorrer da pesquisa, como as formas disciplinares explícitas e tácitas estabelecidas na dinâmica das relações sociais e refletidas nos processos didático-pedagógico e artístico. O estudo sobre o repertório predominante nas práticas pedagógicas e nas apresentações será abordado, considerando sua relação com padrões socioculturais que se refletem na dinâmica das práticas musicais presentes no cotidiano dos alunos. A utilização da oralidade e do processo de imitação como recurso didático-pedagógico, contrapondo-se ao valor da leitura musical como algo que confere o status de “ser músico”, serão abordados enquanto paradigmas historicamente construídos e relacionados com processos pedagógico-musicais e com a construção de identidades musicais.

Outro ponto a ser considerado é a dinâmica na estrutura da comunicação entre as ONGs e os projetos sociais invocando a figura da rede, cujo desenho tende a ocupar lugar preponderante no imaginário da sociedade pós-industrial. Este conceito será abordado como um componente importante na dinâmica de um relacionamento horizontal enfatizando sua natureza democrática, aberta e emancipatória. Assim, a presente pesquisa se ancora na reflexão sobre papel da música no processo politizado dos movimentos e projetos sociais em ONGs, imersos na emergente e complexa dimensão do Terceiro Setor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASONG, Sergio Alarcón G. Perspectivas de las Organizaciones No Gubernamentales. II ENCUENTRO DE LA RED LATINOAMERICANA Y DEL CARIBE DE LA SOCIEDAD INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN DEL TERCER SECTOR (ISTAR) "Hacia un desarrollo con ciudadanía". Santiago do Chile, 23-24 de setembro de 1999. 32p. www.rits.org.br capturado em 29ag 2003

- BLACKING, John. The biology of music-making. In: MYERS, Helen (ed.) Ethnomusicology: an introduction. New York: Macmillan Press, 1992. p.301-314.
- FERNANDES, Rubens, www.rits.org.br/idac.br/, capturado em 20/11/2002)
- IOSCHPE, Evelyn (Org.). 3º. Setor: desenvolvimento Nacional Sustentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1997.
- KISIL, Marcos. Organização social e desenvolvimento sustentável: projetos de base comunitária. In: Desenvolvimento Nacional Sustentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1997, p. 131-55.
- KLEBER, Magali O. O Terceiro Setor e Projetos Sociais em Música. In: Revista Eletrônica do Terceiro Setor. www.rets.rits.org.br/pontodevista , capturado em 09/05/2003.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. Em Pauta Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul v.11, n.16/17 – abril/novembro 2000, p. 50-75.
- LUCAS, Maria Elizabeth. Pontos para uma escritura etnográfica. Texto produzido para Seminário de Dissertação/PPG Música/UFRGS, Porto Alegre, 1998.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Sao Paulo: EPU, 1986.
- MERRIAM, Sharan B. Qualitative Research and Case Study applications in Education. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1998
- NOVAES, Regina, PORTO, Marta, HENRIQUES, Ricardo. Juventude, cultura e cidadania. Rio de Janeiro: Comunicações do ISER. Ano 21 – Edição especial – 2002.
- OUTHWAITE, William, BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento social do século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- SANCHES, Liliana Rivera. Del discurso de la participación a la realidad. ¿Qué significa participar? ONGs trabajando con gobiernos locales en México. II ENCUENTRO DE LA RED LATINOAMERICANA Y DEL CARIBE DE LA SOCIEDAD INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN DEL TERCER SECTOR (ISTAR) "Hacia un desarrollo con ciudadanía". Santiago do Chile, 23-24 de setembro de 1999. 32p. www.rits.org.br 29ag 2003.

- SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. Anais... Londrina: ABEM, 1996. p.1-39.
- SOUZA, Jusamara. Currículo de Música e Cultura Brasileira: mas que concepções de Cultura Brasileira. Revista da Fundarte, Montenegro, v.1, n.1, p 22-25, 2001a.
- _____. (Coord.) Educação musical: um campo dividido, multiplicado, modificado. In: ENCONTRO ANNUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 13, 2001, Belo Horizonte. Anais... Belo horizonte: 2001b
- SHEPHERD, John, WIECKE Peter. Music and Cultural Theory. Malden: Polity Press, 1997.
- TEIXIERA COELHO. Dicionário critico de política cultural. 2ª. Ed. São Paulo: Iluminarias, 1999.
- STAKE, Robert E. The art of Case Study Research. California: SAGE Publications, Inc., 1995.

PROJETO GRAVAÇÃO DE CD - “CANTAR, GRAVAR E ENCANTAR!”

*Márcia Victório de Araújo Costa
(Colégio Pedro II/RJ)
marcia_victorio@hotmail.com*

Resumo. Relato de atividade realizada com alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, de instituição pública federal, no ano de 2003, cuja culminância se deu com a gravação de CD em estúdio profissional. Pretendeu a avaliação significativa das seguintes competências: demonstrar entendimento dos conceitos estruturais da linguagem musical; avaliar performances próprias e de outros; e contextualizar sócio e historicamente a música das diversas culturas e épocas, a partir do tripé: ouvir-apreciar-interpretar. Contou com o envolvimento de toda a comunidade escolar: alunos, professores, funcionários, coordenação setorial e pedagógica, pais, amigos e responsáveis. Foi desenvolvida a partir dos seguintes objetivos: 1)Escolher o repertório; 2)Ensaiai observando técnicas de emissão vocal, dinâmica sonora e execução; 3)Participar da gravação em estúdio; e 4)Avaliar processo e produto final, observando qualidade técnica e vocal. Teve como resultado a avaliação satisfatória dos conteúdos e competências propostos.

Introdução

O Colégio Pedro II é uma instituição pública federal de Ensino Fundamental e Médio, que tem como objetivo: “*Formar cidadãos críticos, eticamente orientados para o respeito às identidades, politicamente comprometidos com a qualidade, esteticamente sensíveis à diversidade, dotados de competências e de valores capazes de mobilizá-los para a intervenção responsável na sociedade.*”¹O seu Projeto Político-Pedagógico assegura aos alunos o desenvolvimento aprimorado das diferentes linguagens, como meio de produzir, expressar e comunicar idéias, sentidos e sentimentos, de forma contextualizada e interdisciplinar. A Educação Musical, uma das formas da linguagem artística, faz parte da grade curricular desde a Série Inicial (SI) até o Ensino Médio, com carga horária semanal de dois tempos. O seu programa é baseado no domínio de conteúdos/competências, que concorrem para a maneira de ser e de estar no mundo de cada aluno.

O Projeto “**Cantar, Gravar e Encantar!**” foi elaborado a partir da necessidade de se construir uma forma de avaliação que fosse capaz de dar significado ao que os alunos aprenderam nas aulas de Música durante todo o 1º segmento, ou seja, da Série Inicial até a

¹ COLÉGIO PEDRO II: Projeto Político-Pedagógico. Brasília, INEP/MEC. 2002, pág 70.

4ª série. Foi desenvolvido com alunos da 4ª série, da Unidade Tijuca I, bairro da Zona Norte do município do Rio de Janeiro.

Contou com o envolvimento de vários colaboradores. Destacamos o apoio incondicional da Coordenadora Setorial de nossa Unidade, do Departamento de Educação Musical e, em especial, da equipe de Educação Musical; o incentivo dos pais e responsáveis; os colegas professores e funcionários; o Colégio Pedro II, que acreditou no Projeto e viabilizou a verba para a sua realização; pois, foram, todos, parceiros essenciais.

Objetivos

O Projeto “**Cantar, Gravar e Encantar!**” teve, como um dos seus objetivos, a avaliação significativa dos conteúdos e competências descritos no Projeto Político-Pedagógico do Colégio Pedro II, dos quais destacamos:

-“Demonstrar entendimento dos conceitos estruturais da linguagem musical através das diversas formas de relacionamento com o objeto de estudo: criação/composição, audição/percepção e execução/interpretação.

-Avaliar performances próprias e de outros.

-Contextualizar sócio e historicamente a música das diversas culturas e épocas, a partir do tripé: ouvir-apreciar-interpretar.”²

Com a gravação de um CD em estúdio profissional, com qualidade sonora garantida, seria possível evidenciar as competências citadas acima, através dos seguintes objetivos:

1. Escolher o repertório
2. Ensaiar observando técnicas de emissão vocal, dinâmica sonora e execução
3. Participar da gravação em estúdio.
4. Avaliar processo e produto final, observando qualidade técnica e vocal.

Neste Projeto, contemplaríamos, ainda, objetivos mais amplos relacionados com a preparação para a vida, como por exemplo, responsabilidade, cooperação e determinação, para citar alguns.

Os alunos precisariam estar em condições de entrar e permanecer no estúdio por várias horas, investidos do espírito de cooperação para com todos os envolvidos no processo. Teriam que exercitar a responsabilidade tanto nos ensaios quanto, principalmente, no dia da

gravação. Além disso, seria preciso ter paciência com os erros, próprios e alheios, e muita determinação para corrigi-los.

Controlar todas estas variáveis significaria estar próximo a um produto final de qualidade, que demonstraria o domínio das competências que nos propomos a avaliar..

Fundamentação Teórica

Entendendo a música como expressão simbólica de conteúdos emocionais, comunicação sem fronteiras entre homens de todas as culturas, harmonizadora e integradora de sentidos e idéias, como possibilidade de promover a auto-estima e de direcionar impulsos agressivos e, sobretudo, como uma das formas de educação capaz de propiciar transformações pessoais e coletivas, é que buscamos a fundamentação teórica deste Projeto nas idéias de Adorno (1986) e Gainza (1988).

Para Gainza, a música mobiliza uma gama ampla de emoções e tendências pessoais; *“a música é para as pessoas além do objeto sonoro concreto, específico e autônomo, também aquilo que simboliza, representa ou evoca, pois, por ser um fenômeno sonoro que envolve aspectos afetivos e cognitivos, possui características estruturais, históricas, antropológicas e semiológicas.”*³ Com relação às características históricas, acrescentamos o que diz Adorno: *“A obra artística tem uma relação mediata com a realidade histórico-social em que foi produzida.”*⁴

Essa alquimia de complexos sonoros, momento sócio-cultural, expressão estética de grupos sociais e transmissão de informações, é que proporciona ao homem a capacidade de criação e recriação.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico do Colégio Pedro II: *“Os conteúdos trabalhados giram em torno do som e de tudo o que se relaciona a ele: os parâmetros (altura, duração, timbre e intensidade), a ausência de som (o silêncio), as manifestações musicais características de cada sociedade, bem como a sua organização e representação gráfica.”*⁵

² Colégio Pedro II. Projeto Político-Pedagógico. Op cit. Pág 70.

³ ADORNO, Theodor W. Coleção Grandes Cientistas Sociais, São Paulo, Ática, 1986, volume 54, pág 43.

⁴ GAINZA, Violeta Henzy de. Estudos de Psicopedagogia Musical. São Paulo, Summus, 1986, pág 34.

⁵ COLÉGIO PEDRO II: Projeto Político-Pedagógico loc. cit. Pág 106.

Tais conteúdos são trabalhados por meio de experiências concretas com instrumentos e vozes, de maneira livre. E a partir dessa forma de trabalhar, nos foi possível elaborar um Projeto baseado, essencialmente, na *performance* musical.

Desenvolvimento

Iniciamos o **Projeto “Cantar, Gravar e Encantar!”** com a escolha do repertório do CD. Como forma de destacar a realidade histórico-social de nosso país e valorizar nossa cultura musical, escolhemos o repertório a partir de nosso folclore.

Os ensaios se realizaram a partir do mês de agosto/2003. Eles aconteceram duas vezes na semana, durante as aulas regulares de Música, e foram intensificados com a proximidade das gravações. Também fizemos ensaios-gerais, juntando as quatro turmas de 4ª série dos dois turnos.

Paralelamente aos ensaios, o Projeto era encaminhado ao setor financeiro de nosso Colégio, no sentido de que a verba para a sua realização fosse viabilizada.

Como precisávamos de um estúdio que comportasse um número grande de crianças, que nos parecesse acolhedor e tivesse excelentes equipamentos, bem como técnicos e assistentes de som bastante competentes e pacientes, pesquisamos muito até chegarmos ao estúdio que correspondesse às nossas expectativas. Além desses requisitos essenciais, havia a necessidade do custo não ser vultoso. Conseguimos chegar a um valor próximo de R\$ 2.500,00, aí incluindo todas as horas utilizadas na gravação, mixagem e masterização, bem como a duplicação e capa de 250 CDs.

Para a arte-final de nosso CD, contamos com a colaboração da Coordenadora da Equipe de Informática de nosso Colégio.

O setor financeiro, após intensas negociações, liberou a verba para o Projeto já no mês de novembro

Primeiramente, no sábado 15/11/2003, fizemos a base instrumental. Além do meu teclado contamos com a participação dos pais de um dos alunos da turma 402 tocando violão, bateria e percussão.

Na semana seguinte, ensaiamos apoiados na base instrumental e na 4ª feira (19/11/2003), fizemos a gravação das vozes. No estúdio, organizados em grupos de vinte alunos por vez, nossos quase cento e vinte cantores suportaram o cansaço nas infundáveis

repetições. Sem dúvida, foram momentos de muita atenção e tensão, mas sobretudo, momentos de muita superação.

Nesta fase, tivemos a assistência do pai de um dos alunos da turma 401, que por ser músico profissional e experiente, muito nos ajudou. É fundamental dizer que sem a colaboração de um grupo de mães que permaneceu conosco durante todo o dia, ora cuidando dos alunos, ora nos animando, teria sido quase que impossível concluirmos esta etapa.

Após as gravações, seguiu-se a parte mágica: a mixagem. Sempre auxiliada pelo competente técnico do estúdio, ouvimos grupo por grupo, selecionando o que havia de melhor e acrescentando algum colorido novo, sempre atentos, contudo, para que as características originais fossem preservadas.

Concluída a mixagem, passamos para a fase de masterização. É uma fase que depende muito dos equipamentos e do técnico, mas da qual não nos excluimos de participar.

O lançamento do CD “Canções Folclóricas Brasileiras” ocorreu em 11/12/1003, com a presença de muitos convidados. Neste dia especial, nossos alunos, orgulhosamente, apresentaram as canções do CD recebendo calorosos aplausos. A regência das músicas foi compartilhada com as companheiras de equipe, que muito colaboraram no Projeto. Na ocasião, uma das alunas leu um texto feito a partir dos depoimentos dados em sala de aula. Também tivemos o depoimento de uma mãe, do estúdio e da Coordenação Setorial da Unidade Tijuca I. Foram momentos muito emocionantes, devidamente registrados em vídeo.

Após a apresentação, seguiu-se um coquetel, em que os alunos tiveram a oportunidade de autografar os CDs, como verdadeiras “celebridades”.

Avaliação

Embora possa parecer contraditório, neste Projeto não buscamos a “perfeição” vocal, mas sim, um som de qualidade que fosse bonito, simples, gostoso de ouvir, expressão genuína de crianças entre 9 e 11 anos.

Antes de entrarmos no estúdio, passamos por todo um processo que envolveu a sensibilização aos elementos sonoros e tornou possível esperar dos alunos, senso crítico e estético desenvolvido. Não aceitar qualquer som fazia parte dos objetivos do Projeto. Comprovamos esse cuidado, através das avaliações que as turmas fizeram, por escrito e em

grupos de três, relatando a necessidade de se repetir trechos de uma mesma música, diversas vezes, em busca de um som melhor, que fosse mais expressivo. Citamos uma delas:

“No dia 19 de novembro foi o dia em que gravamos nosso primeiro CD. Alguns foram de carro, outros de metrô, mas todos iam para o mesmo lugar: o estúdio de gravação em Copacabana. Lá era pequeno, porém de alta qualidade. Foi uma gravação desgastante porque nós repetíamos a mesma música várias vezes. Cada grupo ficou duas horas dentro do estúdio gravando o tão esperado CD. A professora Márcia Victório nos ensaiou, nos guiou no tom de voz, até que as vozes ficassem perfeitas. Foi uma experiência satisfatória para nós e para a professora. Ficará guardada para sempre na nossa memória.” (Douglas, Mayumi e Natália)

Com relação aos objetivos relacionados à responsabilidade, cooperação e determinação, constatamos através do depoimento de alguns pais, a influência que o Projeto teve na vida de seus filhos, e a alegria destes, em vê-los tão comprometidos e felizes com suas vozes no CD, conforme observamos abaixo:

(...) Mas, quando a “Tia” Márcia nos disse que as crianças gravariam um CD, ficamos eufóricos, e também apreensivos. Afinal, eles eram tão novinhos, como se comportariam em um estúdio?

Começamos a ver a alegria de nossos filhos, com seus olhinhos brilhando, sempre que falavam da gravação. Os ensaios aconteciam na sala de Música com a Prof^a Márcia Victório, sempre dedicada.

Chegou o dia da gravação. Que emoção!!!

Com um comportamento exemplar, elogiados por todos, nossas crianças gravaram o CD. E o lançamento do CD, com uma apresentação no auditório do Colégio, fez surgir em nossos olhos, mais uma vez, lágrimas de emoção, de orgulho, admirando nossos meninos.

Parabéns Colégio Pedro II!

Parabéns Prof^a Márcia Victório! Mais uma vez, você provou que

QUERER É PODER!!!

Iuriê Figueiredo

O Estúdio Copacabana também se mostrou satisfeito com o trabalho ali desenvolvido, conforme depoimento transcrito parcialmente abaixo:

(...) Recebê-los em nosso estúdio foi uma proveitosa troca de experiência que proporcionou a ambos um novo aprendizado. (...) Este grupo de pequenos iniciantes musicais nos trouxe mais uma vez, o ensejo de redirecionar nossas técnicas operacionais e habilidades de relacionamento, objetivando a obtenção do melhor resultado final possível.

Destacamos especial atenção à professora Márcia Victório, que sem perder a ternura, manteve a disciplina de seus alunos conduzindo-os com maestria.

O trabalho Canções Folclóricas Brasileiras será a porta de entrada para muitos outros, os quais alcançarão seu aprimoramento a cada realização.

Um abraço, Anderson Rocha.

Considero que as competências evidenciadas através do **Projeto Cantar, Gravar e Encantar!** foram satisfatoriamente alcançadas.

Destaco como aspectos positivos, o envolvimento de toda a comunidade escolar, a disponibilidade do estúdio e o bom resultado musical. Negativamente, aponto a demora na liberação da verba e a dificuldade em realizar os ensaios-gerais.

Para esta professora, o brilho nos olhos, a reverência com que viram e ouviram pela primeira vez o CD pronto, já com capa e tendo o nome de cada um deles ali registrado, foi algo indescritível. Sem dúvida, vivemos uma experiência singular que proporcionou crescimento a todos: alunos e professora.

Não só pelo Projeto, mas por todo o trabalho desenvolvido no 1º segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II – Unidade Tijuca I, reafirmo a minha crença na Educação e na Música como possibilidades de transformação e de promoção de uma vida mais harmoniosa e mais feliz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo, Ática, 1986, volume 54.

COLÉGIO PEDRO II. Projeto Político-Pedagógico. Brasília. INEP/MEC, 2002.

GAINZA, Violeta Hensy de. Estudos de Psicopedagogia Musical. São Paulo, Summus, 1988

O PROCESSO DE CRIAÇÃO E PRODUÇÃO DO CD A CAMINHO DO MEIO: UMA EXPERIÊNCIA TRANSDICIPLINAR

Marcos Kröning Corrêa (UFSM)
marcoskc@terra.com.br

Resumo. O presente relato descreve algumas etapas da produção do CD A Caminho do Meio, do violonista Marcos Kröning Corrêa. O CD foi gravado durante o ano de 2003 em Santa Maria-RS, com músicas e músicos provenientes do Curso de Música da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. O CD foi lançado em maio de 2004 em algumas cidades universitárias do RS, com entrevistas e programas especiais para rádio, televisão, *sites* e jornais. O presente texto revela alguns caminhos da trajetória musical até o processo de gravação e edição, os compositores e as músicas escolhidas, as participações especiais, a criação do Encarte e o lançamento em cidades do RS.

Introdução

O CD A Caminho do Meio é basicamente um disco autoral, com obras para violão que expressam diferentes ambientes e caminhos percorridos nos últimos anos pelo intérprete. A escolha do repertório se deu partindo das obras para violão solo e da posterior inclusão de um segundo violão, ou de voz, baixo ou percussão, chegando até a formação de trio (violões e guitarra). Neste CD de estréia, todas as obras são inéditas e algumas foram estreadas em performance no próprio estúdio de gravação. A maioria das músicas gravadas foi apresentada em concertos em Santa Maria-RS entre 2001 e 2003.

O processo de gravação do CD foi digital, assim como a edição, mixagem e masterização. Todas as etapas de estúdio foram realizadas em Santa Maria por Patrício Contreras, egresso da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com bacharelado em violão e já há muitos anos atuando nesse meio na região central do RS. Os músicos convidados que gravaram o CD são também egressos do Curso de Licenciatura Plena em Música e Bacharelado em instrumento da UFSM.

O CD foi prensado pela Microservice do Brasil, e a produção fonográfica e direitos musicais foram registrados na Socinpro (RJ), sociedade arrecadadora do ECAD, incluindo o ISRC de cada música. O apoio cultural para o CD foi da UFSM, através do Gabinete do Reitor e do LABIMED - Laboratório de Análises Clínicas de Santa Maria. A Gráfica e

Editora Pallotti apoiou o lançamento do CD no RS durante o mês de maio. A distribuição do CD é feita pelo Selo Barulhinho, de Porto Alegre. Para aquisição do CD ver também www.antaesmusica.com.br

A formação e produção musical dos autores convidados

No CD há dez músicas, sete são minhas e as outras três de parceiros musicais e egressos do Curso de Música da UFSM: Gustavo Assis Brasil, Adelir Paulus e Gerson Werlang. Gustavo cursou o mestrado em Jazz nos Estados Unidos e desenvolve uma carreira como guitarrista e violonista, compondo e ministrando masterclasses. Em 1996 lançou em Santa Maria o CD independente *Bicho Folha*, em parceria com o guitarrista/violonista Guilherme Barros. Em 2003 lançou o CD *Dig Trio*, juntamente com David Pinto e Maurício Zottarelli, na formação guitarra, baixo e bateria. Adelir é compositor, arranjador e professor, tendo já lançado um método de violão e gravado em 2003 um CD independente com o grupo Solos e Cordas (violões e bandolim). Em 2003 dedicou-me o Concerto nº 1 para 2 violões e orquestra, estreado, estreado por nós no mesmo ano com a Orquestra Sinfônica de Santa Maria. Gerson cursou o mestrado em violão na Miami University (FL/USA), tendo produzido e coordenado o CD *Músicos*, da Universidade de Passo Fundo-RS (UPF). Em 1997 lançou *Outros Outonos*, livro de poesias editado pela Editora da UPF. Posteriormente gravou dois CDs com a Banda Progressiva *Poços e Nuvens*. Atualmente é professor de História da Música e Violão na UPF.

Caminhos trilhados

Eu estudei violão clássico dos sete aos onze anos. Já no ensino médio voltei a tocar para formar uma Banda de rock. As experiências de palco me fizeram querer estudar música profissionalmente. Voltei a estudar violão e entrei no Bacharelado em música da UFSM, terminando a graduação na UFRGS de Porto Alegre. Trabalhei cinco anos na FUNDARTE de Montenegro, onde ministrava aulas individuais, de violão em grupo e classes teóricas. Ingressei como professor substituto na UFSM quando ainda tinha 26 anos. Dois anos mais tarde fiz concurso para professor efetivo. Por necessidade de aprimoramento musical, fui ter aulas com o Maestro Abel Carlevaro. Em 1995 estive nos Estados Unidos numa viagem de intercâmbio como bolsista da CAPES, a convite dos

professores Milton Masciadri e John Sutherland (University of Geórgia/Athens). Em 1998 ingressei no mestrado em educação musical com a Jusamara Souza, na UFRGS, o que me rendeu muitas aprendizagens, incluindo o hábito diário de leitura e escrita, chegando à proeza do processo de uma defesa de dissertação. Ao mesmo tempo, ouvia música *new age*, *world music* e muita coisa relativa a processos musicoterápicos. Nesse período, também vivenciei processos terapêuticos que me abriram caminhos que desconhecia. Foi nesse período que as primeiras composições começaram a chegar. De volta a Santa Maria em 2000, após a defesa de Mestrado, passei a escrever artigos e orientar alunos de graduação em projetos de pesquisa e de extensão na UFSM, passando também a lecionar na Licenciatura Plena do Curso de Música.

A decisão de gravar

A partir de 2002 percebi que poderia direcionar algumas obras que vinha estudando e estreando em concertos para o registro em áudio digital. Era um novo desafio e um desejo de passar pelo processo de gravação. Passei a ouvir com especial interesse as produções discográficas recentes realizadas no RS. Através de Gerson Werlang, reencontrei Patrício Contreras, músico também formado em Violão na UFSM e com larga experiência em estúdios. Conversamos muito sobre captação de som, ambiência, atitude sonora e ouvimos dezenas de discos. Era nosso primeiro trabalho em um CD acústico, de violão de *lutheria*, sem cabos e pedais, utilizando apenas microfone para captar o som natural dos violões. Busquei informações substanciais sobre a produção de um CD em vários artigos de revistas e jornais, assim como nos livros de FISCHER (2004), NATALE (2001) e OLIVEIRA (2002).

Definimos que iríamos gravar aos poucos, realizando sessões de 3 horas de duração, com intervalos de 3 a 4 semanas. Com isso, gravava de uma a três músicas por mês, me possibilitando um tempo considerável para ouvir o trabalho realizado antes de ir para a próxima sessão. Patrício trabalhou com maestria e dedicação em todas as etapas, da gravação à edição, mixagem, masterização e inserção do código de ISRC.

As músicas e músicos

Além das três músicas solo do CD - *Sr de si Sr de mim* (Corrêa), *Hélios* (Corrêa) e *Prelúdio de Outono* (Werlang), gravei dois violões em *Berceuse* (Assis Brasil) e *Estrada de Vime* (Corrêa). Há ainda vários duos – com Edu Pacheco no Vaso em *Têmpera* (Corrêa), a voz de Jane Corrêa na única canção do disco, *Bem bem* (Corrêa), Felipe Álvares no baixo fretlees em *Impar* (Corrêa), Adelir Paulus ao violão em *Essência* (Paulus). Em *Nós Três* (Corrêa), são dois violões e as guitarras do Leo Perotto e Patrício Contreras. Além da afinação padrão do violão, utilizei no CD afinações alteradas em algumas músicas e violão de sete cordas em outras.

A trajetória de cada músico neste CD apresenta variações interessantes. Edu Pacheco é percussionista, mestrando em educação e desenvolve trabalhos de educação musical no ensino fundamental e em oficinas de música. Jane Carlos Corrêa é Licenciada em Música pela UFSM, desenvolvendo trabalhos de educação musical em pré-escola, ensino fundamental, educação especial e em oficinas. Felipe Álvares é baixista e está cursando a Licenciatura Plena em Música pela UFSM. Participa de diversos projetos e tem tocado com diversos músicos do RS. Leo Perotto é violonista e guitarrista, além de compositor e professor de música, onde desenvolve linhas de ação ligada ao repertório contemporâneo.

O processo de gravação

As músicas para violão solo (*Sr de si Sr de mim e Hélios, Prelúdio de Outono*) eu gravei como se estivesse tocando ao vivo. Em seguida nós ouvíamos e o que não gostávamos eu gravava de novo ou o Patrício já editava. Na obra do Gerson estudei com a partitura que ele escreveu, fazendo na gravação pequenas adaptações para violão de 7 cordas. *Sr de Si e Hélios* gravei sem ter escrito a partitura. Em *Essência*, escrita para dois violões, gravamos como se fosse ao vivo, cada um em um canal. Em *Berceuse* (Assis Brasil) estudei a partitura e com o tempo fui agregando novas frases, também utilizando um segundo violão em algumas passagens. Fiz o mesmo em *Nós Três*, gravei os dois violões e posteriormente foram incorporadas as guitarras do Leo e do Patrício. *Estrada de Vime* originalmente tinha letra e era para uma formação maior. Para o CD reduzi a peça para violão solo, agregando frases dobradas em algumas passagens da seção rápida. Na única canção no disco, *Bem bem*, o Patrício colocou apenas 1 microfone para o violão e voz, onde toquei e cantei ao mesmo tempo, sem gravação guia. Jane gravou a sua parte

posteriormente. Em *Impar e Têmpera* gravei primeiro o violão, e mais tarde foram incorporadas as criações do Felipe e do Edu, que utilizou o Vaso e uma Vareta de Berimbau no vaso. Em *Têmpera*, além dos solos individuais, há uma sessão onde tocamos em pulsos e tempos diferentes, cada um seguindo seu rumo. Essa idéia do Edu transformou a música substancialmente. Em *Impar*, o baixo fretlees em algumas partes é mais solista do que o violão, sendo que as frases de Felipe acrescentaram muito à música original. No estúdio, o Patrício e o Felipe fizeram um trabalho pontual, preciso e refinado.

O encarte

O encarte traz diversas imagens distribuídas pelas 12 páginas, com textos inspirados nas músicas e comentários sobre as mesmas, além de informações sobre os instrumentos utilizados, microfones, encordoamentos e afinações. Roberto Gerhardt, autor do encarte, criou-o a partir de nossas conversas e das músicas que vinham sendo gravadas. Roberto é designer formado pela UFSM e trabalha numa agência de publicidade. Cheguei até ele através de colegas do Centro de Artes e Letras da UFSM, José Goulart e Edemur Casanova. Roberto trabalhou no projeto gráfico, no layout e arte-final, acompanhando o processo até a prova de cor do encarte, numa síntese de competência, sensibilidade e dedicação. As fotos são do próprio Roberto e de Paulo Fernando Machado, fotógrafo e amigo que vem acompanhando e registrando nossa produção artística desde 2001.

Concertos de lançamento

Durante o mês de maio, o CD foi lançado em diferentes cidades do RS, com divulgação nos meios de comunicação, através de matérias em sites e jornais do Estado, além de entrevistas e programas especiais para rádio e televisão. A turnê foi iniciada no Theatro 13 de Maio de Santa Maria, prosseguiu em Porto Alegre no Santander Cultural, passando pelo Oratório do Campus da Universidade de Passo Fundo (VII Semana Acadêmica da Faculdade de Artes e Comunicação), Teatro Caixa Preta do Campus da Universidade Federal de Santa Maria (Encontro Regional da SBPC) e no Conservatório de Música da Universidade Federal de Pelotas.

Em cada concerto de lançamento houve uma formação diferente, mas sempre com músicos que participaram do CD. Na estréia oficial em Santa Maria, no dia 05 de maio,

aproximadamente 200 pessoas assistiram o concerto com todos os músicos envolvidos no projeto. Três dias depois, tocamos na sala de espetáculos do Santander Cultural de Porto Alegre, onde participaram como convidados Jane, Edu e Adelir. No dia 18 de maio o CD foi lançado em Passo Fundo, com as participações de Jane e Edu. Na semana seguinte houve dois concertos, o primeiro no dia 25 no Encontro Regional da SBPC, com a participação do Edu, Leo Perotto e Adelir. No dia seguinte foi em Pelotas, a convite de Marcio Souza e Coordenação do Curso de Música, no Projeto Quartas Musicais, desta vez com a participação do Leonardo e do Adelir, configurando um recital de violões - solo, duo e trio.

Algumas considerações

Como violonista e educador, venho utilizado materiais e formas de conhecimento disponíveis advindos de discos, partituras e livros para desenvolver em diferentes espaços de atuação o que tenho em mente, de acordo com as demandas e necessidades. A criação de música nova como veículo de expressão, através da gravação de um CD, é mais um passo no caminho deste educador e intérprete, onde o fazer musical assume novas formas e maneiras de compartilhar e expressar experiências e momentos que pertencem a todos, alunos, intérpretes, produtores, compositores, educadores e sociedade em geral. Que o CD *A Caminho do Meio* acrescente a sua vida luz e inspiração.

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

CORREA, Marcos K. *A Caminho do Meio*. CD com 10 faixas e encarte incluso de 12 páginas. Porto Alegre: Barulhinho, 2004.

FISCHER, Heloísa (Org). *Anuário Viva Música 2004: Guia de Negócios da música clássica no Brasil*. Rio de Janeiro: Viva Música Marketing e Edições Ltda, 2004.

NATALE, Edson. *Guia Brasileiro de Produção Cultural 2001*. São Paulo, Natale M.P.A, 2001.

OLIVEIRA, Marcelo C. de; LOPES, Rodrigo de C. *Manual de produção de CDs e Fitas demo*. 3ª edição. Rio: Gryphus, 2002.

EMOÇÃO E CRIAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Marcos Vinício Nogueira (UFRJ)
marcosnogueira@ufrj.br

Resumo. Uma teoria que relaciona estímulo emocional e sentido em música começa por propor que para entender uma obra musical o ouvinte deve ter suas emoções provocadas de alguma maneira. Emoções são estados intencionais: são emoções *de* algo ou *sobre* algo sem existência material. O que a música apresenta são características de emoção, uma aparência expressiva em seu som; experimentamos o caráter dinâmico da música como ações de uma pessoa, e por isso o *movimento* que ouvimos na música nos parece propositado e organizado. A presente pesquisa visa a investigar as relações entre emoção, movimento e forma musical, bem como os recursos pedagógicos delas advindos, a partir de pressupostos das ciências cognitivas. Se o entendimento da música tem como componente fundamental a experiência emocional, aquilo que constitui o sentido das expressões da emoção musical tem caráter de essencialidade para a educação musical.

O presente trabalho é baseado em pesquisa¹ acerca das experiências do movimento, da sintaxe e da emoção musicais e de seu entendimento. Recortamos aqui o viés particular da relação entre a emoção e a criação musical como matriz indispensável na construção do entendimento musical e, portanto, das ações em educação musical. O entendimento musical é, em termos globais, uma atividade cognitiva inseparável da experiência da música. Não se atribuem qualidades expressivas à música meramente inventando algum código ou convenção para usá-la como meio de comunicação. O uso do termo “expressão” para descrever o conteúdo da música reflete uma idéia bastante difundida de que a música tem sentido por que se conecta, de algum modo, com nossos estados mentais. A expressão lingüística da emoção musical é o ponto de partida do processo de descoberta do sentido emocional dessa descrição em nossa conceitualização. A questão que se apresenta é: o que constitui o sentido dessas expressões emocionais?

Se nós podemos relacionar uma música a uma emoção, essa emoção é a emoção de alguém ou é um certo tipo geral de emoção do qual aquela é um exemplo. Assim, uma composição ou a sua “base ôntica” – esta uma performance ou gravação – pode ser conectada à

¹ Pesquisa que resultou, entre outros trabalhos, na Tese de Doutorado defendida na Escola de Comunicação da UFRJ, em 2004, cujo título é “O ato da escuta e a semântica do entendimento musical - comunicação em música na cultura tecnológica”.

emoção que o compositor experimentava ao compô-la, à emoção que um ou mais intérpretes experimentaram ao executá-la, ou à emoção sentida pelos ouvintes em seus atos de escuta – ou memórias desses atos. Os dois primeiros casos de emoção são relativamente irrelevantes do ponto de vista da música enquanto algo que existe, antes de tudo, para ser ouvido pelo que é.

Desse modo, quando ouvimos música, não há razão para nos preocuparmos se o compositor sentia uma emoção particular nesse ou naquele momento ou se o intérprete está sentindo ou sentiu uma certa emoção ao tocar a música. Entretanto, a música que é composta, e mais ainda, a música que se atualizada com ações corporais de seres humanos se compondo encontra um ouvinte altamente inclinado a inferir, do caráter despertado pela composição ou por sua performance, a experiência de uma emoção particular. Mas cumpre enfatizar que isso é uma *inferência* do caráter do objeto musical, e não um *aspecto* desse caráter particular.

Geralmente, as obras musicais são consideradas expressivas de certas condições emocionais, mas se é assim – e as obras não podem “possuir” emoções –, pouco importa a emoção particular do compositor quando do ato de composição de uma determinada obra, mesmo que essa condição emocional tenha, de certo modo, determinado parte das decisões composicionais dessa obra. As emoções sentidas pelo compositor ou as emoções que ele deseja que sua obra expresse não determinarão a experiência do ouvinte ou o caráter do objeto musical experimentado. O ouvinte pode atribuir a uma música a expressão de um tipo de emoção sem precisar relacionar a música a uma possível ocorrência dessa emoção no ato da composição. O mesmo pode ser dito da emoção do intérprete. Se a música que ele executa expressa uma emoção particular, esta não é gerada por uma ocorrência particular dessa emoção que o intérprete sente; uma dramatização mais intensa dos atos de execução, em performances ao vivo ou em vídeo, pode até mesmo sugerir – em gestos de comunicação não-verbal – emoções particulares, mas não, propriamente, determinar a experiência emocional do espectador.

Em seus estudos de “estética psicológica”, Carroll Pratt começou por salientar que há movimentos *do e no* corpo. O fato de podermos visualizar movimentos de coisas no espaço e sentir movimentos corporais é a principal causa de muitos dos termos que, quando usados para descrever como sentimos, significam o caráter dinâmico do movimento. Ou seja, em-

pregamos as mesmas palavras para descrever, igualmente, qualidades de movimentos corporais que experimentamos – agitado, hesitante, delicado – e para caracterizar como sentimentos. Pratt refere-se, portanto, ao uso de metáforas de nossa vida corporal.

A conexão que a partir disso pode ser feita entre emoção e música baseia-se na proposição que quando experimentamos uma emoção, o que sentimos organicamente são processos que envolvem movimentos *do* ou *dentro* do corpo. Quando um dado movimento – ou tendência para um movimento – está envolvido num certo estado psicológico, atribuímos ao movimento um caráter particular, se estamos nesse estado. E, comumente, dizemos “sentir” tal caráter, porque ele é aquilo que sentimos quando estamos naquele estado psicológico. Esse caráter é, portanto, o que é compartilhado por uma obra musical, quando com ele a caracterizamos. E nossa caracterização, isto é, nossa conceitualização da música em termos de um determinado caráter é literal. Assim sendo, um estado psicológico particular derivaria seu nome de uma qualidade de movimento que é comum ao movimento corporal e ao musical: *estariamos* e *sentiríamos* um caráter particular, e a música *seria* meramente esse caráter. A música então não incorpora as condições psicológicas, mas os caracteres dos movimentos corporais que estão incluídos ou compõem essas condições psicológicas.

Em *The corded shell*, Peter Kivy propôs discutir uma questão especialmente importante para o desenvolvimento de uma teoria da expressão musical: a diferença entre *expressar* e *ser expressivo*. Ele explica que quando somos levados a determinadas ações em consequência de alguma emoção, podemos dizer que *expressamos* a nossa emoção e as nossas ações são *expressões* daquela emoção. Ou seja, a condição para termos agido como agimos é estarmos emocionados; e só seria correto afirmar que expressamos aquela emoção particular, se realmente sentimos tal emoção. Kivy entendeu isso como o paradigma da expressão emocional. Outra situação é: alguma coisa nos parece triste; mas isso não significa dizer que a coisa *expressa* tristeza. Quando descrevemos algo como triste, não estamos dizendo que ele expressa tristeza – mesmo que seja uma pessoa, pois se de fato ela está triste, provavelmente não está *sempre* triste –, mas que é *expressivo de* tristeza. Eis, portanto, o paradigma de ser expressivo de algo, onde “algo” é o nome de uma emoção.

Quando dizemos que uma melodia é triste, estamos dizendo que ela expressa tristeza ou que é expressiva dessa emoção? Segundo Kivy, há uma boa razão para rejeitarmos a primeira alternativa. Se a música expressa tristeza, então ela deve ter relação com a tristeza

de alguém, e o candidato óbvio é o compositor, cuja tristeza supõe-se ser expressa por sua música. Todavia, a teoria da expressão musical desenvolvida por Kivy enfoca como a música pode ser *expressiva das emoções* e não uma teoria de como a música pode expressá-las. Sua preocupação é “apresentar uma teoria do que acontece quando descrevemos a música em termos emocionais, na ausência de qualquer sugestão que esteja expressando as emoções do compositor ou de mais alguém” (1980:14). Ou seja, sua teoria explica como descrevemos música emocionalmente, mesmo quando é evidente que ela não está expressando as emoções que lhe atribuímos, ou quando não temos como saber se expressa tais emoções, de vez que não temos como saber em que estado emocional o compositor se encontrava quando a compôs.

Kivy adverte ainda que podemos pensar que compositores tristes tendem a compor música triste, mas eles não poderiam fazer de sua música a expressão de sua tristeza. Outra questão é que a música pode expressar e ser expressiva de outras coisas que não, necessariamente, emoções – idéias, por exemplo. Kivy também não desejou afirmar que a música não expressa emoções, embora tenha como preocupação central os modos como ela pode ser expressiva das emoções. Essa atenção especial deve-se, entre outros, ao fato psicológico que tendemos a “animar” aquilo que percebemos, e isso não é algo que escolhemos fazer. Segundo Kivy, mesmo quando desenhamos algo numa folha de papel, tendemos a ver figuras “animadas”, sobretudo figuras humanizadas, mesmo quando também se parecem com outras coisas. Enfim, tendemos a “animar” sons da mesma forma que o fazemos com as coisas visíveis. Música pode parecer com muitas outras coisas além de expressões humanas, mas exatamente como vemos figuras e traços humanos nas coisas, ouvimos gestos e expressões na música, e não outra coisa: “um tema musical é freqüentemente descrito com um ‘gesto’. Um sujeito de uma fuga é uma ‘afirmação’ de um tema. Uma voz é como os músicos chamam uma parte em uma composição polifônica, mesmo se a parte deve ser tocada em um instrumento e não cantada por uma voz” (ibid., 58).

Há, porém, outros tipos de atribuição de emoção. Kivy cita o *cromatismo* e o *intervalo* de terça menor como expressivos de tristeza, mas não em virtude de se parecerem com o comportamento expressivo humano. Trata-se, portanto, de outra teoria da expressividade musical, inteiramente diferente da primeira, e que explica a expressividade musical, de um lado, pela congruência de um “contorno” com a estrutura dos traços expressivos e do com-

portamento, e de outro, como função da associação habitual de certas práticas musicais com certas características emotivas em contextos expressivos, mesmo não havendo qualquer analogia estrutural entre elas. Isto é, elementos que têm se convencido em sua expressividade podem ter essa expressividade derivada de sua contribuição original a um dado “contorno” sintático expressivo – que pode ter sido o caso do intervalo de terça menor, experimentado por muito tempo como discordante e instável.

Stephen Davies afirmou, por sua vez, que ouvimos a expressividade da música como resultado do reconhecimento de uma semelhança entre ela e aspectos do comportamento humano – conduta, voz, fisionomia. Referindo-se à teoria de Kivy, ele comenta que a música também se assemelha a outras coisas ou processos, mas em geral essa semelhança não chama a nossa atenção. Haveria uma forte conexão entre música e aparências de emoção, mas não entre música e outras coisas, “porque estamos psicologicamente dispostos a fazer a conexão (e dar-lhe uma direção) somente no primeiro caso” (Davies, 1994:241).

Ao discutir o que entende ser, precisamente, a expressão da emoção em música, Davies observa que as características da emoção na aparência são atribuídas sem considerar os sentimentos ou os pensamentos dos quais elas são o predicado. Segundo ele, essas aparências expressivas não são emoções que são sentidas; envolvem desejos e crenças. Não são, propriamente, emoções ocorrentes:

são propriedades emergentes das coisas para as quais elas são atribuídas. Essas propriedades são públicas em caráter e são fundadas em características públicas. A tristeza da música é uma propriedade dos sons da obra musical. A tristeza é apresentada na obra musical. Não há necessidade de descrever ou representar ou simbolizar ou outros tipos de denotação que conectem a expressividade musical às emoções ocorrentes, uma vez que o caráter da música reside em sua própria natureza. (Ibid., 228)

Para Davies, enfim, a expressividade reside na aparência apresentada na música, sem qualquer conexão com emoções ocorrentes. Nesse sentido, a emoção é *imediatamente* (e não mediatamente) apresentada em música.

Concordamos com Davies, que a expressividade seja, de fato, uma propriedade objetiva das obras musicais, ainda que as emoções expressas não sejam sentidas *pela* música. O que a música apresenta são características de emoção, uma aparência expressiva em seu som. Experimentamos o caráter dinâmico da música como ações de uma pessoa, e por isso

o movimento que ouvimos na música nos parece propositado e organizado. Além disso, a música é expressiva sem que para isso seu compositor tenha designado um determinado caráter expressivo para ela. E se o compositor imagina e tenta controlar a expressividade de sua obra, é porque ela pode ser entendida como algo que refere aos sentimentos humanos.

Como já afirmamos, a intenção de fazer com que uma obra seja expressiva não inclui, necessariamente, intenções referenciais precisas. A questão da composição musical é *como* a música possui um certo sentido, e não acerca do seu potencial de uso referencial. A imaginação opera uma suspensão a partir da qual nosso sistema conceptual cria realidades, e é à possibilidade de haver uma ordem esquemática de sentido não-conceptual, incluída na experiência da música, que está imediatamente ligado o entendimento musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAVIES, Stephen. Musical meaning and expression. Ithaca: Cornell University Press, 1994.

KIVY, Peter. The corded Shell: reflections on musical representation. New York, Ithaca, 1991.

PRATT, Carroll. The meaning of music: a study in psychological aesthetics. New York: McGraw-Hill, 1931.

ADOLESCENTES E MÚSICA POPULAR: RECORTE DE UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Margarete Arroyo (UFU)
margaret@ufu.br

Resumo. O forte impacto que o fazer musical exerce sobre os jovens, por um lado, e a escassa presença da música nas matrizes curriculares do ensino fundamental motivou a pesquisa "Música popular-adolescentes-escola: um estudo entre estudante de 5ª a 8ª série de uma escola rural, Uberlândia, MG", em andamento. Esta comunicação focaliza parte da revisão bibliográfica nos campos da sociologia da adolescência e juventude, sociologia da música e estudos da música popular, sendo empreendida para a citada investigação. Especificamente são abordados os conceitos de adolescente, adolescência, jovem e juventude e um mapeamento da relação entre culturas jovens e música popular. Conclui-se com algumas questões levantadas pela literatura revisada à pesquisa em curso.

INTRODUÇÃO

Esta comunicação traz dados iniciais da pesquisa "Música popular-adolescentes-escola: um estudo entre estudantes de 5ª a 8ª série de uma escola rural, Uberlândia, MG", iniciada em março de 2004 e com previsão de término para dezembro de 2005. Seus objetivos são: compreender a relação entre esses adolescentes com a música popular e refletir, experimentar e discutir o que, por que, para que e como desta relação pode contribuir com subsídios à elaboração de propostas pedagógicas locais de ensino e aprendizagem musical na educação fundamental. A justificativa para empreender tal estudo está, por um lado, no forte impacto que o fazer musical exerce sobre os jovens e, por outro, na escassa presença da música nas matrizes curriculares da escolaridade básica.

O referencial teórico está assentado na premissa de que a "sociabilidade ocupa posição central na vivência da juventude" (Brasil, 1998, p.107) e a música desempenha um papel de destaque nesse processo. Nesse sentido, recorre-se às noções de "*mutual tuning-in relationship*" (Schutz, 1977) e "*sound identity*" (Hudak, 1999).

A metodologia investigativa segue procedimentos etnográficos, realizando observação participante, entrevistas e questionários.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Os subtemas desta revisão bibliográfica abrangem estudos nas áreas da sociologia da adolescência e juventude¹, sociologia da música e estudos da música popular².

Ao iniciar a revisão bibliográfica um aspecto que chamou atenção foi o uso indiferenciado na literatura dos termos *adolescente, adolescência, jovem e juventude*. O que segue é um estudo bibliográfico inicial que tem por objetivo compreender os sentidos desses termos na literatura consultada e apresentar um mapeamento da produção que investiga a relação entre cultura jovem e música popular.

SENTIDOS DOS TERMOS

A abordagem sociológica desses conceitos indicam que eles são histórica, social e culturalmente constituídos. As mudanças de ordem fisiológicas que operam universalmente na puberdade são acompanhadas de sentidos socioculturais variados. Compreender esses sentidos na cultura ocidental contemporânea parece relevante para um aprofundamento do estudo da relação entre adolescentes e música popular.

Por tratar-se de categorias socialmente constituídas, um alerta importante que é feito pela literatura é o de compreender a multiplicidade de sentidos atrelados aos ser adolescente ou jovem. Assim, não há *uma adolescência ou uma juventude*, mas várias.

Segundo Pais, a sociologia da juventude “tem vacilado entre duas tendências” com relação ao conceito de juventude:

- a) como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada ‘ fase da vida’, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizam essa fase da vida (...);
- b) como um *conjunto social* necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidade ocupacionais, etc (...) (1993, p.23).

O autor chama atenção para o fato de que obviamente jovens existiam antes desses marcos, “mas não com o estatuto nem com a autonomia ou a força de grupo social que agora têm” (Ibid, p. 32).

¹ Pais, 1993; Cardoso; Sampaio, 1995; Margulis; Urresti, 2000.

² Frith, 1981; Bennett, 2002.

Estes aspectos podem ser observados na revisão relativa à construção das idéias de adolescente e jovem realizada pelo sociólogo da música Simon Frith. Apesar de Frith limitar-se às literaturas americana e britânica, sua referência é interessante, pois, ao focalizar as décadas 1950 e 1960, acaba por descrever aspectos identificáveis no mundo ocidental, dada a expansão dos meios de comunicação de massa nesse período.

De acordo com o autor, os termos adolescente e jovem

refletem parcialmente diferentes momentos históricos, diferentes preocupações e freqüentemente se sobrepõem. 'Adolescente' é um conceito dos anos 1950, 'jovem' e 'cultura juvenil' dos anos 1960; 'Adolescente' refere-se principalmente aos jovens da classe trabalhadora (working-class), 'juventude' sugere a pouca importância das distinções de classe nesta idade, mas é geralmente, de modo implícito, aplicado aos jovens da classe média (1981, p. 181).

A noção de adolescente nos anos 1950 está atrelada à idéia de consumo, voltada para um mercado "dominado por jovens masculinos trabalhadores (...)". De acordo com Frith, as pesquisas realizadas nos anos 1970 sobre esses adolescentes levantaram questões como "Por que [eles] consomem da maneira que consomem? O que está na base das suas escolhas no tempo livre?" As respostas a essas questões construíam "uma noção temerosa" da adolescência:

(...) que os jovens consumiam sem qualquer valor, que eles eram vítimas da manipulação do mercado (...). Desta perspectiva, a adolescência era simplesmente um criação comercial, e o resultado foi um cultura niilista, uma geração sem preocupações, exceto por momentos instantâneo de prazer" (1981, p. 181-83).

A noção de cultura jovem vem desde o anos 1920, "do tempo do jazz", quando jovens das classes mais abastadas desenvolviam uma "cultura de iguais" (peer-group culture). Essa cultura "desenvolveu-se no contexto específico da vida nos *college* e era expressa através de suas instituições: fraternidades, sociedades atléticas, etc". (Frith, 1981, p.191). Entretanto, a idéia de cultura jovem foi tomando um sentido mais ideológico nos anos 1960, com a adesão de valores das classes trabalhadoras por filhos da classe média e a associação da cultura jovem com os movimentos de estudantes e de contra-cultura nesta década (Ibid, 1981, p.190). O autor continua:

Os jovens nos anos 60 tiveram experiências (guerra e políticas) que intensificaram o conflito entre as obrigações públicas e privadas, entre liberdade e responsabilidade, e foram a esses problemas que o rock, mais do que qualquer outra forma de expressão, dirigiu-se (Ibid, p. 194).

Essa citação evidencia a forte relação entre jovens e música popular.

RELAÇÃO ENTRE JOVENS E MÚSICA POPULAR

O estudo da relação entre cultura jovem e música popular como foco de interesse sociológico surge em meados da década de 1970, de acordo com Bennett (2002). Em artigo faz uma “avaliação crítica da metodologia de pesquisa qualitativa nos estudos sociológicos [de língua inglesa] que focalizam a relação entre cultura jovem e música popular” (Ibid, p.451), Bennett proporciona uma visão macro dessa produção. O que se destaca a seguir é essa visão geral e não a crítica que o autor realiza, isto em função do pouco espaço neste texto.

Bennett divide sua análise em três grupos de estudos: (a) os primeiros estudos realizados em meados da década de 1970, (b) os que ele denomina “estudos mais recentes”, final dos anos 1980 e 1990 e (c) “pesquisa contemporânea de campo”.

No primeiro grupo estão as investigações de caráter principalmente teórico³. Estas investigações estão fundamentadas no marxismo cultural e ligadas ao Centro de Cultura Contemporânea de Birmingham.

O segundo grupo caracteriza-se por estudos empíricos que relacionam “as questões da cultura jovem e música popular com temas sociológicos tais como pós-estruturalismo, capital cultural, geografia social e identidade local” (Ibid, p.451). *The hidden musicians* de Ruth Finnegan (1989) e *Rock culture in Liverpool*, de Sara Cohen (1991) são as primeiras investigações etnográficas e microsociológicas.

A seguir, Bennett faz uma síntese dessas duas primeiras fases,

(...) os primeiros trabalhos sociológicos que relacionam jovem, estilo e gosto musical estiveram baseados na crença da proximidade desta relação com as experiências das condições particulares de classe, um produto direto do que foi denominado ‘subcultura’ da juventude das classes trabalhadoras do pós-guerra⁴. A rejeição subsequente a tais explicações envolveu necessariamente uma revisão no pensamento sociológico sobre a natureza do gosto musical e preferências estilísticas e suas articulações a um nível cultural coletivo. Isto levou a um abandono do conceito de ‘subcultural’ em favor de termos como ‘scene’ (Straw, 1991), ‘tribe’ (Bennett, 1999) e ‘taste culture’ (Lewis, 1992)⁵ que permitiram uma maior

³ Exceção feita a Willis, P. *Profane Culture*. Londres: Routledge, 1978.

⁴ Bennett cita: Hall, S. e Jefferson, T. *Resistance through rituals: youth subcultures in post-war Britain*. Londres: Hutchinson, 1976.

⁵ Straw, W. Systems of articulation, logic of changes: communities and scene in Popular Music. *Cultural Studies*, v.5, n.3, p. 368-88, 1991; Bennett, A. Subcultures or NeoTribes: Rethinking the relationship between youth, style and musical taste. *Sociology*, v.33, n.3, p.599-617, 1999; Lewis, G.H. Who do you love?: The

heterogeneidade agora identificada com grupos demarcados estilisticamente e/ou musicalmente. Tais novas abordagens apontam o significado do gosto musical como uma série de valores estéticos inter-relacionados através dos quais indivíduos constroem suas próprias identidades e identificam-se com outros que possuem valores iguais ou similares (2002, p.462).

O terceiro grupo de pesquisas caracteriza-se pela presença de pesquisadores familiarizados com seus contextos de estudo (*insider-researchers*).

Bennett aponta a falta de uma crítica reflexiva desses pesquisadores relacionada à familiaridade com o contexto de estudo, muitos deles numa posição de pesquisador/*fan*. Termina defendendo a relevância de estudos recentes que têm se debruçado sobre o “discurso dos *fans*”. Para essa defesa, fundamenta-se em Frith⁶ :

As observações de Frith ilustram como um conhecimento íntimo do discurso dos *fans*, mais do que desviar do objetivo da pesquisa que focaliza jovem e música, pode ser utilizado como um meio de compreender os valores estéticos coletivos conferidos por uma audiência a um estilo particular de música. A tarefa então torna-se avaliar sistematicamente até que ponto o discurso, como um conhecimento adquirido através da aprendizagem de um conjunto estilístico particular e convenções de “performance”, pode ser moldado como um *método* de pesquisa, análise e relacionar o gosto musical a questões mais amplas vinculadas à ‘musicalização’ da vida diária para as pessoas jovens (2002, p. 462-63).

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Sobre os sentidos daqueles quatro termos, a abordagem sociológica indica tratar-se de constituição histórico-sócio-cultural referente à uma fase da vida que se coloca entre a infância e a vida adulta. No âmbito da sociedade ocidental, o que vale destacar é que o século XX é marcado, entre outros tantos feitos singulares, pelo advento de culturas jovens constituídas no contexto das condições sócio-econômicas da sociedade.

A literatura aponta também para uma necessária relativização da visão "genérica de juventude" (Cardoso; Sampaio, 1995, p.18) e valorização da diversidade desta. Essa relativização indica que apesar do reconhecimento da diversidade das culturas jovens, características compartilhadas existem. Não características ahistóricas, mas sim atreladas

à circunstância cultural [de determinada geração] que emana de ser socializado com códigos diferentes, de incorporar novos modos de perceber e de apreciar, de ser

dimensions of musical taste. In: Lull, J. (ed.) *Popular Musica and Communication*, Londres: Sage, p. 134-151.

⁶Frith, S. Towards an Aesthetic of Popular Music. In: Leppert, R.; McClary, S. (eds.) *Music and Society: the politics of composition, performance and reception*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p. 133-150.

competente em novos hábitos e destrezas, elementos que distanciam aos recém chegados ao mundo das gerações mais antigas (Margulis; Urresti, 2000, p.19).

As questões colocadas por esta literatura à pesquisa em curso foram várias, mas concentramos aqui em algumas delas apenas.

As culturas jovens referidas na literatura consultada referem-se às dos cenários urbanos. Poder-se-ia falar em culturas jovens rurais? Haveria interesse no estudo dessas populações? Alguns dados estatísticos das zonas rurais no Brasil fornecem alguns parâmetros:

(...) de uma população rural de 33.515.756, conforme dados do Censo 2000, há no Brasil, hoje, uma população de quase seis milhões de pessoas vivendo em *aglomerados rurais* (...) do tipo extensão urbana, privados, núcleos, outros aglomerados (Carneiro, 2001, p.55).

A escola municipal rural, campo de trabalho da presente pesquisa e distante cerca de 30 km do centro da cidade de Uberlândia, insere-se num "aglomerado rural", atendendo crianças e adolescentes deste aglomerado -*colônia* de fazenda de reflorestamento- e de outros (outras fazendas). Quanto aos 79 adolescentes que freqüentam os 3º e 4º ciclos na escola, 40 do sexo feminino e 39 do sexo masculino, 26 são nascidos em Uberlândia, e o restante em outros municípios mineiros da região e de fora dela, bem como em outros estados (GO, SP, RN, PB, BA). São filhos de vaqueiros, operadores de máquinas, agricultores, e diversas ocupações nas fazendas.

O que esses adolescentes mais fazem quando não estão na escola?⁷ 35,61% se ocupam com música (*ouço música, canto às vezes e faço as latas de bateria, canto, danço, ouço som*), 19,17% vêem televisão, 9,5% trabalham, o restante declarou realizar outras tarefas (*namorar, fico em casa, ajudo meus pais, jogo video game, entre outros*).

O que esses jovens ouvem e através de que meio? O que os adolescentes mais ouvem é *rock* (citado por 16 meninos e 10 meninas), compartilham algum interesse também pelo *sertanejo* (10 e 10) e pelo *funk* (7 e 6). O *rap* foi escolhido por 12 meninos e 4 meninas, a *música romântica* somente por meninas (9). Também foram citados outros *tipo de música: samba, pop international, balanço, pagode, dance, forró, hip hop, eletrônico, axé, rock romântico e batidão*. Ouvem essas músicas através de *rádio, gravador, cd, shows e som*.

Dos 79 adolescentes, 13 declaram tocar algum instrumento (*pandeiro, tambor, sanfona, teclado, violão, guitarra*), sendo que na interação quase semanal com eles, apenas quatro demonstraram familiaridade com um instrumento (*teclado, pandeiro e tambor*). São, portanto, principalmente, ouvintes e *fans*.

Talvez, o foco no *discurso dos fans* defendido por Bennett possa aprofundar a compreensão das experiências musicais desses adolescentes e a "musicalização de suas vidas diárias".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENNETT, Andy. Researching youth culture and popular music: a methodological critique. *British Journal of Sociology*, v.53, n.3, p. 541-466, set. 2002.
- BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. . Brasília: MEC/SEF, 1998. vol.1.
- CARDOSO, Ruth; SAMPAIO, Helena M.S. Bibliografia sobre a juventude. São Paulo: Edusp, 1995.
- CARNEIRO, Moaci A Os projetos juvenis na escola de ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FRITH, Simon. Sound effects: youth, leisure, and the politics of rock 'n' roll. Nova York: Pantheon Books, 1981.
- HUDAK, Glenn. The "sound" identity: music-making & schooling. In: McCarthy, Cameron; et al. Sound Identities: popular music and the cultural politics of educational. Nova York: Peter Lang, 1999. p.447-472.
- MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario (ed.). La juventud es más que una palabra. Buenos Aires: Biblos, 2000. p. 13-30.
- PAIS, José M. Culturas juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1993.

⁷ Os dados a seguir são oriundos de questionários respondidos pelos estudantes. As palavras em itálico indicam que foram mencionadas pelos adolescentes.

SCHUTZ, Alfred. Making music together: a study in social relationship. In: DOLGIN, J; KEMNITZER, D.; SCHNEIDER, D. Symbolic Anthropology: a reader in the study of symbols and meanings. Nova York: Columbia University Press, 1977. p.106-119.

**NOVAS PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO INSTRUMENTISTA E
PROFESSOR: UM PROCEDIMENTO EXPERIMENTAL INTERDISCIPLINAR
REALIZADO EM CURSO DE GRADUAÇÃO EM PIANO**

Maria Bernadete Castelan Póvoas (UDESC)
bernadete@brturbo.com
Camila Fernandes Figueiredo (UDESC)
camilapiano@hotmail.com
Guilherme Ferreira Amaral (UDESC)
guiamaral@iaccess.com.br

Resumo. Esta comunicação relata parte de um processo experimental interdisciplinar. Faz parte de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no Centro de Artes da UDESC, Florianópolis/SC. A questão de pesquisa é investigar a relação existente entre aspectos inerentes a determinados fatores do desempenho com situações técnico-pianísticas específicas. Tem como objetivos aprofundar o estudo sobre funções relativas a fatores que mais intervêm na ação pianística e avaliar se as conexões teórico-práticas levantadas e aplicadas à prática podem influir na otimização do desempenho músico-instrumental. Pretende-se levantar argumentos que justifiquem a aplicação de recursos técnico-instrumentais que levem em conta fatores como coordenação, força, flexibilidade, fadiga e rapidez do movimento, com ênfase no princípio da *relação e regulação impulso-movimento - ciclos de movimento*, proposto por PÓVOAS (1999). Os pressupostos teóricos e os procedimentos metodológicos da pesquisa são interdisciplinares. Os resultados quantitativos deverão contribuir para as áreas do ensino e do desempenho músico-instrumental.

1-Introdução

Esta comunicação relata um processo experimental que está em andamento. Descreve o treinamento de um grupo de sujeitos, a aquisição e digitalização de imagens para posterior análise quantitativa: procedimento experimental biomecânico, para avaliar conexões entre os fatores investigados com a ação pianística¹. Faz parte de um projeto de pesquisa² que estuda fatores do desempenho, tais como coordenação, força, flexibilidade, fadiga e rapidez do movimento. Pretende-se aprofundar o estudo de funções relativas a fatores que mais intervêm na prática pianística e levantar dados e resultados numéricos para o respaldo do pressuposto de que "o estudo e o conhecimento sobre os mecanismos de funcionamento de fatores do

¹ Ação pianística: "atitude criativa e interpretativa construída através do processamento das questões envolvidas na música, selecionando, coordenando e realizando tanto os elementos da construção musical que constituem e caracterizam cada obra quanto os movimentos que possibilitam esta ação." (póvoas, 1999, p.87).

² A pesquisa "Fatores do Desempenho e Ação Pianística. Uma Perspectiva Interdisciplinar" estuda a relação entre fatores e a ação pianística. Tem por base a premissa de Rasch (1991, p.183) de que "todo desempenho humano pode ser visto como a expressão de vários componentes."

desempenho podem tomar a prática instrumental mais eficiente" (PÓVOAS, AMARAL e FIGUEIREDO, 2003), otimizando o desempenho pianístico.

Através do experimento estão sendo levantados dados e resultados quantitativos que poderão indicar para a possível relação entre a resolução de situações músico-instrumentais específicas com a aplicação do *princípio da relação impulso-movimento-ciclos de movimento* (PÓVOAS 1999-2002), considerado um "recurso estratégico de flexibilização do movimento".

O processo experimental vem sendo desenvolvido desde o início de abril de 2004. Conta com a participação de dez alunos do Curso de Graduação em Instrumento - Piano do Centro de Artes da UDESC, Florianópolis - Santa Catarina, cinco fazem parte do grupo experimental (GE) e cinco do grupo controle (GC), todos professores de piano em escolas particulares. Os pressupostos teóricos e os procedimentos metodológicos da pesquisa são interdisciplinares (PÓVOAS 2002), utilizando-se conceitos das áreas da técnica pianística ergo no mia, cinesiologia e da biomecânica.

A análise quantitativa possibilita levantar as variáveis cinemáticas "trajetória", "velocidade" e "aceleração" de movimentos realizados por pianistas durante a execução de trechos selecionados do repertório nas coordenadas x, y e z³. Os dados para o estudo foram levantados a partir de imagens adquiridas por filmagem através da cinematria, método biomecânico que possibilita a medição de parâmetros cinemáticos do movimento por meio do registro videográfico da execução de movimentos. O estudo experimental está sendo desenvolvido no Laboratório de Biomecânica do Centro de Educação Física (CEFID) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

2- Procedimentos Metodológicos

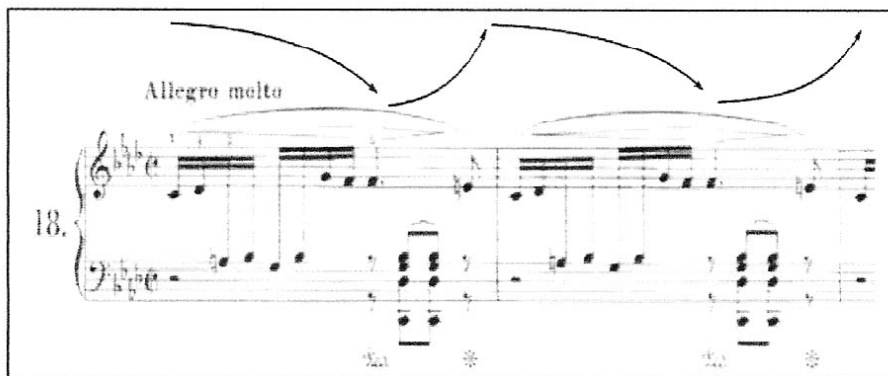
O Experimento foi organizado em três etapas. Na primeira etapa (2.1) foram selecionados os trechos musicais a serem executados, convidados pianistas para participarem do experimento como sujeito e determinado o protocolo a ser seguido durante a realização do Experimento. A segunda etapa (2.2) consistiu da cinematria (aquisição das imagens, filmagem). Na terceira etapa (2.3), ainda em andamento, estão sendo efetuados o processamento e a análise dos dados.

³ O sistema de coordenadas adotado pela Sociedade Internacional de Biomecânica (ISB) para a análise em 3D do movimento é o sistema de coordenadas cartesiano (WU & CA V ANAR, 1955): eixo x horizontal na direção do

2.1 Etapa 1

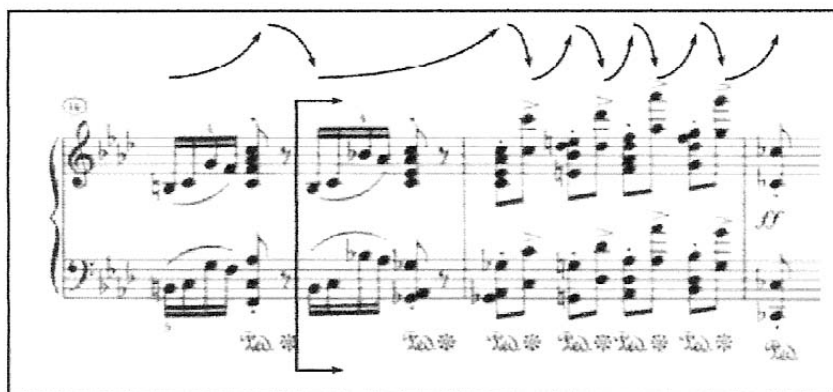
Ações que orientaram esta etapa: - seleção dos trechos musicais a serem executados; – seleção, orientação dos sujeitos participantes do experimento para e treinamento do grupo experimental; – determinação do protocolo a ser seguido na realização do Experimento.

Os critérios adotados na seleção dos trechos musicais para serem executados pelos sujeitos foram que o design da obra apresentasse repetição de padrões e que a execução pianística destes padrões exigisse a realização de movimentos com deslocamentos de curta (Figura 1) e média distância (Figura 2) do antebraço e mãos na extensão do teclado, possibilitando a aplicação do princípio da *relação impulso-movimento - ciclos de movimento*. Dois trechos do Prelúdio número 18 de Chopin foram considerados como constituídos de eventos musicais suficientes para realização da análise cinemática proposta. Para o Ensaio 1 foram destacados os dois primeiros compassos até o início do terceiro, conforme Figura 1. As setas indicam o percurso do movimento aconselhado, que otimizam a realização do design musical com ganho no desempenho, segundo o princípio.



**Figura 1: Prelúdio 18, compassos [1]-[3].
Fonte: CHOPIN (1996, p.36).**

Para o Ensaio 2 o trecho escolhido foi do segundo tempo do compasso 15 ao início do compasso 17, conforme Figura 2. A orientação indicada para a trajetória do movimento busca tomar a realização das distâncias, com as respectivas articulações indicadas no design da obra, mais objetivas, com economia de movimento.



**Figura 3: Prelúdio (comp. [15] - [17]).
Fonte: CHOPIN (1996, p.37).**

-Seleção, orientação e treinamento dos Grupos GC e GE. A população de sujeitos participantes do experimento foi constituída por alunos da terceira fase em diante, professores de piano. Considerouse que, após duas ou mais fases de adaptação e formação no curso, os alunos apresentam condições de, mais adequadamente, realizar técnica e musicalmente os trechos selecionados. Participaram da amostra dez sujeitos, quatro do sexo feminino (*F*) e seis do sexo masculinos (*M*), idade média de 22 anos (entre 19 e 25 anos de idade). Todos os sujeitos tiveram a cópia da partitura completa do Prelúdio (CHOPIN 1996) com orientação para trabalhar durante 15 a 20 minutos diários, cinco dias por semana, nove semanas antes da realização das aquisições.

Fez parte do protocolo experimental a aplicação do recurso técnico proposto, *princípio da relação impulso-movimento - ciclos de movimento*, que leva em conta aspectos inerentes aos fatores do desempenho durante o treinamento pianístico do GE. Segundo o princípio,

o sentido da movimentação dos segmentos [são] indicados por setas ou linhas colocadas sobre os eventos musicais que integram um ciclo e cuja forma e extensão orientam a movimentação dos segmentos nas coordenadas x [extensão do teclado], y [sentido ascendente ou descendente do gesto] e z [extensão da tecla ou sua profundidade]. A linha de trajetória para orientar um ciclo poderá ser integrada pela intersecção de uma ou mais setas (linhas côncavas e convexas). (...) A extensão de cada linha representa o deslocamento na coordenada x, a orientação ascendente ou descendente das setas indica o movimento com relação à coordenada y, a concavidade ou convexidade do desenho das linhas (...) a movimentação no plano z. A opção pela linha de trajetória do ciclo [deve ser] determinada conforme a situação funcional [considerada] mais eficiente, no sentido de otimizar a ação pianística de acordo com o design [musical]. (PÓVOAS 1999, p. 104).

Os sujeitos do GE foram orientados em oito sessões coletivas de 40 minutos, em média, para executarem os trechos segundo os procedimentos propostos para a aplicação do recurso proposto, de acordo com as linhas de trajetória para os ciclos de movimentos conforme as

Figuras 1 e 2. Durante as sessões de treinamento, em torno de 10 minutos eram dedicados a exercícios de alongamento e consciência corporal (tensão-relaxamento) e 10 minutos para discussão, troca de informações sobre os fatores do desempenho relacionados ao *princípio*. Durante os 20 minutos restantes o trabalho era dirigido ao texto musical. Nesta prática aplicavam-se conceitos e estratégias anteriormente abordadas, entre elas: a manutenção do eixo da mão como referência postural de base (FINCK 1997), a relação exercício-recuperação, aspectos referentes à intensidade de treinamento (HAMIL&KNUTZEN 2002) em sua relação com força e fadiga (AHSCHER, GAMBERALE, GUST AFSSON 2000).

A observação atenta pelo grupo aos movimentos aplicados e resultados técnico-sonoros durante a participação ao piano de cada um dos sujeitos, para posterior análise, questionamentos e conclusões, fez parte do protocolo experimental. Este tipo de sessão vem mostrando resultados positivos no desenvolvimento de critérios técnico-musicais e da segurança no desempenho pianístico.

Os sujeitos do Grupo Controle (GC) foram instruídos a executarem os trechos musicais utilizando-se de seus próprios critérios para a construção da ação pianística, com possibilidade de orientação.

2.2 Etapa 2 - O experimento biomecânico - procedimentos

2.2.1 Caracterização do Equipamento

O sistema Peak Motus versão 4.03, escolhido para aquisição das imagens (filmagens), é constituído de um microcomputador que contém processador Pentium II, marca Intel 266, uma placa conversora analógico-digital de 366 MHz. Acoplados ao sistema encontram-se três câmeras de vídeo Super VHS (Panasonic) que permitem o registro das imagens de todo movimento realizado a uma velocidade de 60 ou 180 Hz e a sua reconstrução tridimensional (3D). Neste experimento, a frequência de aquisição das imagens foi de 60 Hz, ou seja, a uma taxa de 60 quadros (ciclos p/s). O processamento dos dados vem sendo realizado no Peak Motus. As rotinas permitem a aquisição, leitura de sinais via computador e a obtenção de resultados numéricos disponíveis para utilização em outros softwares. O programa apresenta recursos como a movimentação e visualização das curvas, filtragem, derivação e integração numérica dos dados e cálculos matemáticos para análise dos dados.

Para a reconstrução em três dimensões (3D) do movimento a partir das imagens as câmeras foram sincronizadas no tempo permitindo o sincronismo entre o sistema de aquisição e o sistema de imagens. Isto é possibilitado por um dispositivo que ao ser acionado emite um sinal luminoso nas câmeras e um sinal elétrico para o sistema de aquisição dos

dados. A câmera 1, denominada "master", é a responsável pela geração do pulso de sincronismo que é acompanhado pelas câmeras 2 e 3, chamadas câmeras "escravas", assegurando, desta forma, o funcionamento das três câmeras exatamente ao mesmo tempo. Antes das aquisições foi realizada a calibração das câmeras pelo sistema, através do método Direct Linear Transformation (DLT)⁴ (ABDEL-AZIZ & KARARA, 1971), utilizando-se pontos com posição espacial conhecida, distribuídos em uma estrutura de haste metálica. Um dos pontos é considerado o ponto 0 (origem). Para a coleta de dados e de acordo com a calibração previamente planejada, o piano foi colocado entre as três câmeras, ocupando o espaço do calibrador, e as câmeras foram colocadas nas seguintes posições: a câmera "master" (1) à esquerda do piano, a câmera 2 à direita do piano para captação dos movimentos no plano sagital e a câmera 3 sobre o piano (plano horizontal, eixo longitudinal).

2.2.2 Cinemetria - Aquisição das Imagens

Inicialmente foram determinados os pontos anatômicos para representarem os segmentos braço, antebraço e mão formando um modelo antropométrico onde a união de cada dois pontos anatômicos representa um segmento. Para que os eixos articulares fossem reconhecidos pelo sistema no momento da digitalização das imagens, foram usados marcadores anatômicos reflexivos em forma de esferas com aproximadamente 2 cm de diâmetro. Estes pontos, combinados com a frequência de aquisição, permitem a descrição dos deslocamentos dos pontos ao longo do tempo. Os pontos marcados foram os seguintes: radial (1), ponto médio do punho (a partir do processo estilóide do rádio) (2) e cabeça do terceiro metacarpo (dorso da mão) (3) conforme mostra a Figura 3.

⁴ O método de calibração DL T permite a transformação simultânea das coordenadas de um sistema de referência (calibrador) para as coordenadas da imagem e desta para as coordenadas espaço-objeto, permitindo o dimensionamento de todo objeto que ocupe o volume calibrado e a descrição de movimentos a partir das imagens sucessivas do objeto no intervalo de tempo entre elas. Segundo os autores do método (ABDEL-AZIZ & KARARA, 1971), para a reconstrução de um objeto em movimento, são necessários um mínimo de seis pontos com coordenadas conhecidas e não coplanares, ou seja, de maneira que o movimento realizado pelos sujeitos seja reconstruído a partir das imagens obtidas pelo conjunto de câmeras (3) posicionadas de maneira que seus eixos ópticos não fiquem paralelos entre si.



Figura 4: Pontos Anatômicos onde: Radial (1), Ponto Médio do Punho (2), Cabeça do Terceiro Metacarpo (3).

Anteriormente às aquisições, cada participante pode treinar no piano para adaptação à mecânica do instrumento. Foram realizadas três aquisições da execução pianística de cada um dos dois trechos musicais (ensaios 1 e 2), com um intervalo de 2 a 3 minutos entre cada aquisição por pianista. Todos os indivíduos submeteram-se às aquisições após receberem orientação a respeito dos procedimentos de aquisição das imagens e a indicação metronômica: 60 a mínima para o trecho 1 e 50 a semínima para o trecho 2. Cada sujeito esteve envolvido aproximadamente 15 minutos com o procedimento.

2.3 Etapa 3 - Processamento e análise dos dados

No desenvolvimento deste experimento foi necessária a utilização de diferentes sistemas. O sistema Peak Performance foi utilizado para a filmagem, digitalização e processamento dos dados. Parte destes dados serão normalizados no tempo. Neste caso, sinais do sistema Peak foram convertidos para os programas MatLab (versão 5.3) e Origin (versão 6.0), igualmente usados para desenvolvimento de rotinas que permitem a análise de dados e a construção de gráficos para visualização dos mesmos. Os resultados do Peak são apresentados em arquivos do tipo ASCII.

Inicialmente, foi realizada a edição dos vídeos, seleção das imagens analógicas que deveriam passar para o sistema para serem digitalizadas. Foi feito um corte (crop) inicial de mais ou menos oito segundos de uma das três aquisições de cada execução musical, por sujeito. Estes cortes são feitos com base nas marcas ou sinais que aparecem no monitor, sincronizam as imagens entre as três câmeras e são vitais para validação e garantia da fidedignidade do trabalho. Permitem efetuar cortes nas imagens adquiridas no local exato em que a equipe técnica define como sendo o ponto em que cada sujeito iniciou o movimento selecionado para análise. Parte da digitalização dos pontos ocorreu de maneira automática, através do reconhecimento das marcas reflexivas pelo sistema. Os pontos não identificados

foram digitalizados manualmente, gerando um arquivo de dados brutos.

3- Considerações parciais

Neste experimento estão sendo levantados dados para a descrição de aspectos sobre trajetória, velocidade e aceleração de movimentos realizados pelos sujeitos. Os resultados serão apresentados de forma descritiva e por meio de figuras, tabelas e gráficos correspondentes às coordenadas de cada eixo em cada um dos ensaios. Neles cada um dos sujeitos e grupos serão representados por cores. O número de curvas (coordenadas) produzidas durante o processamento dos dados será de aproximadamente 60 e deverá gerar material para este e trabalhos posteriores.

Fez parte do protocolo experimental a aplicação do princípio *relação impulso-movimento – ciclos de movimento*, levando-se em conta aspectos inerentes aos fatores do desempenho em sua relação com o treinamento pianístico do GE. Pretende-se que os resultados quantitativos possam contribuir para a área do desempenho músico-instrumental, assim como indicar para direcionamentos metodológicos motivadores para um maior rendimento do ensino e do desempenho pianístico, tanto na formação do instrumentista como na prática pedagógica do professor de piano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDEL-AZIZ~ KARARA, H.M. Direct Linear Transformation from Comparator Coordinates into Object-Space Coordinates in Close-Range Photogrammetry. In: SYMPOSIUM ON CLOSE-RANGE PHOTOGRAMMETRY. 1971, Champaign, Illinois. p 1-18.
- AMADIO, C. A., DUARTE M. Fundamentos da Biomecânica Para a Análise do Movimento. São Paulo: Laboratório de Biomecânica / EEFUSP, 1996, p. 62,63.
- CHOPIN, Frédéric. Préludes. MÜllchen: Henle Verlag, 1996, p. 36-37.
- E. AHSBERG, F. GAMBERALE, K. GUSTAFSSON. Perceived fatigue after mental work: an experimental evaluation of a fatigue inventory. In: Ergonomics, v.43, n.2, p.252-268, 2000.
- FINK, Seymour. Mastering Piano Technique. A Guide For Students, Teachers, And Performance. Oregon: Amadeus Press, 1997.
- HAMIL, Joseph~ KNUTZEN, Kathleen M. Bases Biomecânicas do Movimento Humano.

São Paulo: Manole. 2002.

PÓVOAS, Maria Bemardete Castelan. Ação Pianística e Interdisciplinaridade. In: Em Pauta, Porto Alegre, v.13, n.21, p.43-69, 2002.

_____. Controle do Movimento com Base em um Princípio de Relação e Regulação do Impulso Movimento. Possíveis Reflexos na Ação Pianística. Tese de Doutorado, UFRGS, Porto Alegre, 1999. PÓVOAS, M. Bemardete Castelan; AMARAL. Guilherme~ FIGUEIREDO, Carnila. Fatores do Desempenho e Ação Pianística. Uma Perspectiva Interdisciplinar. In: ENCONTRO NACIONAL DE ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14, 2003, Porto alegre. Anais do XW Encontro Nacional da Associação de Pesquisa e Pós Graduação em Música.

http://www.emusica.ufrn.br/pesquisalANPPOM_2003.pdf p. 883-890.

PÓVOAS, M. Bemardete Castelan; AMARAL. Guilherme; FIGUEIREDO, Camila. Fadiga e rapidez do movimento a ação pianística. Um estudo interdisciplinar. In: ENCONTRO NACIONAL DE ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14, 2003, Porto alegre. Anais do XW Encontro Nacional da Associação de Pesquisa e Pós Graduação em Música. http://www.emusica.ufrn.br/pesquisa/ANPPOM_2003.pdf p. 891-898.

MUSICALIZAÇÃO PARA ADULTOS: O INÍCIO DE UMA EXPERIÊNCIA

Maria Carolina Leme Joly (UFSCar)
maroljoly@yahoo.com.br

Melina Fernandes Sanchez (UFSCar)
me_sanxhez@hotmail.com

Ilza Zenker Leme Joly (UFSCar)
zenker@power.ufscar.br

Resumo. O presente trabalho relata a experiência da primeira turma de musicalização para adultos, desenvolvida como parte do Programa de Extensão em Educação Musical da UFSCar – SP. A experiência aconteceu inicialmente na busca de ampliação do espaço educativo do laboratório de musicalização que, até então oferecia cursos regulares somente para bebês e crianças de até 12 anos. O material utilizado, conteúdo e estrutura das aulas foram baseados nos princípios da musicalização infantil, mas os procedimentos e repertório foram modificados e adaptados para as necessidades específicas da população em questão. A turma era formada por pessoas que tinham interesses, expectativas e histórias musicais diversificadas. As atividades de movimento, contato com o instrumento e integração do grupo promoveram resultados importantes, tanto para as professoras que, até então tinham trabalhado apenas com crianças, como para os alunos que tiveram a oportunidade de aprender música de forma prazerosa e não convencional.

A cultura é uma parte indispensável e inseparável da vida social. Por cultura, num conceito abrangente adotado pelo autor, entende-se hoje a totalidade dos esforços e empenho dos homens, dos seus objetivos de vida a serem realizados dentro de um determinado ambiente natural e social. O homem fixa esses objetivos – em parte consciente, e em parte inconscientemente – para melhorar sua situação ou suas circunstâncias vitais, sendo que esse melhoramento pode ter lugar na área de ética, da estética, do material ou do social. (Koellreutter – 1997)

INTRODUÇÃO

A idéia central desta proposta nasceu de uma prática pedagógica de ensino de música para crianças desenvolvidas há 14 anos no Programa de Extensão de Educação Musical, no Departamento de Artes da UFSCar. Os pais que traziam seus filhos para as aulas de música, sempre solicitavam um curso para adultos, nos mesmos moldes do oferecido para as crianças. Na verdade, eles explicitavam que queriam brincar, tocar, dançar e se comunicar prazerosamente por meio da música, tal como faziam as crianças nas aulas de musicalização.

Depois de resistir por um tempo, com receio de abrir mais uma frente de trabalho musical no meio de tantas que já estavam iniciadas e, sendo musicalização uma prática geralmente desenvolvida com crianças, resolvemos nos organizar na equipe para propor uma turma de adultos. Avisamos os pais, abrimos as inscrições também para a comunidade e recebemos os primeiros alunos no início do ano de 2003. Estes alunos buscavam não necessariamente tocar um instrumento, mas compreender um pouco o universo musical.

Em pouco tempo já trabalhávamos com bons resultados no que diz respeito à aprendizagem da escrita, leitura e execução musical, além da alegria gerada com o convívio do grupo. A idéia central deste trabalho é descrever a experiência deste trabalho durante os primeiros meses de aula.

A PROPOSTA DO CURSO

A musicalização para adultos iniciou como curso regular, com encontros semanais de uma hora e meia de duração, ministrados por três professoras: a coordenadora do Programa de Educação Musical, uma educadora musical e instrumentista, uma terapeuta ocupacional e educadora de dança. Todas as responsáveis estavam envolvidas há bastante tempo no programa.

A estrutura de aula consistia basicamente nas atividades descritas abaixo, sendo que nem todas estavam presentes no mesmo encontro:

-Audição de música: Uma música é selecionada semanalmente com objetivo de escuta de repertório variado, possibilitando o contato com a diversidade de estilos musicais e culturais, incluindo a exploração de componentes presentes, tais como forma musical, instrumentos, arranjo, letra, contexto histórico-cultural etc.

-Expressão corporal: Em geral, baseado no repertório de escuta, propõe-se movimentos corporais criativos como forma de interpretação musical – ora individual, duplas ou no grupo todo.

-Consciência corporal: Neste momento são desenvolvidas técnicas básicas de relaxamento, respiração e massagens. O objetivo é tomar contato com o próprio corpo e percebê-lo um pouco mais, preparando-o assim para o fazer musical.

-Canto: Técnicas básicas de aquecimento vocal e canto em conjunto – interpretação de canções trabalhadas no decorrer da aula.

-Percepção auditiva: Identificação de intervalos, notas, timbres, ritmos, forma musical, altura e intensidade do som. O piano, nesta atividade, é o principal recurso utilizado, mas acrescido de outros instrumentos quando possível (violino, flauta doce...).

-Teoria Musical: Compreensão do sistema de escrita musical (valores rítmicos, notas na pauta, claves e sinais de dinâmica), fórmula de compasso, tonalidades, escalas, intervalos, armadura de clave, introdução à harmonia, leitura rítmica, etc.

-Prática instrumental: Contato com os diferentes instrumentos musicais (cordas, sopros e percussão), noções de regência, improvisação, arranjo, interpretação, prática instrumental em grupo utilizando flauta doce, xilofone e pequena percussão.

-Dança coreografada: Realização de danças brasileiras e pertencentes a outras culturas. São priorizadas danças de roda, visando além de coordenação motora e rítmica, a interação social do grupo.

EXPECTATIVAS INICIAIS

Das professoras:

- A experiência de ensino-aprendizagem em musicalização com um novo público;
- O desafio de alcançar um aprendizado musical utilizando um repertório diferenciado
- O êxito em direcionar o trabalho de acordo com os interesses e diferentes experiências musicais do grupo
- O alcance de uma compreensão mais global do universo da música.

Dos alunos (segundo depoimentos, obtidos por meio de entrevistas):

- Sistematização do conhecimento musical (compreensão e leitura de partitura)
- Aprendizado de um instrumento
- Busca de um contato com a música de forma pedagógica

RESULTADOS ALCANÇADOS

- Domínio dos conteúdos básicos de música: leitura rítmica e musical, conceitos teóricos, performance de instrumento, etc.;

- Ampliação do repertório musical e cultural do grupo, por meio do contato com diferentes estilos musicais como, MPB, canções folclóricas brasileiras e de outras nações, música erudita, músicas de diferentes épocas (canto gregoriano, Barroco, clássico, romântico e moderna), arranjos diversificados (instrumental, canto, percussão corporal, etc);
- Experiência de palco e performance pública (aulas abertas e apresentações em teatro);
- Formação de um grupo: convívio e compromisso com o coletivo de forma prazerosa;
- Maior consciência do próprio corpo por meio das atividades de movimento;
- Compreensão da importância do trabalho corporal para a performance instrumental;
- Relação e aplicação do conteúdo teórico à prática musical;

PLANOS FUTUROS

Encaminhar os alunos mais avançados musicalmente para a prática de orquestra (Orquestra Experimental da UFSCar) e continuar o trabalho das aulas com o restante:

- Aprofundar a prática instrumental e o conhecimento teórico do grupo
- Abrir novos grupos de musicalização para adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KOELLREUTTER, H. J. Educação e Cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. In: KATER, C. E. (org.) Cadernos de estudo: educação musical no. 6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFM/FEA/FAPEMIG, 1997.

SNYDERS, G. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez, 1992.

JOGOS DA “MATEMÚSICA”: UM RECURSO METODOLÓGICO ORIGINAL PARA O PROFESSOR DE MÚSICA

Maria Cecília Cavalieri França (UFMG)
poemasmusicais@terra.com.br
Rosa Lúcia dos Mares Guia (UFMG)

Resumo. Os *Jogos Pedagógicos para Educação Musical* (FRANÇA e MARES GUIA, 2004) foram desenvolvidos ao longo de mais de duas décadas de pesquisa e experiência das autoras. Sua aplicabilidade e consistência e metodológica têm sido testemunhadas por professores de música atuantes em contextos diversos. Diferentes procedimentos cognitivos são alternados em jogos variados que trabalham conteúdos como ordenação dos nomes das notas, leitura relativa, padrões melódicos da escala e do arpejo, padrões rítmicos, compassos, escalas, notação musical, história da música e outros. Este relato trata especificamente da “Matemúsica”, uma metodologia original criada para se trabalhar os aspectos do ritmo que envolvam um alto nível de abstração e que, portanto, deve ser abordado a partir dos nove anos de idade, quando a criança adquire a Conservação Piagetiana. Através dos jogos, conteúdos complexos e áridos tornam-se acessíveis, atraentes e dinâmicos, possibilitando aos professores revitalizar sua prática e otimizar a aprendizagem dos alunos.

A experiência de mais de duas décadas tem nos mostrado a relevância metodológica e psicológica dos jogos com regras no processo de educação musical. Pelo componente lúdico que lhes é inerente, os jogos são capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento nas esferas afetiva, social, criativa, moral, intelectual e emocional (PIAGET, 1951; VYGOTSKY, 1978; NEGRINE, 1994). A partir dos sete anos de idade, os jogos sensório-motor e simbólico incorporam-se às regras coletivamente estabelecidas nas atividades de natureza motora, intelectual e outras praticadas pela criança (VYGOTSKY, 1978). No contexto da educação musical, a prática do *jogo* permite praticar e refinar a representação mental dos conteúdos musicais e desenvolver o pensamento abstrato. Além disso, o desenvolvimento afetivo e social da criança é favorecido em uma atmosfera lúdica e de agradável cumplicidade entre professores e alunos.

Os *Jogos Pedagógicos para Educação Musical* (FRANÇA e MARES GUIA, 2004) foram desenvolvidos, inicialmente, na Escola Villa-Lobos (1978), hoje Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical de Belo Horizonte. Ao longo dos anos, eles vêm sendo continuamente testados em sala de aula com a participação intensa e decisiva dos alunos – que, inclusive, estabeleceram regras e nomes muito pertinentes para vários jogos. Sua aplicabilidade e consistência e metodológica têm sido testemunhadas por centenas de alunos e professores atuantes em diversos contextos. Através dos jogos, conteúdos complexos e áridos tornam-se

acessíveis, atraentes e dinâmicos, possibilitando aos professores revitalizar sua prática e otimizar a aprendizagem dos alunos. Conjugados com atividades de natureza sensorial e corporal, apreciação e performance de canções e peças instrumentais, os jogos tornam-se uma ferramenta incomparável para o automatismo dos mais variados conteúdos.

O trabalho parte de uma abordagem concreta sobre a qual a criança vai construindo, passo a passo, a representação mental dos elementos musicais, cuja apropriação consciente pode levar os alunos a um desempenho independente e criativo. Pequenas competências vão se somando e consolidando de forma gradativa, observando-se os pré-requisitos necessários à compreensão dos diversos conteúdos. Os jogos alternam diferentes procedimentos cognitivos (formação, associação, reconhecimento, localização, realização e criação) e jogos como bingos, dominós, cartelas para preencher, jogos da memória, trilhas, jogos com dados, de formação de pares, seqüências e outros.

Os *Jogos Pedagógicos para Educação Musical* englobam os seguintes assuntos: ordenações dos nomes das notas em graus conjuntos e terças, notação musical gráfica e convencional, alturas (movimento sonoro, planos de altura, padrões melódicos diatônicos, intervalos, padrões atonais), durações (sons curtos e longos, figuras e pausas, padrões rítmicos em diversos níveis, relação de dobro e metade e valor relativo das figuras, compassos simples e compostos), escalas maiores e menores, armaduras de clave, enarmonia, sinais e convenções diversas, formas e estilos musicais, compositores e história da música. Um dos assuntos mais complexos é a mudança de unidade de tempo dos compassos, para o qual desenvolvemos uma abordagem criteriosa e original: a “Matemúsica”.

A “Matemúsica”

O termo “Matemúsica”, criado pelos alunos da Escola Villa-Lobos há quase 20 anos, refere-se aos aspectos do ritmo cujas relações matemáticas envolvem um alto nível de abstração, como os compassos com diferentes unidades de tempo. Esse conteúdo deve ser trabalhado por volta dos nove anos de idade, quando a criança adquire a capacidade de Conservação, uma aquisição cognitiva fundamental teorizada por Piaget e que caracteriza a transição do período Pré-operacional para o período Operacional Concreto. Conservação é a capacidade de perceber que certas características dos objetos se mantêm constantes mesmo que outras dimensões lhes sejam modificadas, transformações estas que podem ser reversíveis. A Conservação, enquanto instrumento de pensamento, se estabiliza por volta dos nove anos. Nesta idade a criança passa a ser capaz de considerar simultaneamente mais de uma relação entre os objetos, isto é, as relações entre os elementos passam a ser mais relevantes do que sua aparência perceptiva. Aplicada à

“Matemúsica”, a aquisição da Conservação implica que a criança se torna capaz de reconhecer uma mesma estrutura rítmica escrita com diferentes unidades de tempo. Como no exemplo abaixo, a razão entre os sons se mantém constante através das diferentes figurações.

— — — — —

Semínima: q q h q
 Colcheia: e e q e
 Mínima: h h w h

Os 18 jogos da “Matemúsica” englobam desde a divisão proporcional dos valores até o reconhecimento de estruturas rítmicas em compassos variados. Os jogos favorecem e consolidam o automatismo destes elementos devido à sua natureza visualmente concreta. Gradativamente, os processos cognitivos vão se tornando internalizados e o aluno se torna capaz de relativizar entre diferentes unidades de tempo. Cada etapa do processo constitui um pré-requisito para a seguinte; portanto, é importante que a seqüência dos conteúdos seja preservada. Como preparação para a “Matemúsica”, trabalhamos os jogos com nomes e pausas das figuras dados na Tabela 1.

Tabela 1: Nomes, Figuras e Pausas

Jogo	Objetivo	Procedimento Cognitivo	Tipo
1. Jogo dos Pares	Associação recíproca entre figuras rítmicas, seus nomes, pausas e números	Associação	Fichas
2. Cartela de Figuras e Pausas	Associação entre figuras rítmicas e suas pausas	Associação	Cartela
3. Jogo da Cecília	Associação entre figuras, nomes e pausas	Associação	Cartela

Os próximos jogos, na Tabela 2, abordam a divisão proporcional entre os valores partindo de uma referência concreta que permite à criança compreender a relação entre a semibreve e as demais figuras e o significado dos respectivos números.

Tabela 2: Números das figuras

Jogo	Objetivo	Procedim ento	Tip o
4. Jogo da Pizza	Compreensão do valor relativo das figuras a partir da referência visual proporcional	Associação	Cartela
5. Dominó de Figuras e Números	Associação entre as figuras e seus números	Associação	Fichas
6. Tri-Memória (“Matemúsica”)	Associação entre figuras, seus números e pausas	Associação	Fichas
7. Figuras na Janela	Associação entre figuras, nomes, pausas e números	Associação	Cartela

Os jogos seguintes, apresentados na Tabela 3, trabalham a compreensão da relação de dobro e metade entre as figuras. A referência proporcional concreta utilizada no Jogo do Pastel é prescindida no seguinte (pois, a esta altura, essas relações já devem estar internalizadas).

Tabela 3: Relação de dobro e metade entre as figuras

Jogo	Objetivo	Procedim ento	Tip o
8. Jogo do Pastel	Fixação da relação de dobro e metade entre figuras	Associação	Cartões
9. Dominó das metades	Fixação da relação de dobro e metade entre figuras	Associação	Fichas

Até aqui, o procedimento cognitivo predominante é o de associação de elementos. O próximo passo constitui o ápice da abstração do processo da “Matemúsica”: a representação de uma mesma estrutura rítmica com diferentes figurações, ou seja, com diferentes unidades de tempo. Este processo é trabalhado nos jogos da Tabela 4 e parte da formação de estruturas, onde o aluno constrói os padrões rítmicos com diferentes figurações, para o reconhecimento e realização de padrões equivalentes escritos com diferentes unidades de tempo. Nos jogos de reconhecimento, o professor deve realizar as estruturas rítmicas com um pulso moderato, para

não sugerir com qual unidade de tempo a estrutura está grafada. No entanto, ao final do jogo, os alunos devem realizar as estruturas nos andamentos sugeridos pela unidade de tempo.

Tabela 4: Mudança de unidade de tempo

Jogo	Objetivo	Procedimento	Tipo
10. Mudança de Pulsação	Reconhecimento de estruturas rítmicas e sua escrita com diferentes figurações (unidades de tempo)	Formação	Fichas
11. Jogo da Equivalência	Associação entre figurações diferentes da mesma estrutura rítmica	Associação/ Realização	Cartões
12. Bingo de Diferentes Figurações	Reconhecimento auditivo e visual de estruturas rítmicas escritas com qualquer unidade de tempo	Reconhecimento	Cartela
13. Jogo da Esperteza	Percepção auditiva e reconhecimento visual de estruturas rítmicas grafadas com diferentes figurações (unidades de tempo)	Reconhecimento/ Realização	Cartões

A última etapa trabalha os compassos com diferentes unidades de tempo em uma seqüência de complexidade progressiva, fixando-se inicialmente a estrutura básica dos mesmos a partir da sua fração (“compassos-chave”) para, finalmente, trabalhar estruturas rítmicas em compassos variados. Estes são dados na Tabela 5.

Tabela 5: Compassos variados

Jogo	Objetivos	Procedimento	Tipo
14. Jogo dos Compassos-chave	Apresentação das frações de compassos – associação entre as frações e respectivos compassos-chave	Associação	Fichas
15. Dominó de	Associação entre frações de compassos e	Associação	Fichas

Compassos-chave	respectivos compassos-chave	o	has
16. Compassos na Janela	Associação entre frações de compassos, respectivos compassos-chave e unidades de compasso	Associação	Cartela
17. Jogo de Formar Compassos	Formação de compassos com estruturas rítmicas variadas	Formação/Realização	Fichas
18. Jogo dos Compassos Variados	Associação entre estruturas rítmicas e a respectiva fração de compasso	Associação/ Realização	Cartões

Para ilustrar o processo, descrevemos a seguir jogos de diferentes etapas do processo. Procuramos sempre minimizar o aspecto competitivo dos jogos, mantendo a atenção de todos os alunos até que o último complete sua participação.

Jogo da Cecília

Objetivo: associação entre figuras, seus nomes e pausas.

Material:

- Cartelas divididas em nove retângulos (três linhas e três colunas), com o espaço central vazio e os outros preenchidos **ou** com figuras rítmicas **ou** com os nomes das figuras **ou** com as pausas das figuras; serão seis cartelas ao todo, sendo duas de cada um dos três tipos (figuras, nomes ou pausas);

- *Fichas de assunto* com as palavras FIGURAS, PAUSAS e NOMES (duas de cada);

- *Fichas de jogo* com as figuras rítmicas, pausas e nomes das figuras (em número exato para preencher as cartelas).

Procedimento: cada participante recebe uma cartela e uma *ficha de assunto* para colocar no quadro central de sua cartela. Para uma cartela de figuras, a ficha de assunto pode ser de *pausas* ou de *nomes*;

para uma cartela de pausas, a ficha de assunto pode ser de *figuras* ou *nomes*; para uma cartela de nomes, a ficha de assunto pode ser de *figuras* ou *pausas*. As *fichas de jogo* são colocadas em um monte sobre a mesa, viradas para baixo. Em cada rodada, cada participante retira uma ficha do monte e verifica se ela corresponde ao assunto da sua cartela. Se a ficha servir, ele a coloca no espaço correspondente; senão, ele a descarta, deixando-a aberta à sua frente. O aluno seguinte, antes de comprar uma ficha no monte, deve verificar se as fichas da mesa lhe servem. O jogo termina quando todos completarem suas cartelas.

Figura 1: Jogo da Cecília

Jogo da Pizza

Objetivo: compreensão do valor relativo das figuras a partir da referência visual proporcional.

Material:

- Cartelas redondas (simulando pizzas) de 20 cm de diâmetro com divisões proporcionais progressivas (fatias) conforme a ilustração; a pizza traz, no verso, o desenho de uma semibreve; do outro lado, cada fatia traz um círculo contendo a fração correspondente à relação da respectiva figura com a semibreve;

- Pequenas fichas redondas do mesmo tamanho (simulando azeitonas), cada uma contendo uma figura de mínima a semifusa, em número suficiente para preencher todas as cartelas.

Procedimento:

Cada participante recebe uma cartela. As fichas são colocadas em um recipiente. Em cada rodada, o aluno retira uma ficha e a coloca na sua cartela sobre a fatia correspondente. Caso o espaço correspondente a esta ficha já esteja preenchido, o aluno descarta a mesma, que poderá ser comprada pelos outros participantes, e aguarda a próxima jogada. O jogo termina quando todos preencherem suas cartelas.

Figura 2: Jogo da Pizza

Jogo da Esperteza

Objetivo: percepção auditiva e reconhecimento visual de estruturas rítmicas grafadas com diferentes figurações (unidades de tempo). O nome deste jogo foi inventado pelos alunos da Escola Villa-Lobos tendo em vista a prontidão corporal e mental indispensáveis ao bom desempenho no mesmo.

Material:

- Cartões com estruturas rítmicas apresentadas em diferentes figurações (cada estrutura terá dois, três ou quatro cartões equivalentes, cada um com uma unidade de tempo diferente). *A figura inicial de cada cartão representa sempre a unidade de tempo.*

Procedimento: os cartões ficam abertos sobre a mesa, ao alcance dos alunos (cinco por rodada), posicionados de pé em frente à mesa. O professor canta uma estrutura rítmica; como

uma mesma estrutura é apresentada em figurações diferentes, o professor deve escolher um andamento comum para realizar todos os cartões. Os alunos então procuram os cartões que contêm essa estrutura e podem retirar da mesa tantos quanto conseguirem identificar. O aluno que retirar cartões incorretos pode perder pontos (regra a combinar). Vence o aluno que, ao final, tiver recolhido mais cartões. Este jogo revela para o professor se a criança já é capaz de abstrair a aparência da estrutura rítmica e se concentrar nas relações entre os valores. Ao final do jogo, o professor escolhe cartões para os alunos realizarem conforme o andamento sugerido pelas diferentes unidades de tempo.

Figura 3: Jogo da Esperteza

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRANÇA, Cecília C. e MARES GUIA, Rosa L. Jogos Pedagógicos para Educação Musical. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004 (no prelo).

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil: simbolismo e jogo. Prodil, 1994.

PIAGET, Jean. Play, dreams and imitation in childhood. Nova Iorque: Norton, 1951.

VYGOTSKY, Lev. Mind in Society: the development of higher psychological processes. Londres: Harvard University Press, 1978.

IDENTIDADES MUSICAIS E REPERTÓRIOS DA FAMÍLIA, DOS AMIGOS E DOS FILHOS: RECORTE DE UMA PESQUISA BIOGRÁFICA

*Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres (Fundarte/UERGS)
cecilia@fundarte.rs.gov.br*

Resumo. O presente trabalho constitui-se num recorte de uma tese de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na linha dos Estudos Culturais em Educação, que apresenta e analisa os resultados de pesquisa junto a um grupo de vinte alunas de um Curso de Graduação em Pedagogia, na cidade de Porto Alegre/RS – professoras e futuras professoras do ensino fundamental –, no qual pude mapear aspectos que constituem as identidades musicais das mesmas. As questões de pesquisa buscaram delinear as memórias musicais do grupo, desde a época da infância, adolescência, até a vida adulta, assim como as preferências e influências musicais da família, escola, religião e amigos. Essa investigação situa-se dentro do campo da pesquisa biográfica, através das narrativas de si, trabalhando com entrevistas e autobiografias musicais.

Introdução

O presente trabalho constitui-se num recorte de uma tese de doutorado realizada no programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na linha dos Estudos Culturais em educação, que apresenta e analisa os resultados de pesquisa junto a um grupo de vinte alunas de um Curso de Graduação em Pedagogia, na cidade de Porto Alegre/RS – professoras e futuras professoras do ensino fundamental –, no qual pude mapear aspectos que constituem as identidades musicais das mesmas. Essa investigação situa-se dentro do campo da pesquisa biográfica, através das narrativas de si e as opções metodológicas escolhidas foram entrevistas, vistas no âmbito desta pesquisa não como instrumentos de “captar verdades”, mas como gênero discursivo, compostas por entrevistas de caráter aberto e autobiografias musicais. Para embasar essas abordagens metodológicas, busquei autores como Arfuch (2001), Bryman (2002), Goodson e Sikes (2001), e Pais (2003), dentre outros, que possibilitam a discussão, análise e organização dos dados ao longo desta pesquisa.

Ao trazer para as entrevistadas as perguntas acerca das memórias musicais de diferentes épocas e as articulações destas com o gosto musical delas, hoje como adultas e alunas de um curso de Pedagogia, busquei também conhecer as escolhas que compunham o repertório musical do grupo, com seus estilos, cantores, compositores e bandas. Nos limites

desta comunicação destaquei as seguintes questões: “Que discursos e práticas familiares e também da escola foram incorporadas nas suas escolhas em termos de preferências e audiência? Lembra do gosto musical do pai, mãe, irmãos, amigas/os? E hoje, qual é o gosto musical do namorado, marido, filhas e filhos?”, e, através das narrativas de si, pude perceber uma diversidade de respostas, que organizei através dos excertos das falas das participantes da pesquisa.

Discursos musicais e práticas familiares

Entre as melodias que a avó ouvia, as bandas preferidas do marido e as letras das músicas da MPB que os amigos escolhiam, as entrevistadas foram trazendo suas lembranças. As influências do gosto musical da avó marcaram as memórias na infância e adolescência de Carolina, permeando sua entrevista e também emergindo nas linhas de sua autobiografia musical, como uma figura que estava sempre cantando e ouvindo música.

Eu lembro muito da minha avó cantando, ela vivia cantando. Porque muitas vezes eu ia pra casa da minha avó e então ela sempre cantarolava as músicas antigas, aquelas músicas: Estrela Dalva¹,... aquele do Ébrio, Vicente Celestino (**Carolina**, 40 anos, E).

Ah, com certeza. Eu sou casada, né? Tem bandas hoje que eu gosto que eu não conhecia e que eu conheci através do meu esposo, né? (...) Ele tem um CD que eu adorei...que é de músicas dos anos 70, né. Então tem Bee Gees, tem várias tendências que como não são da minha época eu não conhecia (**Joana**, 24 anos, E).

Isso meus pais nunca ouviram, né?Então coisas que eles gostavam eu gosto, e mais essa coisa assim de gostar de... de gostar mais de MPB... não sei de onde isso. Acho que de meus amigos, né, que ouviam muito isso... Então acho que eu comecei a gostar a partir daí, dos meus amigos (**Isabela**, 25 anos, E.).

¹ Considerei pertinente situar a época das músicas e os cantores/as citados na fala da aluna: *Estrela Dalva* é uma composição interpretada na voz de Dalva de Oliveira.. *Vicente Celestino*, cantor, tenor e compositor nascido em 1894 no Rio de Janeiro, começou sua carreira cantando em teatros de revista na Praça Tiradentes, em operetas, participando de serestas no subúrbio e em apresentações em clubes dançantes. Torna-se conhecido e famoso por cantar músicas como *O Ébrio* e em 1936, com um grande sucesso com o público que se transformou em peça teatral e filme. Dentre os seus outros sucessos estão *Mia Gioconda*; *Enquanto os lírios não florescem*, *Amo-te* e *Porta Aberta*. Foi comparado, na época, pelo seu potencial como tenor, ao grande tenor italiano *Caruso*.

Já nas falas de Joana e Isabela, pode-se perceber que as influências no gosto musical delas, na fase adulta, estão entrelaçadas aos estilos selecionados pelo marido e pelos amigos.

Dentre as práticas musicais vivenciadas e lembradas pelo grupo de entrevistadas detive-me em saber inicialmente quais foram os diferentes estilos e compositores ouvidos em sua casa. A partir desta questão, pretendi conhecer também as diferenças entre gerações – o *gap*² entre pais e filhos – que poderá emergir com referência às tensões familiares e resoluções sobre os diferentes gostos e escolhas musicais dentro de um mesmo espaço familiar compartilhado. Nestes espaços também estão fragmentos das memórias musicais que se constituíram na intersecção das relações das memórias familiares, em que os vizinhos e amigos participaram destas lembranças musicais, com as músicas que se ouvia no domingo pela manhã, nas festinhas da turma da rua, ou com os discos que eram emprestados e compartilhados. Pincei o seguinte trecho da obra de Bosi (2001), onde a autora aborda esta questão das memórias familiares e os contatos com outros grupos, para auxiliar minhas análises neste tópico:

Na constituição da memória familiar são importantes os contatos com outros grupos. Uma família pode ter morado longos anos num mesmo bairro, formado vínculos estreitos com a vizinhança; a criança sente-se incluída no grupo familiar e no da vizinhança, suas lembranças brotam de um e de outro, dada a íntima vivência com ambos. Se podemos reagrupar em nossa subjetividade lembranças de espaços sociais diferentes, podemos também sobrepor imagens do mesmo espaço social (Bosi, 2001, p.431).

Por concordar com a citada idéia de Bosi, selecionei esse excerto da entrevista de Viviane, onde ela traz a figura da amiga com quem compartilhava as escolhas musicais, através do consumo das revistas com letras das músicas e da lembrança de uma cena narrada, como um *hobby*:

Eu tinha uma amiga que, bah, o nosso hobby era sentar em frente da casa dela e a gente pegava assim, aqueles LPs, né... Aí a gente pegava os encartes e ficava a tarde inteira cantando, a gente decorava tudo que era música. Ah, e eu me lembro que a gente cantava música da Rosana (...) Tinha umas do Michel Sullivan (...) A gente comprava aquelas revistinhas e ficava decorando, ouvindo e decorando as músicas (Viviane, 28 anos, E).

Ao interpretar este ato do “decorar” as letras de determinadas músicas, atividade esta que fazia parte de algumas lembranças da adolescência, parece-me que, através desta ação as jovens não só cantavam as letras, mas também assumiam uma liberdade sobre o “saber” as músicas escolhidas, como uma espécie de domínio sobre as letras das músicas que, em muitas ocasiões, pareciam ter sido compostas para elas.

E as sonoridades da família emergiam ora com os sons dos irmãos e irmãs, ora com as músicas dos pais, em outros momentos eram os avôs ouvindo as óperas italianas, ou também com as melodias que as mães escutavam na rádio ou cantavam enquanto faziam os trabalhos domésticos, como trouxeram Gisele e Sofia. Pode-se destacar a relação da seleção dessas músicas como acompanhamento para certas tarefas femininas, com a função de ‘cantos de trabalho’, pois estavam auxiliando e quem sabe amenizando a realização destas atividades domésticas, marcando os ritmos e andamento dos trabalhos como lavar roupa e fazer tricot.

Quando eu tava na 6^a. ou 7^a. série, que eu estudava de manhã, eu ficava de tarde com a mãe. E daí, nessa época eu me lembro da mãe ligada à música, porque ela ouvia de tarde, enquanto ela fazia tricot, crochê, alguma coisa assim, ouvia a rádio... Princesa, se não me engano. Era Princesa, uma dessas rádios AM assim, sabe...foi a única época assim que, mais ou menos, que eu comecei a digerir um pouco este tipo de música, assim lá em casa. Mas... passou aquilo, ah, ah (**Gisele**, 26 anos, E.).

A mãe assim, eu me lembro que tinha músicas assim que ela cantava de vez em quando, músicas de Roberto Carlos, assim, né? (...) E eu também acabei gostando assim, que ela cantava... gostava de ver ela cantando. Quando ela lavava, ela lavava pra fora, então ela ficava cantando... (**Sofia**, 21 anos, E.).

Mas ao mesmo tempo também destacaram-se as preferências dos maridos e namorados, já na fase adulta, com as trocas de CDs e a ampliação de um repertório de estilos musicais, num exercício de interpelar as identidades musicais dessas alunas que passaram a assumir ‘novos’ grupos apresentados pelos companheiros, ou deixar de lado antigas opções e, em muitos momentos, também compartilhar gostos em comum, como narram Isabela e Gisele:

O meu namorado, né, gosta de um tipo de música que eu agora gosto mais por conviver com ele. Porque antes eu gostava, mas era aquela coisa assim: ah, ouvia mas, não compraria um CD, por exemplo, e hoje eu já compraria...acho que com

essa convivência com ele, né? Meu namorado gosta muito de Reggae, gosta muito... e acho que ele aprendeu a gostar de MPB comigo, porque eu ouço... (**Isabela**, 25 anos, E).

Tive influência marcante do meu marido no meu gosto musical atual. Na época em que começamos a namorar (1996), comecei a deixar de lado o Pagode. Tínhamos alguns gostos em comum, como o U2 e alguns grupos da minha pré-adolescência como o The Cure. Passei a ouvir Leny Krevitz, Doors, Bee Gees, etc (**Gisele**, 26 anos, A).

E o ‘universo musical’ das irmãs e irmãos mais velhos, com as bandas de rock, os cantores e compositores, entrelaçou-se às lembranças musicais de Sofia e Joana, pelo desejo de imitar e ouvir as mesmas coisas que elas/es como modelos ouviam, e que por esse motivo deveriam ser “boas”. Elas ressaltam que algumas destas escolhas musicais incorporam-se às preferências delas hoje, como adultas.

E do meu irmão eu sofri muita influência, porque ele é mais velho assim, ele adolescente e tudo... e tem dois anos de diferença de mim, né? Na música ele tinha isso: o que ele escutava eu também queria escutar (**Sofia**, 21 anos, E).

... então tinha sons que eu escutava mais porque as minhas irmãs gostavam, então, deve ser bom; então vou imitar porque elas são mais velhas. Então tem os sons que até hoje eu gosto: Zé Ramalho, minhas irmãs gostavam de escutar; Pink Floyd (...) e eu escutava porque as minhas irmãs gostavam, então deve ser bom.. (**Joana**, 24 anos, E).

Já para Márcia, as músicas que sua mãe ouvia eram as mesmas de suas escolhas, pois relembra:

Acho que a minha mãe nunca foi de ouvir música, assim... não me lembro dela assim ouvindo. Acho que ela ouvia o que eu ouvia, né. Eu acho que mais em função dos amigos, né? Da faixa etária, assim, né... (**Márcia**, 51 anos, E).

Em outras lembranças, como as de Milena em sua autobiografia, o ambiente familiar emergiu como um local onde não se ouvia música; desta maneira, “em casa não tinha estímulo para a música”, e ela atribui isto ao fato de ser filha única e de que “sua mãe passava o dia fora trabalhando”; o seu interesse por música só teria aumentado na fase da adolescência, lá pelos doze anos, correspondendo à época em que estava cursando o ginásial. Ao final de suas narrativas escritas a entrevistada traz uma reflexão ou uma

avaliação acerca das suas experiências musicais, exemplificando o que autores já citados por nós afirmaram sobre as memórias – elas constituem uma dada reconstrução de um passado, a partir das crenças e verdades “atuais”.

Hoje, avaliando a minha vivência através da música, percebo que ela fez falta em minha vida. Com ela poderia ter levado a vida mais leve, mais descontraída, pois segundo o ditado: “Quem canta seus males espanta” (**Milena**, 21 anos, A).

Algumas considerações

Não vivemos num mundo homogêneo onde todas as pessoas fazem as mesmas coisas e têm as mesmas expectativas, crenças, valores e objetivos. Precisamos assumir essa diversidade e aprender a trabalhar com ela e a partir dela (Del Ben, 2003, p.13).

Fazendo ilações com a citação de Del Ben, percebi esta multiplicidade de estilos musicais, por exemplo, quando as entrevistadas lembraram das músicas que embalam o cotidiano delas hoje, como adultas, alunas de um curso de Pedagogia, e muitas já professoras do ensino fundamental.

Ao finalizar esta comunicação, destaco que, das vinte entrevistadas, a grande maioria narrou que, através do convívio familiar e com amigos, houve influência de múltiplos discursos musicais que constituem o gosto musical dos pais, maridos, namorados, irmãos/os e filhos, pela incorporação de músicas preferidas, de grupos e bandas em seus repertórios, possibilitando desta forma que ampliassem e conhecessem outros estilos musicais. Ora falaram de suas preferências, ora cantarolaram parte de músicas, e, desta maneira, trouxeram suas lembranças impregnadas de experiências emocionais e culturais, onde as músicas, dos mais diversos estilos e compositores/as, nacionais ou internacionais, ocuparam as lembranças. As identidades musicais foram delineando-se como híbridas e ecléticas, com a incorporação de outras músicas e escolhas que passaram a integrar as preferências musicais do grupo. Um exercício de troca e acolhida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARFUCH, Leonor. Figuras del desplazamiento: migrants, viajeros, turistas. In: Revista Sociedade, Buenos Aires, septiembre, 2001.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade : Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRYMAN, Alan. Biographical research. Buckingham: Open University Press, 2002.

DEL BEN, Luciana. Práticas pedagógico-musicais e identidades culturais. In: Seminário Nacional de Arte e Educação, 17, 2003, Montenegro. Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação. Montenegro: Fundarte, 2003, p.10-15.

GOODSON, Ivor; SIKES, Pat. Life history research in educational setting. Buckingham: Open University Press, 2001.

PAIS, José Machado. Vida cotidiana: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez editora, 2003.

TORRES, Maria Cecilia A. R. Identidades musicais de alunas da Pedagogia: músicas, memória e mídia. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.

A PARÓDIA NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE INTERTEXTUAL

Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo (UFRGS / UnB)
criscarvalho@abordo.com.br

Resumo. Este relato de experiência descreve uma situação pedagógico-musical ocorrida em sala de aula que teve como ponto de partida o meu preconceito em relação à paródia como atividade musical criativa e de valor artístico. Nesse sentido, houve um embate entre o meu conceito de criação musical e o conceito vivenciado e experimentado pelos/as alunos/as. O questionamento se configurou: O que é paródia? Paródia é imitação? Paródia é (re)criação? Paródia é criação? Durante a discussão e apreciação dos trabalhos realizados, ficou evidente o desconhecimento estético sobre a paródia o que obscureceu a avaliação do trabalho e me levou a desmerecê-la como atividade significativa para o desenvolvimento musical dos meus alunos/as. A partir dessa reflexão, o objetivo deste relato é delinear o conceito de paródia como *intertextualidade*, e (re)analisar os trabalhos musicais realizados em sala de aula com um novo olhar revestido de significação crítica, cultural e pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este relato é uma reflexão sobre uma experiência pedagógico-musical que teve como ponto de partida o meu preconceito em relação à paródia como atividade musical criativa. Nesse sentido, houve um embate entre o meu conceito de criação musical e o conceito vivenciado e experimentado pelos/as alunos/as. O questionamento se configurou: O que é paródia? Paródia é imitação? Paródia é (re)criação? Paródia é criação?

A atividade ocorreu na disciplina Oficina Básica de Música do Curso de Licenciatura em Educação Artística -Artes Cênicas, na Universidade de Brasília e consistia numa proposta de criação musical a partir da leitura do texto *Quando as palavras cantam* do compositor M. Schafer (2000). Um grupo de alunos/as elaborou um exercício em forma de paródia que se desenvolveu do seguinte modo:

1º: - Audição e canto da música *Beija Eu* de Marisa Monte.

2º: - Divisão da turma em três grupos onde cada grupo recebeu um texto diferente: uma poesia, um conto cômico e uma notícia de assassinato. Foi solicitado que cada grupo elaborasse e executasse uma paródia musical com o texto dado e a melodia de *Beija Eu*.

3º: Os trabalhos foram apresentados, gravados em fita cassete, ouvidos, apreciados e discutidos.

Como professora questionei se as paródias eram ou não trabalho de criação musical. Os/as alunos/as argumentaram que sim, pois tinham que adequar o “ritmo” da música ao

“ritmo” do novo texto. Eles destacaram que o texto *Quando as palavras cantam* enfatizava a importância da entonação das palavras como fonte de emoção e sentimentos defendendo uma relação entre melodia e letra. Essa relação se perdia na realização da paródia, pois a música dada, de conotação romântica, não se integrava às novas propostas de letra com caráter sério, cômico e trágico. Nessa situação, o desvio textual realçava e caracterizava o gênero paródia. Pude constatar que o desconhecimento sobre a paródia como atividade artística obscureceu a avaliação do trabalho realizado e me levou a desmerecê-la como atividade significativa para o desenvolvimento musical dos meus alunos.

Esse relato pretende, pois, ser um convite teórico para se entender a paródia com olhar múltiplo da pós-modernidade. Enquanto manifestação artística, a paródia é uma constante na mídia e falar sobre ela, pretender compreendê-la no contexto contemporâneo e mesmo tentar sistematizá-la como instrumento de ensino e de aprendizagem é uma tarefa complexa que envolveria mais amplitude do que este texto. Assim, o objetivo é delinear o conceito de paródia como *intertextualidade* e (re)analisar os trabalhos realizados pelos/as alunos/as com um novo olhar revestido de significação crítica, cultural e pedagógica. Essa perspectiva teórica me possibilitou ampliar o universo cultural e pedagógico vinculado à paródia viabilizando a transformação do (pre)conceito original.

PARÓDIA: RETORNO AO CONCEITO ORIGINÁRIO

A palavra **paródia** tem origem grega (*para - ode*) e etimologicamente significa *canto paralelo* ou *contracanto*. Ela era usada como um canto que seguia paralelamente um canto original e que estabelecia um diálogo invertido ou contrário com o mesmo. No Século XIX, esse conceito se descaracterizou e o romantismo menospreza a paródia considerando-a arte inferior, menor, produzida por médiocres incapazes de criar uma obra original.

O sentido originário do termo é retomado no século XX restabelecendo o significado de diálogo sob nova terminologia: a *intertextualidade*¹. Assim, nasce um novo discurso que envolve não apenas a paródia, mas outras modalidades de *intertexto* como a estilização, a paráfrase, a apropriação, o pastiche, a citação e outros. Há uma diversidade de estéticas da imitação onde a discussão sobre o valor criativo e genuíno desses trabalhos passa a ser tratado

¹ Intertextualidade: termo criado por Julia Kristeva em 1966 para designar o diálogo entre textos desenvolvido por Bachtin que afirmou que o texto está "...em diálogo com a tradição e com uma comunidade comunicacional" (disponível em: <www.sescsp.com.br/sesc/convivencia/oficina/livrovivo/intertextualidade.htm>). O conceito de intertextualidade expande a relação e as convenções tradicionais entre obra e autor: há uma crítica a obra original e fechada em si mesmo; e há uma oposição ao "culto ao poeta-gênio".

não como uma forma menor ou inferior, mas como um gênero estético característico da modernidade e da pós-modernidade.

A paródia contemporânea é compreendida, então, como um gênero artístico intertextual que envolve certas características. Para Hutcheon e Sant'Anna a paródia se configura uma auto *reflexividade*, ou seja, é o texto² que se volta sobre si mesmo: a paródia é vista como uma crítica da própria linguagem e do próprio texto. Nessa perspectiva, a *intertextualidade* vem delimitar esse diálogo onde um texto toma o outro como referência, ponto de partida, cópia ou colagem, para uma nova abordagem estética. Sant'Anna (1988), apresenta o termo *intertextualidade* ao lado de outro termo: a *intratextualidade*. Ambos caracterizam um diálogo e o que os diferencia é a fonte autoral do texto original: no primeiro caso (*intertextualidade*) o autor dialoga com o texto de outro autor e no segundo caso (*intratextualidade*) o autor dialoga com seus próprios textos.

Uma outra característica básica da paródia é a exigência do conhecimento prévio da obra original pelo receptor. Por esse motivo, para ser plenamente compreendido e apreciado, os textos parodiados são obras publicamente conhecidas.

A *intencionalidade* é também uma característica da paródia, que carrega em si uma intenção crítica, cômica, ridícula, ideológica, que presta tributos e homenagens e que pode estar a serviço da mídia e da publicidade.

Sob um outro aspecto, a paródia ao inverter o diálogo textual estabelece um outro contexto realizando o que Hutcheon (1985) chama de *transcontextualização*. Essa característica define um *desvio* em relação ao texto original provocado pela re-leitura do mesmo.

Para exemplificar o conceito e o uso da paródia como gênero intertextual, a comparamos com a paráfrase³. Essas duas intertextualidades têm em comum a imitação, mas quanto à forma são divergentes: a paráfrase enfatiza a semelhança e se aproxima do texto original, enquanto a paródia enfatiza a diferença e se afasta do texto original. Para exemplificar, foram escolhidos trechos literários em forma de paráfrase e paródia do poema *Canção do Exílio* de Gonçalves Dias:

Canção do Exílio (Gonçalves Dias).

Minha terra tem palmeiras

² A palavra texto é entendida num sentido moderno mais amplo e não restrito apenas à literatura, mas à música, artes visuais, artes cênicas e outras linguagens artísticas envolvidas numa relação simbólica e representacional.

³ Paráfrase: do grego *para-phasis* (repetição de uma sentença). É uma imitação do original que não repete suas palavras, mas mantém as idéias originais. (FERREIRA; PELLEGRINI)

Onde cantam os sabiás;
 As aves, que aqui gorjeiam,
 Não gorjeiam como lá.

Europa, França, Bahia (Carlos Drummond de Andrade)

Meus olhos brasileiros se fecham saudosos
 Minha boca procura a 'Canção do Exílio'
 Como era mesmo a 'Canção do Exílio'?
 Eu tão esquecido de minha terra...
 Ai terra que tem palmeiras
 Onde canta o sabiá.

O poema de Drummond é uma *paráfrase*, uma intertextualidade afirmativa que pela semelhança reforça o sentido do texto original. Algumas palavras são substituídas, mas o significado é mantido.

Canto de regresso à pátria (Oswald de Andrade)

Minha terra tem palmares
 onde gorgéia o mar
 os passarinhos daqui
 não cantam como os de lá

O poema de Oswald de Andrade é uma *paródia*. Há uma semelhança sonora e rítmica, mas o sentido é invertido ocultando uma crítica histórica, social e racial com alusão a Palmares e a escravidão. Há uma *transcontextualização* do caráter romântico e idílico para um caráter crítico e ideológico.

PARÓDIA NO “TEXTO” MUSICAL

Ilza Nogueira (2003), também, emprega o conceito de *intertextualidade* para analisar obras de compositores brasileiros. Nesse estudo, a compositora adota o conceito de paráfrase na análise da *Rapsódia Baiana* de Lindembergue Cardoso e o conceito de paródia na análise de uma de suas composições: *Ode aos Jamais Iluminados*.

Na *Rapsódia Baiana*, Lindembergue Cardoso realiza citações de músicas baianas populares (*Na Baixa do Sapateiro* de Ari Barroso, *Saudades de Itapoã* e *A Lenda do Abaeté* de Dourival Caymmi e o *Hino ao Senhor do Bonfim*) com o intuito de reforçar e destacar a “essência mística, poética e eclética” da Bahia (NOGUEIRA, 2003, p.6).

Na peça musical *Ode aos Jamais Iluminados*, o *Canto V (Almas sobre o Verde)* é uma paródia do modelo composicional do *Choro nº 5 (Alma Brasileira)* de Villa-Lobos. Nessa composição, o estilo de Villa-Lobos é imitado (estrutura rítmica e fraseológica, andamento, dinâmica e agógica), e transferido para uma linguagem atonal onde o estranhamento se dá entre a essência rítmica e melódica da seresta brasileira e o sistema atonal. Ilza Nogueira pretende, assim, efetivar um “... jogo paródico crítico, ambíguo, possivelmente efetivando a imagem irônica e bizarra de *chorões de casaca*” (NOGUEIRA, 2003, p. 5).

Sob essa perspectiva, a música contemporânea realiza a *intertextualidade* como uma de suas práticas estéticas. Os exemplos de paródias nem sempre são óbvios e mesmo sua análise está sujeita a aspectos subjetivos tanto do compositor quanto do analista ou ouvinte:

“... o reconhecimento da intertextualidade é dependente de pressupostos culturais: do conhecimento prévio do receptor, de sua formação cultural. Deve-se considerar, portanto, que a consciência dessa dependência é importante para o compositor que usa a intertextualidade com intenções comunicativas. A depender da intenção composicional, a identificação de intertextos pode ou não ser considerada importante para a fruição estética da obra” (NOGUEIRA, 2003, p.6).

UM NOVO OLHAR: AS PARÓDIAS DOS ALUNOS EM SALA DE AULA

Na (re)análise das paródias realizadas pelos/as alunos/as observamos que o foco é a letra da canção, sendo que, o conhecimento prévio é imprescindível para a elaboração dos trabalhos e para acentuar a inversão e o distanciamento que definem a paródia. Nesse caso, a imitação é marcada pela métrica, pela rítmica e pela melodia da canção *Beija Eu* de Marisa Monte. As paródias propostas tinham um deslocamento contextual: o poema, conto cômico e a notícia de assassinato. Nesse aspecto, a atividade visava especificamente uma paródia, em forma de versão e não uma paródia no sentido estritamente musical.

A primeira paródia teve como *contratexto* o poema de Carlos Drummond de Andrade *No meio do caminho*. Na criação musical final, a inversão se evidenciou na relação métrica e musical entre o texto da canção e o texto do poema, causando a transcontextualização: tema romântico para um tema poético, sério.

A segunda paródia toma como *contratexto* uma história cômica que estabelece um deslocamento da estrutura da canção: texto lírico para um texto narrativo. A relação métrica e

musical tenta ser mantida na adequação da prosa à canção. A diferença é marcada pelo deslocamento temático: do romântico para o cômico.

Na terceira paródia o deslocamento contextual é maior. A temática de romance e amor é modificada por um contrateixo de violência e crime. O grupo introduz a paródia musical com uma melodia de *rap* que enfatiza o novo contexto. Esse novo elemento estilístico marca a ênfase dada a *transcontextualização*. As semelhanças com a melodia original e a diferença contextual são caracterizadas na expressão *Beija eu*, substituída por *Atira n' eu*. Esse desvio provoca uma situação trágico-cômico enfatizando uma sátira musical. Nessa paródia, há uma re-criação musical e *transcontextualização* que inverte o sentido romântico e acentua pelo absurdo e cômico o sentido de paródia.

Os trabalhos realizados não desenvolveram uma atividade paródica estritamente musical, sendo que a terceira equipe, nesse sentido, inovou ao introduzir sua paródia com um *rap*. A paródia estritamente musical poderia ser um próximo passo após uma discussão com a turma sobre o seu conceito e como realizá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intertextualidade no seu movimento entre a semelhança e a diferença abre as portas para uma série de leituras e re-leituras em música. Basicamente, como músicos e estudantes de música, fomos instruídos para a originalidade e autenticidade das composições. Contudo, uma das atividades mais comuns e usuais em música, o arranjo e a improvisação também podem ser analisados sobre a perspectiva da *intertextualidade*. No caso do arranjo, podemos realizar um tipo de paráfrase quando mantemos o significado musical da peça ou um tipo de paródia quando esse significado é invertido, fazendo uma re-leitura ou uma *transcontextualização* dos elementos musicais.

Os exemplos de paródia realizados na experiência de sala de aula poderiam ser explorados com técnicas de composição musical enfatizando os elementos musicais ao invés de se restringir a uma *transcontextualização* temática ou a uma paródia da letra da canção.

Independentemente desses aspectos estilísticos e formais, a realização de paródias em aulas de música pode ter uma contribuição educacional. A habilidade de parodiar um compositor, exige um conhecimento prévio de seu de estilo musical, além de desenvolver um domínio analítico e composicional dos elementos musicais. Nesse sentido, devemos refletir sobre como um estudo e uma apreciação musical crítica sobre a paródia musical pode se configurar numa aprendizagem musical significativa. Se tomarmos como paradigma o modelo

pós-moderno de *intertextualidade*, o aluno de música poderá desenvolver re-leituras de obras musicais como paráfrase ou como paródia.

A intertextualidade, nessa dimensão, poderá ser analisada como instrumento didático pedagógico para conhecer novas formas e novos fazeres musicais enquanto processo de apreciação, execução e composição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HUTCHEON, Linda. Uma teoria da Paródia: Ensinaamentos das formas de arte do século XX. Tradução de Teresa Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1985.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. Paródia, Paráfrase & CIA, 3ª edição. São Paulo: Ed. Ática, 1988.

SCHAFER, Murray. O Ouvido pensante. Tradução de Marisa T. de O. Fonterrada; Magda R. G. da Silva; Maria Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

NOGUEIRA, Ilza. A Estética Intertextual na Música Contemporânea: Considerações Estilísticas. *Brasiliana: Revista Quadrimestral da Academia Brasileira de Música*, Rio de Janeiro nº 13, p. 2–12, jan. 2003.

CONSOLARO, Hélio. Intertextualidade: um rio com discurso. *Por Trás das Letras: Literatura*, Araçatuba, FolhaNet. Disponível em:

<<http://pportrasdasletras.folhadaregio.com.br/intertext.html>>. Acesso em: 05 mar. 2004.

INTERTEXTUALIDADE. Disponível em:

<http://www.asescsp.com.br/sesc/convivencia/oficina/livrovivo/intertextualidade.htm>. Acesso em: 05 mar. 2004.

OLIVEIRA, Arthur Machado de. Paródia: Aeroporto (1970) X Apertem os cintos...O piloto sumiu! (1980). *cinemaIS: artigos*, São Carlos. Disponível em:

<<http://www.ufscar.br/~cinemais/artparodia.html>>. Acesso em: 04 mar. 2004.

REISNER, Gigi. “Boccaccio Revited”: a narrativa Sexameron de Luiza Lobo. *Universität Salzburg*, Salzburg. Disponível em:

<http://www.geocities.com/ail_br/boccacciovisitedanarrativa.html>. Acesso em: 05 mar. 2004.

A MÚSICA NO COLÉGIO PEDRO II

Maria Cristina do Nascimento
mcris@ism.com.br

Resumo. A trajetória histórica do Colégio Pedro II, uma instituição pública federal, de Ensino Fundamental e Médio, confirma a presença da música desde a criação da instituição. Com carga horária semanal de dois tempos, a disciplina Educação Musical integra a composição curricular de todas as turmas, desde a Série Inicial até o Ensino Médio. Seu projeto político-pedagógico está fundamentado nas competências descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, atendendo às Diretrizes Curriculares, que priorizam o fazer musical. O ensino da música está comprometido com a vivência criativa, o respeito à diversidade cultural, o desenvolvimento da sensibilidade estética, da percepção e da imaginação auditivas, a valorização da cultura musical brasileira e o aprimoramento do senso crítico e estético. Observa-se na prática pedagógico-musical da instituição a busca de manter o ensino da música de modo ético, sensível e crítico, coerente com as múltiplas transformações por que passam o mundo e a educação.

O Colégio Pedro II é uma instituição pública federal de Ensino Fundamental e Médio, que tem por objetivo

formar cidadãos críticos eticamente orientados para o respeito às identidades, politicamente comprometidos com a qualidade, esteticamente sensíveis à diversidade, dotados de competências e de valores capazes de mobilizá-los para a intervenção responsável na sociedade. (Colégio Pedro II, 2002: 70)¹

Atualmente o seu quadro de docentes é formado por professores efetivos, selecionados através de Concurso Público de Provas e Títulos, e por professores substitutos, contratados por tempo determinado através de processo seletivo simplificado.

O registro mais antigo sobre a origem do Colégio Pedro II menciona o Colégio dos Órfãos de São Pedro, criado em 1739, pelo Bispo D. Frei Antônio de Guadalupe para atender a “*órfãos de pouca idade, ensinando-os a ler, escrever, contar, rezar, (...) a música e instrumentos musicais utilizados nas cerimônias da Igreja Católica*” (Rocha, 2001:1). Em 1766, este colégio foi transferido para a Capella de São Joaquim, na Rua do Vallongo (hoje Rua Camerino), assumindo a denominação de Seminário de São Joaquim.

Em 2 de dezembro de 1837, foi, então, fundado, o Colégio Pedro II,

oficializado, por Decreto Imperial, em 20 de dezembro do mesmo ano, como decorrência da reorganização do Seminário de São Joaquim, apresentada ao Império pelo Ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos, sendo assim batizado em homenagem ao Imperador-menino, no dia de seu aniversário (sítio eletrônico).

Por ocasião de sua fundação e organização, encontramos o registro do músico Januário da Silva Arvellos como membro do corpo docente da instituição (op cit).

Durante todo o período imperial e até o final da República Velha, o Colégio Pedro II atendeu à formação de nível secundário dos filhos da elite econômica do país, transformando-se em uma instituição que, para além, inclusive, de 1930, tinha a “*primazia de determinar os padrões nacionais para os textos didáticos e as avaliações*” (Needell, 1993: 76).

A Proclamação da República determinou a mudança de seu nome para Instituto Nacional de Instrução Secundária e, logo em seguida, para Ginásio Nacional. (...). Até a década de 50, era designado “Colégio Padrão do Brasil”, visto que seu programa de ensino servia como modelo de educação de qualidade para os colégios da rede privada, que solicitavam ao Ministério da Educação o reconhecimento de seus certificados justificando a semelhança de seus currículos aos do Colégio Pedro II (sítio eletrônico).

Diversos são os episódios que relatam a presença da música em solenidades da instituição ao longo de sua história:

Déra início à sessão magna comemorativa [do centenário do Colégio Pedro II], o erguer de vozes dos orpheões do Externato e do Internato dirigidas pelas professoras D. Maria Elisa de Freitas e Lucilia Villa-Lobos. De pé, a assistencia, ouviu os sons do Hymno Nacional consagrador da Patria na memoria do seu autor, Francisco Manoel da Silva. Após o hymno patrio o do Collegio. (Doria, 1937: 321)

Este breve histórico da origem do colégio² já evidencia o que se confirmaria por toda a sua trajetória: a presença da música de maneira significativa em um espaço pedagógico de reconhecida distinção no país, conforme atestam pesquisas da mídia impressa³.

¹ A partir da leitura deste objetivo, podemos observar forte influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais na fundamentação metodológica do projeto político-pedagógico do Colégio Pedro II, por ser esta instituição uma escola diretamente vinculada às políticas públicas de educação da esfera federal.

² Um histórico mais detalhado do Colégio Pedro II pode ser encontrado em ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. *Colégio Pedro II: um lugar de memória*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999. Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em História.

³ Referência mais detalhada à repercussão dessas pesquisas pode ser encontrado em ROCHA, Inês de Almeida. Implantação da proposta curricular de música no Ensino Médio do Colégio Pedro II – Unidade Escolar Engenho Novo II. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE

A partir da década de 1980, a publicação do Plano Geral de Ensino (PGE) estabeleceu a organização dos conteúdos programáticos das disciplinas pelas séries, dele constando, ainda, os objetivos gerais e específicos, as instruções metodológicas e os critérios norteadores da avaliação, desde a 5ª até a 8ª série do então 1º grau, do 2º grau e das quatro séries iniciais, implantadas na instituição naquela ocasião. Este documento era reavaliado numa frequência de três ou quatro anos, precedido por reflexões do corpo docente, e que, *“durante cerca de vinte anos, foi o principal referencial pedagógico da escola”* (Fonseca, 2003: 70).

No tocante à Educação Musical, ao observar os objetivos gerais explicitados no PGE, encontramos a preocupação com a interdisciplinaridade e a inserção do aluno na sociedade, expressa através de itens específicos como a criação, a expressão e a imaginação musicais, que se fazem presentes desde então.

A atual estrutura administrativo-pedagógico da instituição, que organiza os docentes em Departamentos Pedagógicos de acordo com sua formação acadêmica, data dessa época e é um ponto de destaque, principalmente por *“serem eles os responsáveis pelo estabelecimento das linhas pedagógicas de conduta de cada disciplina”* (Fonseca, 2003; 70). Os anexos 1 e 2 apresentam o organograma da Secretaria de Ensino e do Departamento de Educação Musical.

No final da década de 1990, iniciou-se um processo de discussão pedagógica, à luz das Diretrizes Curriculares e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que envolveu toda a comunidade escolar, e tinha por objetivo elaborar o projeto político-pedagógico (PPP) da instituição, preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/ 96. Cada Departamento Pedagógico foi chamado a refletir sobre sua prática, conteúdos e avaliação, resultando na publicação de um novo documento, que passou a nortear suas atividades didático-pedagógicas.

Segundo o atual PPP, a Educação Musical no Colégio Pedro II deve envolver todos os seus alunos, desde a Série Inicial até o Ensino Médio, com vistas a proporcionar-lhes a oportunidade de:

- compreender e respeitar a diversidade das manifestações musicais;
- vivenciar de modo criativo os elementos da linguagem musical;
- desenvolver a sensibilidade estética e a percepção e imaginação auditivas;
- aumentar a sensibilidade com relação aos valores nacionais;

-ampliar qualitativa e quantitativamente suas experiências sensoriais, afetivas e cognitivas. (Colégio Pedro II, 2002: 175)

Em todos os segmentos de ensino, o trabalho de Educação Musical é norteado pelas seguintes formas de relacionamento e abordagem da música:

- improvisação/ composição;
- execução/ interpretação;
- percepção/ apreciação; e
- contextualização/ análise.

A improvisação dimensiona, nutre a experiência criativa, como jogo integrador que permite ao aluno, de acordo com as circunstâncias, imitar, reproduzir, interpretar, adaptar-se a um modelo e, também, inventar, explorar, criar e produzir modelos próprios. A experiência musical abarca tanto o convívio e a imitação de estruturas ou modos de organização material sonoro quanto à criação de novas estruturas por processo de variação ou exploração e descoberta.

A interpretação envolve a utilização da voz, de instrumentos musicais e de fontes sonoras diversas como meio de expressão de idéias musicais, tanto na forma de improvisação/composição como na de decodificação e execução das obras.

A percepção e a apreciação musical dizem respeito à escuta ativa de música e implica interiorização de elementos de estruturação musical, bem como a ampliação do contato com diferentes conceitos e manifestações musicais.

A contextualização e análise do fato musical instiga o debate, a compreensão da diversidade cultural, mobiliza e estimula o aluno a estabelecer uma rede de relações e integra-o, com o seu saber, na sala de aula. Dessa forma, a procuramos oferecer importantes experiências para a valorização da diversidade étnica, cultural e social, sem barreiras estéticas.

Ainda segundo o PPP,

o desenvolvimento do conhecimento musical se baseia na vivência do fato sonoro, na experiência musical concreta a partir da qual se formam os conceitos, como referenciais para apreensão das estruturas musicais enquanto elementos de uma linguagem (Colégio Pedro II, 2002: 177),

estabelecendo relação som/ elementos sensório-intuitivos/ expressão corporal através de atividades de caráter individual e coletivo.

Nos Ensinos Fundamental e Médio, contamos com salas específicas para a prática musical, dotadas de recursos instrumentais acústicos e tecnológicos, nas quais as competências⁴ são desenvolvidas de forma interdisciplinar e contextualizada. São destinados dois tempos regulares semanais de 45 minutos para cada turma, desde a Série Inicial do Ensino Fundamental até a 1ª Série do Ensino Médio⁵.

As atividades envolvem ações que possibilitam a exploração das potencialidades das fontes sonoras, a estruturação de elementos da linguagem musical, a relação entre som e movimento, a percepção e utilização da relação som x silêncio como fonte potencial de expressão musical, o registro da manifestação sonora através de elementos gráficos e tecnológicos e a integração da música a outras linguagens. O vídeo apresentado ilustra algumas dessas ações, realizadas pelos professores em sala de aula.

Os alunos do Colégio Pedro II sentem-se estimulados a aprofundar sua vivência musical na formação de grupos vocais e instrumentais, prática também promovida pelo Departamento de Educação Musical em suas diversas Unidades Escolares⁶. De modo geral, cada Unidade Escolar mantém, pelo menos, um grupo de natureza extraclasse. Alguns desses grupos apresentam-se como convidados em festivais e solenidades diversas, dentro e fora do colégio. A presença de grupos de outras instituições é também uma prática constante, o que favorece o intercâmbio artístico de alunos e professores.

A criação, em 1999, do Espaço Musical, sediado no Campus São Cristóvão, veio contribuir para a ampliação desse tipo de prática, atendendo a cerca de quatrocentos alunos, que tocam instrumentos de sopro, cordas e percussão, possibilitando a formação de diversos grupos instrumentais. Fora do âmbito do colégio, nossos alunos buscam freqüentemente a ampliação e/ ou continuidade de sua formação e vivências musicais em outras instituições, tanto em cursos livres quanto em cursos de nível técnico e de nível superior.

⁴ Consideramos “como referencial teórico a obra de Philippe Perrenoud, as indicações contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (...)*” (Colégio Pedro II, 2002: 75) de modo a conceituar o termo “competência”.

⁵ ROCHA, Inês de Almeida. Implantação da proposta curricular de música no Ensino Médio do Colégio Pedro II – Unidade Escolar Engenho Novo II. In: ANAIS DO X ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2001, publicação eletrônica.

⁶ Atualmente, o Colégio Pedro II conta com onze Unidades Escolares, localizadas em seis bairros da cidade do Rio de Janeiro, atendendo a alunos desde a Série Inicial do Ensino Fundamental até a 3ª Série do Ensino Médio. Há estudos de expansão da instituição para outras áreas de atuação, inclusive no âmbito da educação de jovens e adultos e da formação de professores.

Nossa prática pedagógica é permanentemente reavaliada sob o ponto de vista filosófico e metodológico, reflexão essa que leva em consideração a realidade social e as necessidades pedagógicas dentro de um contexto social, político e econômico em constante mudança. Desta forma, a música busca contribuir para que o Colégio Pedro II prossiga sua trajetória, formando cidadãos éticos, ousados e capazes de utilizar as diversas linguagens na construção de um mundo onde todos possam se reconhecer e estar incluídos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COLÉGIO PEDRO II: projeto político-pedagógico. Brasília: INEP/ MEC, 2002.
- FONSECA, Anna Cristina Cardozo da. Políticas na Educação Musical: experiências. In: ANAIS DO SEMINÁRIO MÚSICA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1, 2003, Rio de Janeiro. Anais do Seminário Música na Educação Fundamental. Rio de Janeiro: 2003. P. 69-74.
- ROCHA, Inês de Almeida. Implantação da proposta curricular de música no Ensino Médio do Colégio Pedro II – Unidade Escolar Engenho Novo II. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. Anais do X Encontro Anual da ABEM. Uberlândia: ABEM, 2001, publicação eletrônica.
- DORIA, Escragnolle. Memória histórica do Collegio de Pedro Segundo. Comemorativa do 1º Centenário do COLLEGIO DE PEDRO SEGUNDO. Rio de Janeiro: publicação oficial sob os auspícios do Ministério da Educação, 1937.
- NEDELL, Jeffrey D. Belle Époque tropical: Sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- <http://www.cp2.g12.br>, on line, 26/07/04.

AÇÕES DE UMA PROFESSORA DE PERCEPÇÃO MUSICAL: UMA CENA DE AULA

Maria Cristina Souza Costa (UFU)
souzacosta@triang.com.br

Resumo. Esta pesquisa trata da reflexão sobre as ações e concepções de uma professora de percepção musical sobre o ensino de música e de percepção através de um estudo de caso. A coleta de dados foi feita observando as aulas de duas turmas de percepção musical dos cursos de música da Universidade Federal de Uberlândia conduzidas pela professora “S.H.”. Nesta comunicação apresenta-se uma descrição reflexiva de uma cena de aula recortada das aulas observadas ao longo de um semestre letivo. Tomando como campo investigativo a epistemologia da prática docente de acordo com Schön (1983) e Tardif (2000), “epistemologia da prática profissional”, as observações e análises buscaram identificar as concepções de ensino de música e ensino de percepção musical, os procedimentos metodológicos e os materiais didáticos utilizados pela professora em suas aulas.

Esta pesquisa teve início no segundo semestre de 2003 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) nos cursos de música com o objetivo geral de investigar as concepções e ações de uma professora de música quanto ao ensino e aprendizagem da percepção musical.

“O eixo percepção musical nos cursos de música da UFU é composto de cinco disciplinas obrigatórias e quatro optativas. Nas obrigatórias os alunos passam por uma disciplina introdutória, denominada FECA1 e depois pelas percepções 1, 2, 3 e 4” (COSTA, 2003, p.1).

Os objetivos específicos foram: identificar os elementos que subsidiam a construção do planejamento das aulas; identificar as concepções da professora sobre teoria e prática musicais, no ensino-aprendizagem da percepção musical; identificar os conteúdos selecionados pela professora; descrever e analisar os procedimentos metodológicos usados em sala de aula.

A metodologia está construída nos princípios da pesquisa qualitativa a partir de um estudo de caso. De acordo com Chizzotti (1995), o estudo de caso tem como objetivo estudar um caso em particular para relatá-lo de forma ordenada e crítica, em uma determinada situação. A partir disso, proposições podem ser feitas visando ações transformadoras.

A primeira fase da pesquisa foi destinada à seleção e delimitação do caso. A segunda fase, ao trabalho de campo através da observação das aulas e anotações, através da reunião e organização de informações e documentos para fundamentação do relatório. Foram observadas nesta fase, as aulas de uma turma de Percepção Musical 1 e de uma turma de Percepção Musical 2 da professora “S.H”. Além disso, foram coletados documentos produzidos pela professora para realização das aulas (material escrito e material sonoro). Outra técnica de coleta de dados utilizada nesta fase foi a entrevista. Foram realizadas entrevistas abertas e semi-estruturadas com a professora da disciplina.

A última fase, que ainda está em andamento, é dedicada à organização e redação do relatório a partir da análise dos conteúdos e reflexão. O conteúdo está sendo analisado a partir da organização, seleção e categorização do material coletado em cada uma das situações investigadas, ou seja, na observação das aulas, no material didático e demais documentos produzidos pela professora ao longo do semestre e nos procedimentos metodológicos descritos.

Partindo da epistemologia da prática docente como campo de investigação, ou de acordo com Schön (1983) e Tardif (2000), “epistemologia da prática profissional”, as observações e análises buscaram os significados que envolvem os conhecimentos da professora, as suas habilidades e atitudes frente à disciplina.

Nas entrevistas com a professora estimulou-se a reflexão sobre suas ações através do resgate e rememoração de cenas das aulas bem como a reflexão sobre seus conhecimentos práticos através dos conceitos de conhecimento-na-ação; reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, estabelecidos por Schön (1983).

Nesta comunicação serão apresentadas as características gerais do caso e algumas reflexões sobre uma das cenas recortada das observações das aulas. Nesta cena os procedimentos metodológicos (ações) e o material didático (repertório) são o foco da descrição e da reflexão.

Caracterização do caso

As turmas observadas contavam com 22 alunos matriculados na Percepção 1 e 13 na Percepção 2. Ambas com 4 aulas de percepção por semana em horários consecutivos.

Constatou-se durante a pesquisa um alto índice de frequência em todas as aulas do semestre, em ambas as turmas.

O espaço físico onde foram ministradas as aulas é composto de sala ampla e arejada. Possui uma grande bancada com aparelhagem de som, um micro computador com programas de música e gravadora de CD, um teclado e um piano vertical.

O material didático

Todo o material didático foi sendo apresentado durante as aulas, de acordo com o planejamento do dia. Não foi pedido aos alunos que adquirissem nenhum material como livro, apostila, partituras ou discos no começo do semestre.

Havia apenas a bibliografia de referência citada no plano de curso da professora. Pôde-se observar que a professora utilizou-se da bibliografia, mas esporadicamente, lançando mão de algum elemento ou outro.

Uma cena de aula...

Esta cena foi escolhida porque caracteriza um procedimento muito comum em todas as aulas da professora “S.H.” nas duas turmas observadas ao longo do semestre. Isto é, a participação ativa dos alunos em uma atividade musical reproduzindo e criando. Além disso, ela possui elementos que denunciam a concepção da professora quanto ao ensino da percepção musical.

É importante salientar que a atividade descrita, mesmo que proposta aos alunos como sendo de caráter lúdico e apenas de aquecimento atendia a objetivos específicos de preparação e desenvolvimento de habilidades que seriam trabalhadas nas atividades subseqüentes daquela aula.

Dia 09/09/03 - Percepção Musical 1 - 18 alunos presentes – Professora S.H.

Alunos em pé, em círculo juntamente com a professora que propôs um aquecimento, porém sem especificar se era vocal ou corporal, mas ficou claro que eles deveriam imitá-la. Os alunos, na expectativa, demonstraram interesse e curiosidade. Marcando um determinado pulso com estalos de

dedos, a professora cantou com a sílaba LA uma pequena idéia melódica que terminava com três tempos de pausa. Eram dois compassos com métrica quaternária. O ritmo era formado por semínimas, colcheias e pausas de semínimas e a melodia construída por graus conjuntos com intervalos de 2ªM e 2ªm. em uma tonalidade maior.

A professora falava pouco, apenas repetia suavemente – ouçam, ouçam... percebam... Cantava novamente e fazia os alunos voltarem a atenção para os detalhes da afinação. Os alunos a imitavam sem problemas. A memorização parecia fácil. Com esse procedimento a professora ensinou toda a melodia e os alunos reproduziram cantando. Eram ao todo oito compassos com uma barra de repetição e na segunda vez o último compasso voltava à nota da tônica para finalizar.

Em seguida a professora propôs que cada aluno do círculo improvisasse um ritmo nos tempos de pausa da melodia. Os alunos reagiram ao estímulo naturalmente e, sem pedir mais detalhes, começaram a improvisar. O grupo todo cantava junto e nas pausas um aluno de cada vez criava um ritmo diferente. Naquele momento, diferentes recursos foram usados: percussão corporal, sons percutidos com a voz ou com a boca, movimentos corporais e silêncios. Os improvisos surpreendiam a todos e as demonstrações de alegria eram inevitáveis. Agora quem comandava a atividade era a própria execução, ou seja, de acordo com o que ia sendo criado estabelecia-se naturalmente a continuidade do trabalho. Imediatamente após cada criação o grupo fazia sua crítica, sem verbalizar ou interromper o trabalho, mas respondendo musicalmente.

A essa altura os alunos demonstravam estar bastante descontraídos e envolvidos no trabalho, então a professora propôs que fosse feita a mesma coisa, porém no lugar da improvisação rítmica deveria ser feita uma improvisação melódica.

Diante desta proposta as reações foram um pouco diferentes. Alguns alunos manifestaram sua insegurança e dúvida quanto a como e o que fazer, mas mesmo assim, enfrentaram o desafio.

Durante a improvisação alguns colegas não esperavam (propositadamente) a sua vez de cantar e faziam uma segunda voz no improviso do colega. Isso provocava um diálogo musical imediato sugerindo que outros da roda também o fizessem.

Ao final da atividade ficou evidenciado o seu caráter introdutório para a aula e os seus objetivos extra-musicais e musicais como: atenção, concentração, memória, socialização, criatividade, aquecimento vocal, entoação de segundas maiores e menores, graus conjuntos, pulso e divisão de pulso, articulação em legato.

Refletindo....

Será que a musicalidade da cena adveio da melodia escolhida, ou foi dos procedimentos metodológicos? Foi isso que fez com que os alunos se envolvessem tanto e se interessassem? A atividade atingiu os objetivos pretendidos? O que a professora entende por percepção musical?

Sabe-se tradicionalmente que os alunos dos cursos de graduação têm uma certa resistência à disciplina percepção pela dificuldade e aridez dos treinamentos feitos através de solfejos e ditados e mesmo pela baixa musicalidade de suas ações. Se não isso, pela descontextualização musical de seus conteúdos, pela fragmentação.

Nesse sentido afirmam Campolina e Bernardes (2001) “ é comum numa aula de percepção, a escolha de um processo de trabalho que privilegia a fragmentação do discurso musical, provocando uma escuta cada vez mais distanciada da inteiridade do fenômeno”. Esses autores ressaltam ainda o “divórcio” entre os elementos que fazem tal inteiridade e que são:

A interação de uma grande diversidade de informações (altura, intensidade, timbre, duração, articulação, densidade, relações micro/macro formais etc) apresentadas em sucessão e/ou simultaneidade resuta[ndo] num objeto multifacetado que é apresentado de maneira global, e como tal deveria ser trabalhado.(CAMPOLINA; BERNARDES, 2001, p.10)

Na cena descrita, apesar da melodia ter sido proposta pela professora, sem consulta aos alunos, ela abre a possibilidade da participação individualizada, porém integradora dos alunos. Cada um pode expressar-se a partir da bagagem que carrega sem os grilhões do que

é pré-estabelecido como certo ou errado pela professora. O respeito aos conhecimentos teórico-práticos dos alunos e suas vivências diversificadas pode ser identificado na ação da professora. Sua condução estimulou a percepção dos elementos dentro do todo favorecendo a vivência e a compreensão das relações entre os diversos elementos da música.

Como numa teia as ações de cada aluno foram tecendo o discurso musical e com ele construindo, mesmo que inconscientemente naquele primeiro momento, conceitos de forma, estrutura, textura, cadências, diálogos.

Assim, observa-se que em uma aula de percepção, reconhecer ou emitir 2ª maiores ou menores não pode ser mais importante do que perceber suas relações no todo.

Obviamente, altura e duração são fundamentais na constituição do fenômeno sonoro, mas, isoladamente, esses dois parâmetros essenciais não bastam – eles não são a música. Por isso mesmo, não reconhecê-los, reproduzi-los ou anotá-los de imediato não significa necessariamente não ter percebido a música (CAMPOLINA; BERNARDES, 2001, p.11).

Concepções e objetivos

Para a professora da disciplina, seu objetivo no ensino de música e de percepção musical especificamente é:

Levar o aluno a pensar. Não é ditar regras. O que o educador pode ajudar o aluno é a criar caminhos e condições para que ele mesmo chegue às respostas que procura. Por outro lado, a música tem aspectos que não são racionais e eu levo o aluno a pensar na música como sensações e não simplesmente no teórico (Professora S.H).

Em outro momento a professora fala em “perceber ligado a sensações, ouvir e reconhecer o todo”

Nestas falas podemos salientar dois aspectos opostos, porém complementares que são o sentir e o saber. O primeiro quando ela fala das sensações e o segundo quando ela fala de reconhecer, de pensar. Estes aspectos são vistos nas aulas através dos materiais e dos procedimentos metodológicos. Nos materiais evidenciam-se as concepções da professora quanto ao repertório musical que ela considera adequado para as aulas de jovens graduandos, bem como o conteúdo.

Na cena descrita a melodia não tem uma classificação específica quanto a estilo ou gênero. Não é um jazz ou uma bossa nova, não é um rock ou tango, nem um minueto de Bach ou um tema de uma sonata de Mozart, mas poderia ser qualquer um deles. O que fica

evidente é que soa como uma música real, (por mais simples que seja) ou como salientam Campolina e Bernardes na “sua manifestação legítima e natural”(CAMPOLINA E BERNARDES, 2001, p.9).

Assim, os alunos sentem a música e a percebem na sua inteiridade. Logo em seguida, quando têm que organizar suas improvisações e dar seqüência ao que está sendo construído pelos outros colegas, passam a pensar sobre sua estrutura, seus elementos e suas características estéticas.

Considerações finais

As ações da professora “S.H.” na cena descrita vêm ao encontro de suas falas quanto às concepções sobre ensino de música e especificamente de percepção musical. Oferecer condições e caminhos para que os próprios alunos construam seu conhecimento, descubram suas próprias respostas podem ser identificadas na proposta de improvisação.

Além disso, a vivência da música como um todo possibilitando o sentir e as sensações que ela traz, bem como estimulando o pensar sobre a música na construção das células de improvisação que passaram a construir diálogos musicais também estão presentes em suas falas.

Por fim, dentro do que foi analisado até o momento, tanto as ações quanto o material didático utilizado tem como característica principal a percepção de música da forma como a vivenciamos no dia-a-dia, preservando todas as suas dimensões.

O passo seguinte na análise dos dados coletados está sendo feito juntamente com a professora “S.H.” quando convidada a refletir sobre suas ações em cada aula, a partir de questões levantadas pela pesquisadora durante as observações. Acredita-se que tais reflexões poderão contribuir significativamente para a construção de identidades e perfis profissionais no ensino da percepção musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOLINA, E.; BERNARDES, V. Ouvir para escrever ou compreender para criar? uma outra concepção de percepção musical. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

- CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1995.
- COSTA, M. C. Souza. Reflexão sobre as concepções e ações de um(a) professor(a) de percepção musical: um estudo de caso. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12 e COLÓQUIO DO NEM, 1., 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2003. 1 CD ROM.
- GONÇALVES, L. N. A disciplina “percepção musical” no departamento de música da UFU. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5 e SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. Anais... Londrina, 1996, p.225.
- GROSSI, Cristina. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. Revista da ABEM. n.6, p.49-58, set. 2001.
- MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática; o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) Professor reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002, p.111-127.
- SCHÖN, D. A. The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. n.13, p.5-24, 2000.

PERCEPÇÃO MUSICAL: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Maria Flávia Silveira Barbosa
mfsb65@yahoo.com

Resumo. Meu objeto de estudo, nesta pesquisa, é a Percepção Musical, entendida aqui como percepção auditiva a ser desenvolvida através da música. Parto da análise de textos de autores reconhecidos da Educação Musical sobre a percepção, na tentativa de conhecer o modo como tem sido tratada a questão, tanto na âmbito da prática, nos conservatórios, escolas e faculdades de música, como no âmbito das reflexões teóricas. A perspectiva histórico-cultural da Psicologia, principalmente nos trabalhos de Vigotski, Luria e Leontiev, permite superar o problema fundamental por mim identificado nos textos que analisei – a saber, desconsiderar o caráter histórico do desenvolvimento da percepção humana. A principal contribuição desse estudo é, a meu ver, além de implementar os debates sobre o problema do desenvolvimento da percepção musical, contribuir também para o entendimento da música como um fator essencial na formação dos indivíduos.

“A poluição sonora é hoje um problema mundial. Pode-se dizer que em todo o mundo a paisagem sonora atingiu o ápice da vulgaridade em nosso tempo, e muitos especialistas têm predito a surdez universal como a última consequência desse fenômeno, a menos que o problema venha a ser rapidamente controlado”. (Schafer – “A afinação do mundo”, 2001, p. 17)

Não seria preciso chamar Schafer para falarmos dos problemas da paisagem sonora, nos dias atuais. Se o chamo, entretanto, é porque já há algumas décadas ele vem tratando esse como um problema cuja solução encontra-se também e sobretudo no campo da Educação Musical. Em *“O ouvido pensante”*, no capítulo Limpeza de ouvidos, descreve um curso oferecido a alunos de certa universidade e indica uma possibilidade de ação rumo à superação desse problema: *“senti que minha primeira tarefa neste curso seria a de abrir ouvidos: procurei levar os alunos a notar sons que na verdade nunca haviam percebido, ouvir avidamente os sons de seu ambiente e ainda os que eles próprios injetavam nesse mesmo ambiente”* (1991, p. 67).

A idéia de limpar os ouvidos, para Schafer, está diretamente ligada com a questão do desenvolvimento da percepção auditiva. É essa percepção que estamos perdendo e precisamos recuperar. Segundo o autor, *“a poluição sonora ocorre quando o homem não ouve cuidadosamente. Ruídos são sons que aprendemos a ignorar”* (2001, p. 18). A

limpeza de ouvidos, ou seja, o desenvolvimento da percepção auditiva seria o fator primordial para a reorquestração do mundo e isso pode e deve ser feito o quanto antes pelos profissionais da Educação Musical: “*a música como chave para a percepção auditiva*” (p. 218).

Cunha, em seu artigo “*Música: mudança de atitude na sociedade atual*”, traz idéias consonantes com essas de Schafer, acrescentando outros fatores à questão do desenvolvimento da percepção através da música. Diz ele:

Música, como toda obra de arte, tem uma função primária, ainda que não única, de desenvolver a capacidade de percepção dos indivíduos. Esta função tem sido amortecida em nossos dias por excesso de padrões similares de formas musicais, banalizadas através da comercialização, da rádio-difusão, do disco etc. Novos acontecimentos musicais e uma educação crítica mais apurada devem acontecer como antídoto à inércia psicológica causada por tais eventos banais (1984, p. 155).

O texto de Cunha leva-me à formulação de algumas questões: o que queremos dizer quando afirmamos que a música pode desenvolver a percepção dos indivíduos? Pode-se observar o seu processo de desenvolvimento? Como?

Partindo, então, das duas idéias colocadas acima – a de Cunha e a de Schafer – proponho um estudo da percepção, como um passo em direção à possibilidade da música como chave para o desenvolvimento da percepção auditiva nos indivíduos. Tal estudo teria como objetivo último a mudança de atitude em relação ao ambiente sonoro que temos construído, visando a transformação desse ambiente.

Ao analisar textos de autores da Educação Musical sobre percepção constatei que muitos revelam a seguinte preocupação: como levar a cabo, de maneira mais eficiente, a disciplina de Percepção Musical, principalmente nos cursos de graduação em Música? Essa é uma questão pertinente, pois a referida disciplina tem muitas vezes sido negligenciada, no âmbito desses cursos, e o fazer efetivo junto aos alunos tem se resumido à realização de ditados musicais, solfejos e ritmos. Sendo assim, os autores estudados apontam a necessidade de superar essas práticas, comuns nos cursos de música, que, no seu entender, não contribuem para um efetivo desenvolvimento da percepção, por trabalhar o conteúdo musical de forma atomizada. Tratar a música como linguagem e conseqüentemente a percepção musical como percepção do discurso musical e não percepção de elementos musicais e considerar a experiência musical anterior dos alunos compõem a proposta de solução encontrada na maioria dos textos que analisei.

Outro ponto identificado nesses textos foi a vinculação a dois referenciais teóricos fundamentalmente: o construtivista e o estruturalista, às vezes, os dois associadamente; essa vinculação aparece ora explícita ora implicitamente. Tributários desses referenciais, mesmo os autores que apresentam propostas inovadoras dentro do contexto atual do ensino da percepção musical, não conseguem, do meu ponto de vista, chegar ao cerne do problema: **desvelar o processo de desenvolvimento da percepção através da música**. Essa abordagem sobre o problema da percepção que proponho aqui, embora já exista há algum tempo no âmbito das idéias, em autores como Cunha e Schafer, não foi tratada ainda, de modo sistemático, no campo teórico e experimental.

Penso que a contribuição maior desses estudos será, não só demonstrar a possibilidade da música como chave para o desenvolvimento da percepção auditiva nos indivíduos como, também, desvelar esse processo de uma perspectiva diferente da que tem sido freqüentemente adotada. Segundo a Escola de Vigotski, referencial teórico que assumo, a percepção é uma função psíquica superior, cuja origem e natureza é social, histórica e cultural; e, cujo desenvolvimento se dá, não de forma isolada, mas em conexão com outras funções, tais como, o pensamento, a memória, a linguagem. Sob essa perspectiva, o processo de desenvolvimento é compreendido como a conversão para o indivíduo daquilo que a humanidade produziu coletivamente ao longo de sua história. Tais princípios estabelecem diferenças fundamentais entre os estudos que proponho e a quase totalidade dos outros realizados, no âmbito da Educação Musical.

O problema fundamental, nesses últimos, é desconsiderar o **caráter histórico** do desenvolvimento da percepção humana. Essa é uma das implicações diretas dos referenciais teóricos aos quais seus autores se filiam; como disse anteriormente, em geral, fundamentam-se nos postulados construtivistas e/ou nos estruturalistas. Não cabe aqui uma descrição, ainda que ligeira, dessas teorias psicológicas, mas apenas lembro que, segundo a Psicologia da Gestalt, o fator chave do psiquismo humano é seu caráter estrutural primário, ou seja, existente desde o princípio. De acordo com essa perspectiva, a percepção já se configura de modo integral, no ser humano, no primeiro mês de vida; isso significa dizer que não há desenvolvimento na percepção, a partir dessa idade. Tampouco sob a perspectiva do modelo epistemológico construtivista se pode desvelar o caráter histórico do desenvolvimento humano. De acordo com Klein (2000, p. 71), “[...] Piaget não vê na condição humana senão um prolongamento natural do processo de adaptação, comum a todo organismo vivo”. A inteligência é, para o genebrino, uma forma especial de adaptação ao ambiente e o seu

desenvolvimento explica-se, segundo Duarte (2000, p. 268), “[...] *por meio da universalidade das invariantes funcionais presentes em todo e qualquer processo de organização do ser vivo*”. A continuidade entre organismo e inteligência é uma conseqüência do uso do modelo biológico, nas análises do psiquismo humano; tal modelo não permite compreender a natureza histórica do processo de desenvolvimento psicológico do homem¹.

Por outro lado, é minha intenção realizar meus estudos sob a perspectiva da Psicologia histórico-cultural. Já há alguns anos, tomei como matriz teórica para a minha prática profissional e para as minhas reflexões os trabalhos de Vigotski e seus seguidores. Assumi com eles a origem e a natureza sociais dos processos psicológicos superiores e o caráter mediado da constituição humana; isso traz implicações metodológicas fundamentais para o estudo que quero realizar, justamente por focar a historicidade na análise desses processos.

Mas, o que fundamenta essa historicidade, dentro da perspectiva vigotskiana? De acordo com Leontiev (1996), a idéia do caráter mediado das funções psíquicas superiores “[...] *inclui implicitamente os elementos de um enfoque histórico global*” (p. 445). Tendo sido constituídas ao longo do desenvolvimento cultural do homem, quer dizer, sendo “[...] *produto da atividade humana, não um dado puro da razão nem a simples expressão natural das coisas*” (Pino, 2000, p. 49), para compreender tais funções, não se pode prescindir de um método histórico em seu estudo. Essa característica histórica na análise dos processos psíquicos humanos reflete a intenção de Vigotski de introduzir, na Psicologia, o método do materialismo histórico e dialético, matriz teórica de suas reflexões.

Parto, então, dessa concepção de método para a Psicologia histórico-cultural e como a ela a idéia central de Vigotski sobre o caráter mediado das funções psicológicas superiores – mediação feita por instrumentos psicológicos, os quais o psicólogo russo define como “*criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se aos domínios dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza*” (1996, p. 93); e exemplificando: “[...] *a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os*

¹ Segundo o referencial que assumo, a perspectiva histórico-cultural da Psicologia, considerar a natureza histórica do desenvolvimento humano é justamente o oposto de considerá-lo como uma continuidade das relações naturais com o ambiente. Conforme Klein (2000, p. 74), as formas de vida humana são, ao contrário, artificiais, antinaturais, não espontâneas, não instintivas.

dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc” (p. 93-4) – para elaborar a hipótese da função da música como mediadora no desenvolvimento da percepção humana; percepção cujo desenvolvimento é social, cultural e histórico: suas características diferenciais. Essa hipótese está sintonizada com as idéias de Schafer e Cunha, citadas anteriormente: do primeiro, “a música como chave para a percepção auditiva”, e, do segundo, “música, como toda obra de arte, tem uma função primária, ainda que não única, de desenvolver a capacidade de percepção dos indivíduos”.

Mas, como será possível estudar o desenvolvimento da percepção musical, ou melhor, o desenvolvimento da percepção através da música? Qual o melhor método para observar e analisar tal processo? De acordo com Vigotski,

A investigação de qualquer nova esfera começa, forçosamente, com a busca e a elaboração de um método. Se pode expressar a idéia, em forma de postulado geral, de que qualquer novo enfoque de princípio sobre os problemas científicos conduz também, necessariamente, a novos métodos e modos de investigação. [...] neste caso, o método se diferencia, de modo radical, daquelas formas em que o estudo somente aplica, às novas esferas ou campos, os métodos já elaborados e estabelecidos na ciência [1987, p. 51 – tradução minha].

Pretendo assumir, de modo radical, essas colocações de Vigotski sobre o método de investigação. Conforme eu disse anteriormente, nos textos de educadores musicais estudados por mim até agora, em nenhum deles o problema da percepção foi tratado como sendo uma função cujo desenvolvimento, no homem, é de natureza histórica, portanto, social e cultural². Assim, sendo novo o meu enfoque sobre os estudos da percepção, no campo da música, novo deverá ser o método de investigação. Partindo da leitura e análise dos trabalhos de Vigotski e Luria sobre o desenvolvimento da percepção, bem como dos trabalhos de Leontiev sobre o desenvolvimento do psiquismo humano e também de outros autores que assumem em suas reflexões esse mesmo referencial teórico, é minha intenção desvelar novos caminhos para o estudo da percepção musical, sob a perspectiva da Psicologia histórico-cultural.

Para concluir, gostaria de dizer que, a meu ver, os autores da Educação Musical, que concebem a música como linguagem, e, portanto, o seu aprendizado como a compreensão do discurso musical, trouxeram contribuições importantes para as reflexões sobre o problema da percepção musical e para a Educação Musical, de modo

² Embora a questão cultural, às vezes, apareça, não é de acordo com a visão marxista que ela é colocada – visão essa que orienta as reflexões de Vigotski e é fundamento de sua teoria psicológica.

geral. Entretanto, devido aos referenciais teóricos sobre a formação do indivíduo e à concepção de linguagem que subjazem a esses estudos, também não avançam muito no sentido da superação das concepções que entendem o aprendizado de música como função de aptidões inatas. Adotar o referencial teórico da Psicologia histórico-cultural permite conceber o desenvolvimento psíquico do homem como cultural e histórico, cujo processo não é resultado do amadurecimento de estruturas presentes na psique humana ao nascer; ao contrário, a condição de humanidade só poder ser adquirida como resultado da vida em sociedade e da apropriação pela criança das habilidades e saberes criados pelo homem ao longo de sua história – entre eles a linguagem, e nela a música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CUNHA, E. M. Música: mudança de atitude na sociedade atual. In: Revista Goiana de Artes, 3 (2), jul/dez, p. 155-161, 1984.

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

KLEIN, L. R. Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. In: DUARTE, N. (org.) Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados. p. 63-86, 2000.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: Teoria e método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes. p. 425-470, 1996.

PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: Educação e Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 71, jul. p. 45-78, 2000.

SCHAFER, M. O ouvido pensante. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e atual do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: Editora UNESP. 2001.

VIGOTSKI, L. S. A percepção e seu desenvolvimento na infância. In: VIGOTSKI, L. S. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes. p. 3-27, 1998.

_____. O método instrumental em Psicologia. In: Teoria e método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes. p. 93-101, 1996.

_____. Método de investigación. In: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Havana: Editorial Científico-técnica. p. 51-103, 1987.

ARTIGOS ANALISADOS:

CAMPOLINA, E. e BERNARDES, V. Ouvir para escrever ou compreender para criar? In: Música Hoje, Belo Horizonte, n. 1, p. 37-44, s/d.

BERNARDES, V. A percepção musical sob a ótica da linguagem. In: Revista da Abem, Porto Alegre, n. 6, p. 73-85, set 2001.

FLUSSER, V. Da percepção à concepção: uma abordagem da Educação Musical. In: Cadernos de Estudo: Educação Musical, São Paulo, 4/5, p. 117-119, s/d. (Tradução de C. Kater).

GERLING, C. C. Bases para uma metodologia de percepção musical e estruturação no 3º grau. In: Revista da Abem, Porto Alegre, n. 2, p. 21-26, jun 1995.

GROSSI, C. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. In: Revista da Abem, Porto Alegre, n. 6, p. 49-58, set 2001.

LIMA, C. N. de. Percepção Musical: duas propostas pedagógicas. In: Música Hoje, Belo Horizonte, n. 4, p. 88-95, s/d.

TOURINHO, I. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. In: Fundamentos da Educação Musical, Porto Alegre, vol. 1, p. 91-133, maio 1993.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS MUSICAIS E RELAÇÕES GERACIONAIS DE ESTUDANTES

*Maria Guiomar de Carvalho Ribas (UFRGS)
guiomarcarvalho@yahoo.com.br*

Resumo. Esta comunicação trata de uma pesquisa em andamento cujo objetivo central é compreender como se tecem as práticas musicais nas relações intergeracionais de estudantes ditos jovens e adultos. Nesse sentido busco, entender que formas de interação se dão a partir das práticas musicais desses/as estudantes; analisar como o contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) produz e interfere nessas práticas musicais; examinar se podemos falar de um processo de co-educação musical entre os/as estudantes. A pesquisa está situada no campo da sociologia da educação musical (Denora, T. 2000; Souza, J. 2000) e adota a sociologia da vida cotidiana como referencial teórico central (Certeau, M. 2000; Pais, J. 2003). Seu *locus* é uma escola que atende exclusivamente à EJA, ligada a rede municipal de educação de Porto Alegre. O estudo de caso de orientação qualitativa é o método utilizado, encontrando-se a pesquisa em fase de levantamento de dados. As técnicas empregadas são: observação; entrevista semi-estruturada individual e coletiva; análise de documentos.

1. Delimitação do tema

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino em nível fundamental cujas Diretrizes Curriculares Nacionais foram regulamentadas há quatro anos através da implementação do Parecer 11/2000 (www.mec.gov.br/cne). Sua função central é oferecer escolaridade aos indivíduos que não tiveram acesso à educação básica, favorecendo deste modo a inclusão social de segmentos das classes populares.

A faixa etária dos/as¹ estudantes da EJA é bastante variada, compreende um intervalo que vai da idade mínima de 15 anos a mais de 80 anos (não há limite quanto a idade máxima) de acordo com a LDB n.º 9394. Assim, a EJA envolve um universo plural de processos e de práticas sociais experienciadas por “jovens” e por “adultos” de distintas faixas etárias, embora institucionalmente possa ser considerada um segmento único.

Essa singularidade da EJA permite não só que se estabeleça o *peer group*, como também que ocorram as intergerações, sendo estas baseadas nas relações de trocas e tensões sociais que se estabelecem na diversidade de experiências ditas juvenis e adultas. Assim

¹ A escrita não sexista é usada no texto por contemplar tanto o gênero masculino como o feminino

aparece uma complexidade, típica desse contexto escolar, consubstanciada na pluralidade de formação sociocultural de seus/as estudantes.

O objetivo da presente pesquisa é investigar como as práticas musicais de estudantes da EJA se tecem na perspectiva das relações intergeracionais, abordando particularmente as questões de repertório, divergências e/ou convergências de interesses, trocas e tensões sociais entre universos culturais distintos.

2. Cenário

O Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire (CMET) surge em 1989 enquanto um projeto gestado por um coletivo de educadoras/es da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Atualmente o CMET atende em seus três turnos a uma média anual superior a 1.400 estudantes. A escolha dessa escola como *locus* da pesquisa deve-se principalmente a dois critérios: ser uma instituição sólida e de referência na história da EJA em Porto Alegre; ter uma equipe de professores/as de artes, e nesta haver duas professoras de música ministrando aulas, oficinas, entre outras atividades musico-pedagógicas.

O currículo da EJA em Porto Alegre está centrado nas questões de vida e trabalho de seus/as estudantes. Sua organização se dá por *totalidades de conhecimento* - e não por série ou ciclo - dentro de uma abordagem freireana e interdisciplinar (SMED, 1997). A música se insere nesse currículo como subárea da disciplina artes.

3. Objetivos da pesquisa

Objetivo Central

- Investigar como se tecem as práticas musicais de estudantes da EJA na perspectiva das relações intergeracionais

Objetivos Específicos

- Compreender que formas de interação se dão a partir das práticas musicais dos/as estudantes do CMET
- Analisar como o contexto da EJA produz e interfere nessas práticas musicais
- Examinar se existe um processo de co-educação musical entre “jovens” e “adultos”. Em caso positivo, desvelar em que condições isso ocorre

4. Referencial teórico

A sociologia da vida cotidiana está na base do referencial teórico adotado. Essa teoria permite uma análise da realidade social, livre de formas rígidas e inalteráveis, rompendo assim com as visões monolíticas que tentam homogeneizar o social tão cultuadas pelo paradigma moderno de ciência. A sociologia da vida cotidiana considera a dimensão subjetiva do ser, e portanto, defende que a realidade é socialmente construída por indivíduos plurais (Lindón, 2000; Pais 2003).

Sobre a contribuição da sociologia da vida cotidiana para a construção de uma teoria da educação musical, argumenta Souza:

“[...] a perspectiva da vida cotidiana entra nas brechas, nas falhas, nas ausências de perspectivas totalizantes. Ela se compromete com a análise individual histórica, com o sujeito imerso, envolvido num complexo de relações presentes, numa realidade histórica preñe de significações culturais. Seu interesse está em restaurar as tramas de vidas que estavam encobertas; recuperar a pluralidade de possíveis vivências e interpretações; desfilar a teia de relações cotidianas e suas diferentes dimensões de experiências fugindo dos dualismos e polaridades e questionando dicotomias”. (Souza, 2000, p. 28)

Assim, parto do entendimento de que o objeto deste estudo – as práticas musicais nas relações intergeracionais de estudantes da EJA – é uma construção social, logo culturalmente referenciada, portanto o cerne da investigação está nos/as sujeitos pesquisados/as; nas relações intergeracionais que estudantes do CMET constroem entre si através da música. A ênfase é dada nas ações dos indivíduos com a música no espaço da EJA e não na música como se ela pudesse existir por si mesma (Denora, 2000).

Em relação aos conceitos veiculados no estudo, dois merecem destaque: *prática musical* e *co-educação de gerações*. O primeiro conceito está baseado nas contribuições de Arroyo (2002) que defende que a prática musical compreende não apenas modalidades de ação musical – como por exemplo, executar, improvisar, compor - mas também, a relação entre os sujeitos, contemplando deste modo a dimensão sociocultural implícita ao objeto musical. Assim considerada, a prática musical abrange “desde os produtores das ações

musicais, o que eles produzem, como e por quê, e todo o contexto social e cultural que dá sentido às próprias ações musicais” (Arroyo, 2002, p. 102).

Quanto a co-educação de gerações parto do entendimento de Salles Oliveira (1999), autor que argumenta que a co-educação está baseada na idéia de uma rede de trocas, de relação e de saberes compartilhados através de um convívio não linear entre os indivíduos, portanto, que não se resume apenas à transmissão de conhecimento dos/das mais velhos/as para os/as mais jovens. “Uma co-educação é algo que se constrói na história como *fazer-se*, ou seja, supõe gerações em movimento” (Salles de Oliveira, 1999, p. 26). Essa perspectiva de Salles de Oliveira pressupõe indivíduos de diferentes gerações interagindo através de relações recíprocas na contemporaneidade.

Na educação musical, existem trabalhos na esfera da educação dita informal que embora não tenham como temática a co-educação de gerações, evidenciam que não só os indivíduos mais novos aprendem com os mais velhos, como também, que os mais velhos aprendem com os mais jovens. Este é o caso de Prass (1998), Stein (1998) e Arroyo (2000), cujas pesquisas sugerem uma co-educação entre indivíduos de distintas gerações em face a processos compartilhados e diversificados de formação e atuação musico-educacional.

5. Metodologia

A estratégia metodológica adotada é o estudo de caso de orientação qualitativa tendo o CMET como unidade de caso. O propósito dessa ferramenta metodológica não é representar o mundo, mas o caso (Stake, 2000; Yin, 2001). Entretanto, como Rabitti (1999) lembra, isso não implica que nenhum valor de generalização possa ser atribuído aos estudos de caso, pois uma pesquisa sobre um fenômeno específico pode ser esclarecedora para outros indivíduos que experienciam situações similares, mesmo porque, “sabemos que se chega à compreensão geral das coisas em parte pela experiências de eventos pessoais” (Rabitti, 1999, p. 35).

Inserção no campo

Os primeiros contatos no CMET foram realizados de setembro a dezembro de 2002. Nessas visitas exploratórias que se estenderam até 2003, conheci as professoras de música que então me abriram as portas de suas oficinas, facilitando-me sobremaneira o acesso

aos/as estudantes. No segundo semestre de 2003 passei a observá-las/os em aulas e oficinas de música, bem como, em espaços não diretamente mediados pelas professoras como: corredores; calçada e biblioteca. No primeiro semestre de 2004 estive sistematicamente no campo realizando observações, em aulas de música, oficinas de música, recreio, além de outros espaços escolares de convivência dos/as estudantes como os acima mencionados.

Serão realizadas ao longo do segundo semestre de 2004 entrevistas semi-estruturada, coletiva e individual. O levantamento dos dados ocorrerá até o final desse ano.

É importante mencionar que o roteiro de observação foi elaborado, não de modo *apriorístico*, mas sim através das reflexões suscitadas pelo processo de imersão no campo empírico (2002-2003) e na literatura. Procuo assim, estabelecer uma relação dialética entre as bases teórico-práticas do estudo. Nessa mesma direção, os roteiros da entrevista individual e da entrevista coletiva foram gestados a partir das cenas observadas. O registro das observações está sendo efetuado através do diário de campo e de recursos audiovisuais – mini disc e vídeo. Similar procedimento será aplicado às entrevistas.

6. Justificativa

Esse estudo busca ir ao encontro da necessidade de compreender os sujeitos sociais do CMET - não crianças, trabalhadores/as e excluídos/as - considerando sua diversidade sociocultural, particularmente no que diz respeito a música e o fator geracional. Como Sposito (2001, p. 98) defende “a escola, e os atores sociais que a constituem, precisam ser conhecidos enquanto universos de sociabilidade e de práticas culturais diversas, na condição de universos que gestam representações e práticas polissêmicas de produção cultural”. Nesse sentido, o presente estudo pretende trazer reflexões sobre essa modalidade de ensino, através do olhar da educação musical, contribuindo para o entendimento da função sociopedagógica da música no contexto da EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Margarete. Mundos Musicais Locais e Educação Musical. Em Pauta: Revista PPG-Música/ UFRGS, v.13, n.20, p. 95-121, jun. 2002.

CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2000.

DENORA, Tia. Music in everyday life. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

LINDÓN, Alicia. Del Campo de La vida Cotidiana y su Espacio-Temporalidad. In: LINDÓN, Alicia (Coord.). La Vida Cotidiana y su Espacio-Temporalidad. Barcelona: Anthropos Editorial, p. 7-18, 2000.

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais em EJA. Brasília, 2000.

PAIS, José Machado. Vida Cotidiana: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PRASS, Luciana. Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba: uma etnografia entre Bambas da Orgia. Dissertação de Mestrado, PPG-Música, UFRGS, 1998.

RABITTI, Giordana. À Procura da Dimensão Perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia. Tradução: Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALLES OLIVEIRA, Paulo. Vidas Compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana. São Paulo: HUCITEC; FAPESP, 1999.

SMALL, Christopher. Music, Society and Education: a radical examination of the prophetic function of music in Western, Eastern and African cultures with its impact on society and its use in education. Londres, John Calder, 2ª Edição, 1984.

SMED. Cadernos Pedagógicos n.º 8. Totalidades de Conhecimento: em busca da unidade perdida. Porto Alegre: SMED, 1997.

SOUZA, Jusamara (org.). Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre: PPG Música/UFRGS, 2000.

SPOSITO, Marília. Juventude: Crise, Identidade e Escola. In: DAYNELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2ª Ed., p. 96-104, 2001.

STEIN, Marília. Oficinas de Música: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado, PPG-Música, UFRGS, 1998.

STAKE, Robert. Case Studies. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Eds.). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, Sage Publications. p. 435-454, 2000.

YIN, Robert. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2ª Edição, 2001.

O CONSTRUTIVISMO E O ENSINO DO PIANO COMO PRINCÍPIOS ARTICULADORES DO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

Maria Helena Jayme Borges (UFG)
mhelenajb@terra.com.br

Resumo. Esta pesquisa qualitativa focaliza um estudo de caso. A hipótese levantada foi a de que o professor de piano pode enriquecer seu trabalho, principalmente com alunos adolescentes, se conseguir oferecer um ambiente escolar propício ao desenvolvimento de sua autonomia. A fundamentação teórica foi buscada no construtivismo piagetiano. O trabalho visa, como objetivo derivado e complementar, oferecer sugestões para uma metodologia, estratégias e técnicas direcionadas ao ensino do piano, levando em conta o desenvolvimento da autonomia. O objeto de estudo foi o “Lilian Centro de Música”, uma escola de música particular - localizada em Goiânia - de metodologia ativa. Os principais sujeitos de pesquisa foram a professora Lílian e 4 de seus alunos adolescentes (13 a 16 anos) Os dados foram colhidos por meio da observação participante e entrevistas. A análise e discussão dos resultados permitiram não apenas confirmar a hipótese central da pesquisa, mas, também, oferecer as sugestões metodológicas propostas.

Minha experiência como professora de piano da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG tem revelado que problemas como inibição para tocar em público, falta de motivação para estudar e dificuldade de se estudar o instrumento de forma racional, inteligente, economizando tempo e evitando o desgaste desnecessário podem, ainda hoje, ser facilmente detectados na grande maioria dos alunos.

Essas adversidades mencionadas, hoje agravadas pela agitação da modernidade e do som digital, podem levar o aluno a um insatisfatório nível de estudo, baixo índice de rendimento técnico e, conseqüentemente, inibição e frustração, causadas pela impossibilidade de executar devidamente uma obra musical. Tudo isso pode transformar o ato de tocar, prazeroso por excelência, em castigo ou tortura.

Depois que essa situação se instala, geralmente o próximo passo a ser dado pelo aluno é a desistência do curso, pois ele se pergunta: por que vou sofrer por um estudo que me priva dos amigos, das facilidades do mundo, não é valorizado pela sociedade, não traz lucro financeiro e não me retribui sequer com o prazer de tocar devidamente?

Interessada em compreender melhor esta problemática e minorar a questão da evasão de alunos, questiono-me se a metodologia de ensino tradicionalmente adotada nas escolas de música não estaria deixando de integrar melhor, à alta racionalidade técnica de sua atuação, a dimensão subjetiva do ensino.

Não estaria faltando estabelecer com o jovem uma inter-relação mais abrangente, um sistema de comunicação que o estimule a se auto-dirigir melhor, a construir e aprimorar estratégias próprias de estudo e aprendizagem, a não se deixar dominar pelas facilidades da tecnologia, do som digital, pelas benesses consumistas do capitalismo que o estimulam a estar em qualquer lugar, menos sentado estudando piano?

Por que grande parte dos alunos, submetida à metodologia tradicional, sente inibição para tocar em público?

Muitas vezes é possível perceber que uma apresentação, ou qualquer exercício prático, por mais simples e informal que seja, vem geralmente acompanhado de angústia e preocupação do aluno quanto ao julgamento que será atribuído à sua performance por parte dos professores e colegas de platéia. Alguns simplesmente se recusam a tocar, o que é muito pior.

Não estou absolutamente querendo dizer que a qualidade do que se toca não é importante, apenas acredito que vários e longos caminhos precisam ser percorridos até se chegar a ela. Um deles é exatamente tocar bastante em público. Não para um público que julga e comenta, mas para amigos de mesma jornada que ouvem com paciência os tropeços, estimulam, corrigem, trocam idéias, incentivam. E aí me pergunto: os alunos têm encontrado, nas escolas de música de metodologia tradicional, um ambiente de companheirismo, tolerância, reciprocidade e cooperação?

Acredito que não. O ensino tradicional de piano tem como prioridade o como proceder na leitura de uma partitura e como mover os dedos para executá-la. O professor, geralmente mais preocupado com a técnica pianística, não valoriza a questão da interdisciplinaridade, operando seu objeto de ensino em uma perspectiva formal, linear, pouco relacional; os conteúdos são simplesmente transmitidos, sem considerá-los na relação com o aluno ou com a sociedade na qual este se encontra inserido. Sobre a técnica repousa toda a realização musical, mas acredito que ela não pode, jamais, ser transformada em um fim.

Talvez esteja aqui a principal causa pelo clima austero que se respira em uma escola de música de metodologia tradicional. Esta apresenta, geralmente, uma atmosfera de exames pesada, recitais formais na escola, platéia formada por “amigos” de mesma jornada que, julgam e comentam “o não feito” do colega em nome do conhecimento, do saber, do rigor técnico-interpretativo.

Estes comentários, na verdade, estão a serviço de uma auto-valorização, de uma competitividade que é fruto de uma metodologia desprovida de um conjunto de relações de reciprocidade, cooperação, trocas, de uma comunidade de trabalho - com alternâncias entre o trabalho individual e o trabalho de grupo - que tem por objetivo o trabalho coletivo e solidário, base segura para o desenvolvimento da motivação intrínseca, da autonomia social, moral e intelectual. É uma metodologia que possui, como relacionamento social básico, a ligação de um professor, geralmente detentor das verdades do piano, a um único aluno.

Movida pelo interesse de entender melhor os problemas que encontro em minha prática pedagógica levantei como hipótese a proposição de que o professor de piano pode enriquecer seu trabalho e minorar o problema da inibição, ausência de reflexão e falta de motivação do aluno para estudar se oferecer a ele um ambiente propício ao desenvolvimento de sua autonomia. Esta relação foi estabelecida a partir da seguinte indagação: se os problemas são esses, que conquistas deveriam ser suscitadas nos alunos a fim de ajuda-los a resolver os conflitos de estudo detectados?

O domínio de si mesmo, a racionalidade, a capacidade de fazer abstrações e de motivar-se intrinsecamente foram as respostas encontradas.

Sabemos que estas são potencialidades circunscritas dentro de um campo delimitado pela autonomia, são conseqüências do desenvolvimento da autonomia.

Sabemos também que a autonomia é uma das diversas faces da conduta humana e refere-se a um nível do desenvolvimento psicológico, possui uma dimensão individual. Por outro lado, não existe autonomia pura, uma capacidade absoluta do sujeito isolado, o desenvolvimento da autonomia pressupõe a relação com o outro.

Considerando, então, que o desenvolvimento da autonomia pressupõe a relação com o outro, concluí que o professor de piano pode enriquecer seu trabalho e facilitar o enfrentamento dos conflitos e dificuldades de estudo de seus alunos se oferecer a eles um ambiente cooperativo, propício ao desenvolvimento dessa dimensão de sua personalidade.

A discussão desta questão envolve, pelo menos, dois aspectos complementares da relação entre o ensino do piano e o desenvolvimento da autonomia:

1º) O ensino do piano enquanto uma atividade que pode contribuir, de forma importante, para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

2º) O desenvolvimento da autonomia enquanto um objetivo que pode proporcionar, ao professor de piano, recursos que tomam o processo de ensino/aprendizagem desse instrumento mais efetivo e prazeroso.

A conclusão que ora apresento foi, portanto, extraída da análise e discussão desses dois aspectos complementares da relação entre o ensino do piano e o desenvolvimento da autonomia.

Para atingir esse objetivo, era necessário encontrar um objeto de estudo que oferecesse as condições necessárias à investigação da hipótese acima mencionada e, assim sendo, escolhi como objeto de estudo o “Lilian Centro de Música”, uma escola de música particular, localizada em Goiânia.

Esta escolha deriva-se de uma constatação que tenho feito ao longo de minha experiência como docente. Tenho observado que alunos da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, oriundos do “Lilian Centro de Música”, apresentam um grande potencial motivacional de estudo, segurança e desinibição para tocar em público.

A descontração de seus alunos para tocar, o prazer, a amizade em comum que demonstravam partilhar sempre que se apresentavam em público suscitaram minha curiosidade em conhecer sua metodologia.

Ao concluir o trabalho, feito em uma abordagem qualitativa, o estudo de caso, posso afirmar, ancorada nos dados analisados à luz do construtivismo piagetiano –tomado como referencial teórico -, que a escola pesquisada realmente não segue uma metodologia tradicional. Possui uma concepção construtivista de educação, no sentido piagetiano, e o eixo vertebrador do ensino ali ministrado não é apenas a educação musical e a aprendizagem do piano, mas, também, uma educação comprometida com a cidadania.

Várias são as evidências, mas eu destacaria a preocupação em construir, dentro de um processo coletivo, relações que propiciam o desenvolvimento da autonomia - o que implica dizer, necessariamente, relações de poder não autoritárias - e, também, a preocupação em considerar a inter-relação e a influência existente entre a música e os diferentes campos do conhecimento, relacionando-os, na prática, às questões da vida cotidiana.

Ao trabalhar em sua prática pedagógica com conceitos como interdisciplinaridade e transversalidade, compromete-se com uma proposta construtivista piagetiana de educação, presente nos objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a estes dá respaldo espontaneamente, sustentada unicamente em sua convicção metodológica e não devido a obrigatoriedade ou imposições governamentais.

As constatações obtidas com os dados oriundos das observações e depois confirmadas, nas entrevistas, pelos sujeitos da pesquisa - a professora Lílian, de seus alunos de piano, com idade variando entre 13 e 16 anos, e duas alunas adultas, denominadas “sujeitos coadjuvantes”- não deixam dúvidas de que a escola adota uma metodologia, estratégias e técnicas direcionadas ao ensino do piano levando em conta o desenvolvimento da autonomia do aluno. Assim sendo, acredito que este trabalho conseguiu atingir o objetivo proposto, o de sugerir uma metodologia, estratégias e técnicas direcionadas ao ensino do piano levando em conta o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Não tenho dúvidas em afirmar, sustentada pelos dados obtidos, que o sucesso dessa escola foi erguido sob a égide de valores que propiciam o desenvolvimento da autonomia: cooperação, reciprocidade, racionalidade, diálogo, solidariedade, respeito mútuo, disciplina, afeto e prazer, mas não o prazer imediato.

Acredito que aqui esteja o segredo, a solução encontrada pela professora Lílian para os problemas e conflitos de estudo dos alunos de piano, particularmente dos jovens: o prazer advindo da superação dos próprios limites. Ela procura intensificar desafios que ativam a capacidade construtiva dos alunos favorecendo-lhes atividades que, além de lhes despertar o interesse e a curiosidade, lhes ajudam a fazer projetos e crescer.

A busca da excelência é uma constante na escola, mas não uma excelência que incentiva a competição e o egoísmo. Não é uma excelência que busca ser melhor do que o outro, é uma excelência que busca tornar-se melhor do que se é; a excelência implica competição, mas uma competição de alguém consigo próprio, que se traduz no desejo de transpor limites, de “ir além” (La Taille, 1998, p. 34).

Acredito que suscitar esse desejo de “ir além” deveria ser o objetivo de toda educação, principalmente de jovens. A falta de motivação, de atrativos para transpor limites os paralisa pelo tédio e os reduz ao imobilismo e à infantilidade, desconhecendo assim que o mundo adulto lhes acena com uma das mais gratificantes capacidades do homem: a de conquistar a sua autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Fernando. A epistemologia do professor - o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1991.
- FOSNOT, Catherine Tworney. Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- GARDNER, Howard. Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LA TAILLE, Yves de. Limites: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.
- LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.
- PACHECO, J. A. O pensamento e a ação do professor. Porto: Porto Editora, 1995.
- PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro.- José Olímpio, 1980.

O IMAGINAR-SE E O VER-SE: O USO DO VÍDEO COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA

*Maria Isabel Montandon (UnB)
misabel@unb.br*

Resumo. Alunos de Licenciatura muitas vezes procuram o curso por falta de outras opções de curso ou por necessitarem do diploma para dar aulas, carecendo de uma maior compreensão do papel da didática em sua formação enquanto professores de música. Este texto descreve uma experiência de formação de professores com base nos processos de reflexão sobre a prática e no uso do vídeo como ferramenta pedagógica. Nessa experiência, os alunos analisam suas próprias práticas pedagógicas de acordo com categorias de análise construídas em classe.

O atual currículo de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música do Departamento de Música da Universidade de Brasília tem como parte de sua formação específica, apenas uma disciplina denominada TIM (Técnicas de Iniciação Musical) e dois Estágios posteriores. Quando assumi esta disciplina, passei a questionar até que ponto e em que o estudo de métodos e técnicas “consagradas” de ensino musical – conteúdo proposto pela ementa do currículo – seria o que de melhor poderíamos oferecer aos alunos nesse currículo limitado.

O significado da Licenciatura para os alunos

Grande parte dos alunos procura o curso de Licenciatura por falta de uma opção mais próxima do que fazem como músicos. Geralmente, músicos ditos populares ou percursionistas, por exemplo. Outra grande razão para procurarem o curso deve-se ao fato de que a Licenciatura é “o curso que dá o diploma para dar aulas” ou a forma de legalizar o que já fazem, uma vez que quase todos os alunos já são professores. Transparece aí a idéia de que tocar um instrumento, ou conhecer conteúdos teóricos da música são por si suficientes para passar esse conhecimento a outros. Indagados sobre suas opiniões a respeito de cursos para formação de professores de música, ou da pertinência de, por exemplo, os princípios de aprendizagem para professores de música, novamente, a idéia é, muitas vezes, a de que o requisito para dar aulas de música é o conteúdo ou a habilidade e a prática, com o argumento de que “em música é diferente”... Ou seja, o tornar-se professor de música depende menos de uma preparação do que de um conteúdo e da ação de dar aulas – legitimadas pelos contratos de trabalho.

Conseqüentemente, o diploma de Licenciatura é a forma de oficializarem o que fazem ou permitir que prestem concurso para atuarem como professores de música em escolas oficiais.

Por outro lado, os alunos esperam também que a disciplina possa lhes fornecer “algumas técnicas novas para darem suas aulas”. Muitos admitem que gostariam de dar melhores aulas, mas acham realmente que a única forma de fazê-lo é aprender um “método novo” ou “técnicas novas” de ensino de música.

Considerando a diversidade de experiências e interesses dos alunos, onde a maior parte já atua como professores, em diversos espaços, níveis, formatos e finalidades (professores de instrumento, de teoria, preparadores de coro, regentes, professores contratados em escolas de músicas oficiais ou alternativas, professores particulares) e suas noções sobre ações pedagógicas, minha pergunta tem sido então que tipo de aula eu poderia desenvolver que tivesse algum significado e efetividade para esses professores/alunos. Acreditando que um significado didático (ou re-significado, de acordo com Pimenta, 2000) só poderia ser construído a partir de uma análise de suas práticas, uma vez que “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática” (Pimenta, 2000, p. 23), venho experimentando, desde 1998, algumas possibilidades dentro da disciplina TIM.

Iniciei sugerindo aos alunos relatarem suas experiências profissionais. Havia, no entanto, uma forte tendência em centralizar esses relatos na descrição – e não explicação – de situações de ensino, em especial na descrição de problemas, atribuídos aos tradicionais fatores externos: falta de talento do aluno, interesse e estudo dos alunos, estrutura do currículo e programa das escolas, exigências de instâncias superiores, materiais... Esse discurso que centraliza o aprender como responsabilidade apenas do aluno, e que exime a ação do professor dos problemas descritos é explicado por Torezan (apud Silva e Tunes, 1998, p.15) como sendo uma limitação no modo de analisar problemas e uma tentativa de auto-proteção.

Uma outra característica desses relatos tem sido a de que os argumentos usados parecem mais “discursos emprestados” do que uma descrição de suas próprias aceções sobre os vários aspectos da situação de aula. O que possivelmente demonstra a acomodação dos professores aos processos de ensino pelos quais passaram sem algum tipo de consciência disso (Santiago, 1994).

Na tentativa de aproximar a visão de professor (fora da Universidade) com a de aluno (dentro da Universidade), passei a solicitar o relato da experiência desses professores/alunos enquanto alunos – de quais eram suas motivações e desmotivações durante seu/sua aprendizagem, de como analisavam as aulas que haviam tido e ainda tinham. Esse tem sido um dos pontos mais interessantes do processo – a da mudança de papéis e conseqüentemente de visões acerca das aulas de música. O que Silva e Tunes (1998) analisam como sendo a dissociação entre o ensinar e o aprender que, na fala do professor, “parece ser algo que não implica na união orgânica de ambos os envolvidos no processo”. De repente, o “vilão do ensino” não era mais os alunos, mas o professor, seu caráter, sua metodologia, sua “falta de talento” para ensinar, aliado a fatores externos – currículo, programa, espaço físico etc.

O confronto desses dois papéis – como alunos e como professores – tem trazido indicações, por exemplo, de que esses alunos enquanto “professores” possivelmente fazem o papel dos professores que eles mesmos criticam como alunos. Mas essa possibilidade não pode ser vislumbrada por eles. Na tentativa de mudar o ângulo de observação de suas práticas, comecei a usar o vídeo. Os professores/alunos teriam que gravar uma aula de música – de qualquer conteúdo, em qualquer lugar, podendo mesmo utilizar os colegas como alunos.

O uso do vídeo como ferramenta didática

O vídeo tem sido usado em cursos de formação de professores (Mann, 1987; Beineke, 2001). Conforme observa Mann (1987, p. 55), o vídeo permite a observação ao vivo da aula, que pode ser analisada pelo próprio professor/aluno e também pelos colegas, vista e revista observando detalhes, eliminando a figura do professor/orientador da sala de aula do professor/aluno.

Dentro de minha experiência, o uso de vídeo tem proporcionado uma leitura da aula completamente diferente. A leitura do “ver-se” tem se mostrado bastante diferente do “imaginar-se” na medida em que o “outro” passa ser o “eu”. Com o vídeo, é possível analisar a relação entre o discurso descritivo da prática com a própria prática. Desde 1999, tenho usado o vídeo como ponto central do curso de TIM.

O vídeo pode servir a vários tipos de análise. Na ala de TIM, a função é analisar alguns aspectos da aula em termos de metodologia e relacioná-lo a discussões sobre funções e concepções de aulas de música. Por meio das características observadas nas aulas, discutimos razões das escolhas em termos de formatos, conteúdos,

procedimentos, na tentativa de localizar o professor/aluno dentro de suas práticas – sua identidade como professor e o perfil de suas aulas. Ou, porque fazem da forma como fazem.

Devido às limitações de tempo e da função dessa disciplina no currículo, tenho optado por focar a análise do vídeo na própria expectativa dos alunos – ampliar “técnicas” e metodologias para o uso na sala de aula. Para isso, necessitávamos de referências para questionamento e análise dos vídeos. Decidi usar categorias de análise ou “inventários” construídos pelos próprios alunos.

A primeira categoria ou “inventário” desenvolvido refere-se aos aspectos e características dos modelos “motivadores” e “não motivadores” (que procedimentos podemos evitar ou enfatizar). Ao discutirmos funções e objetivos de aulas de música, aproveitei o consenso dos alunos de que qualquer aula de música deveria prioritariamente desenvolver o “bom músico”, solicitando a eles escolherem um modelo que considerassem um “bom músico” e tentassem descrever as qualidades ou características desses “bons músicos”. Esses saberes e habilidades descritos passaram a ser um segundo “inventário”.

Um outro tema discutido no início do curso refere-se a lugares onde a aprendizagem musical acontece e o grau de eficiência de cada um – de acordo com experiências dos próprios alunos, entrevistas informais e observações. Considerado pelos próprios alunos como um campo de aprendizagem com maior índice de sucesso do que o formal, esse foi o terceiro campo de derivação de referências para análise – características da aprendizagem informal ou não-formal: como as pessoas aprendem nessas situações, quais os procedimentos, conteúdos, formatos usados (qual a relação entre esses e aqueles usados pelos professores/alunos).

Uma última categoria usada, a de princípios de aprendizagem, foi montada a partir de leitura de textos e anotações em cursos anteriores de Didática e Psicologia da Aprendizagem, requisito básico para os alunos de Licenciatura e relacionadas com o inventário de “motivações”. Nesse sentido, teorias da aprendizagem não viriam como pré-requisito para a prática, mas como uma das formas de dialogar com ela. (Pimenta, 1997; Beineke, 2001).

Conclusão

Usando as referências ou “inventários” construídos *a priori* a partir de discussões, observações e memoriais, os vídeos são analisados em aula. A partir dessas análises, a

aula deverá ser “refeita” e apresentada no final do curso. A experiência com o vídeo – apesar de “dolorosa” – como descrita pelos alunos, tem permitido, dentre outras coisas:

1. Uma experiência de análise compartilhada e vista de diferentes olhares e ângulos. Nesse aspecto, é comum ver características semelhantes entre várias aulas, o que, de certa forma, “desensibiliza” o receio de “se expor” e abre portas para o trabalho colaborativo. Além disso, os alunos já começam a desenvolver a prática sistematizada de observações, necessária na etapa posterior com os Estágios;

2. Analisar vários aspectos da aula: relações sociais, concepções de aula, de avaliação, influências, saberes e competências usados pelos professores na aula, etc. dentro de um todo;

3. Classificar modelos de aula de acordo com características em comum, e com isso perceber o nível de dependência ou de acomodação (Santiago, 1994) a determinados modelos (geralmente da mesma forma que aprenderam) e a conseqüente limitação da capacidade criativa de cada professor/aluno pela falta de reflexão e questionamento de suas práticas. Isso fica bastante nítido na segunda aula, quando o professor/aluno começa a não ter receio de tentar possibilidades alternativas para suas práticas. Na medida em que percebem que os modelos pelos quais passaram podem ser questionáveis, suas identidades reprodutoras são minimizadas em favor da criativa;

4. Observar contradições entre o discurso do imaginado e o do visto. Este parece ser o ponto de maior impacto, o de perceberem que o “eu” pode ser muito semelhante com “o outro” que questionavam. Nesse sentido, a experiência com o vídeo tem sido também um processo de desconstrução.

Somente uma reflexão sobre a prática pedagógica dos alunos e a consciência de suas identidades nas ações pedagógicas poderá “configurar a possibilidade de o professor criar novos *hábitos*” (Perrenoud, apud Pimenta, 2000. p. 23), ou nova *cultura profissional* (Fazenda, apud Pimenta, 2000, p. 23) e desenvolverem-se como *profissionais autônomos* (Nóvoa, apud Pimenta, 2000. p. 23). A partir de todas essas discussões, observações, práticas, questionamentos, construímos uma lista que chamamos de “kit básico” – um conjunto de princípios para servir de referência e orientação para práticas pedagógicas futuras, independente do tipo e conteúdo. Creio estarmos assim, a partir da relação prática e teoria, aprendendo a construir e dar significado a teorias ou pelo menos princípios e referências didáticas dentro e para as nossas práticas.

Diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia é a ciência *da prática*. Aí está a sua especificidade. Ela não se constrói como discurso *sobre a educação*. Mas a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção dos saberes – no confronto com os saberes teóricos. Pelo processo de reflexão dessa prática como prática social histórica tomada como totalidade. E volta-se à prática a partir da qual estabelece proposições. (Pimenta, 2000, p. 47)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEINEKE, Viviane. Ser professor de Música: é na prática que a gente aprende? Anais do 10º Encontro Anual da ABEM. Uberlândia, 2001.

MANN, Janet. Optimizing observation and evaluation of student-teachers: a high-tech approach. In CHRONISTER, Richard, and McBETH, Thomas. Ed. Proceedings of the National Conference on Piano Pedagogy. Ann Arbor, Michigan. p. 55-57, 1987.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: Didática e formação de professores: percursos e perspectiva no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SANTIAGO, Diana. Processos da Educação Musical Instrumental. Anais do 3º Encontro Anual da ABEM. Salvador. p. 215 a 231, 1994.

SILVA, Elzamir Gonzaga e TUNES, Elizabeth. Abolindo mocinhos e bandidos: o professor, o ensinar e o aprender. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

LICENCIATURA EM MÚSICA: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR

*Maria José Dozza Subtil (UEPG)
mjsubtil@brturbo.com*

Resumo. O presente trabalho relata a experiência de implantação da Licenciatura em Música na Universidade Estadual de Ponta Grossa no Paraná. A instalação do curso deve-se à demanda por professores de arte nas escolas da região. O Curso foi proposto a partir dos estudos das propostas e encaminhamentos dos pareceres emitidos pelo MEC para as Licenciaturas e demais cursos superiores. Buscou-se formatar um currículo musical com eixos de conhecimentos artísticos integrados e adequados à formação do professor de música para os diferentes graus de ensino. A meta é formar um professor afinado com a cultura e a produção artística do seu tempo considerando a formação pedagógica e a cultura artística em seus aspectos amplos como área do conhecimento humano e específicos da prática musical escolar. O relato refere-se aos dois anos de funcionamento da Licenciatura em Música que integra-se em diversos momentos à Licenciatura em Artes Visuais implantada também em 2003.

Introdução

A Lei n.9394/96, lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as legislações complementares que se sucederam e os Parâmetros Curriculares Nacionais vêm enfatizando o ensino de Arte na Educação Básica. Paralelamente tem sido constatada a falta de professores devidamente qualificados para a prática docente nessa área. Sensível a essa realidade, a Universidade Estadual de Ponta Grossa propôs a criação das Licenciaturas em Música e Artes Visuais a partir de 2003 dentro de uma concepção de formação que privilegia a abrangência do campo do ensino da arte - sem cair na “ polivalência” - e a inter-relação dos saberes estabelecendo pontos de integração entre diferentes linguagens. A proposta em andamento prevê um currículo articulado, na forma de Eixos Temáticos e Núcleos de Conhecimentos (NC) que contemplem a formação de professores como sujeitos inseridos na cultura, produtores e fruidores dos objetos artísticos.

1. Princípios norteadores do projeto pedagógico - as articulações necessárias e possíveis entre os saberes artísticos e a formação musical.

O Curso propõe uma integração temática que será desenvolvida por projetos individuais e coletivos interligando temas e explorando assuntos significativos na construção do conhecimento pelo sujeito, com base em sua relação com o contexto educacional, a realidade social, artística e cultural.

A estrutura curricular é construída de maneira progressiva, relacionando questões pedagógicas e reflexivas a conteúdos específicos da Música, de maneira a possibilitar ao acadêmico o aprendizado da práxis pedagógica em artes. Tais conteúdos se apresentam em 5 Eixos Temáticos abrangentes (contemplados nos 4 anos do curso) que por sua vez encampam Núcleos de Conhecimentos (NC) mais específicos:

- 1 – Metodologia da pesquisa em arte;
- 2 - Práticas Artísticas: Produções Artísticas e Instrumentalização do Fazer Musical;
- 3 – Reflexivo-pedagógico: Reflexão Artística, Fundamentos da Ação docente (FAD), Metodologias;
- 4 - Docência em Arte: – Prática e Estágio Supervisionado;
- 5 - Estudos Independentes (EI).

A proposta está apoiada em campos do conhecimento musical constituidores do conjunto de saberes específicos e interdisciplinares que dão consistência a essa área: conhecimento instrumental (instrumento/voz/regência); conhecimento composicional; conhecimento de formação humanística; conhecimento pedagógico; conhecimento de integração (estágios, prática de ensino e conhecimento de pesquisa) conforme as formulações dos pareceres curriculares para a Música.

O curso pretende formar no professor de música para as escolas, o sujeito com uma visão abrangente quanto às linguagens artísticas. Para tanto são enfocados transversalmente elementos básicos das artes cênicas, dança e artes visuais, no decorrer do curso e efetivamente no primeiro ano quando os alunos das duas licenciaturas cursam juntos praticamente todos os conteúdos dos Eixos ¹. Essa formulação curricular permite uma abordagem dos conteúdos, teorias, métodos e história da arte que contemple o ponto de vista tanto da linguagem musical quanto visual o que enriquece sobremaneira as reflexões e práticas daí decorrentes.

¹ Os alunos da Licenciatura em Artes Visuais têm em separado o Núcleo de conhecimento Desenho Artístico e os alunos da Licenciatura em Musica cursam o Núcleo de conhecimento Instrumentalização do Fazer Musical.

Não é objetivo da Licenciatura enfatizar o ensino de instrumento em seu currículo. No entanto serão ofertados periodicamente cursos de aprendizagem instrumental de acordo com a demanda em diferentes níveis: básico, aprofundamento e aperfeiçoamento que poderão se constituir em Estudos Independentes para o aluno.²

Ao formar o licenciado em música o curso busca propiciar vivências e situações que permitam ao acadêmico a formação estética juntamente com a formação pedagógica e isso requer formar o artista no professor e o professor no artista. A produção artística individual e grupal, a pesquisa, a crítica, o conhecimento estético e a didática são aspectos de uma mesma totalidade: a cultura onde se inscrevem professores e alunos

2. Os conhecimentos propostos nos Eixos Temáticos – relato de 2 anos da implantação do curso

Os eixos acima nominados pretendem abarcar diferentes níveis de conhecimentos que atendam as demandas gerais da formação do professor de música sem engessar o currículo com saberes fragmentados e atemporais. Assim, o que conta na construção curricular é o processo que integra conhecimentos, práticas e sujeitos (professores, alunos e coordenação pedagógica) no planejamento e avaliação do fazer pedagógico a cada dia, a cada semestre e a cada ano.

Passarei a descrever os eixos tecendo considerações sobre as experiências realizadas até agora - primeiro ano do curso em 2003 e segundo ano em andamento.

2.1 – Eixo Pesquisa em arte

A idéia norteadora do eixo é a de que a Pesquisa, juntamente com a Docência em Arte são indissociáveis. Para tanto, no primeiro ano (2003) foram trabalhadas a epistemologia da pesquisa e informações sobre a construção de um projeto de pesquisa. Como vetor prático e, tendo em vista a necessidade de inserir os licenciandos na prática profissional e cultural onde atuam esses profissionais, foram realizados projetos grupais de investigação contando com alunos das duas licenciaturas em diferentes universos e sobre

² No corrente ano os alunos da segunda série do curso estão adquirindo conhecimentos de flauta e teclado em momentos predominantemente grupais. Tal seleção deve-se à solicitação dos próprios alunos que pretendem aprender violão popular no terceiro ano.

diversos objetos artísticos: vídeo, cinema, musicalização, musicoterapia, lutheria, entre outros temas .

No segundo ano o trabalho do eixo se ancora em alguns pontos: continuidade no estudo da epistemologia; análise de projetos de pesquisa em arte para a compreensão da especificidade da área sem perder de vista o enfoque educacional; proposição de projetos de inserção cultural nos espaços educacionais; produção de pesquisa sobre a relação entre as Leis e a prática da arte nas escolas.

2.2. Eixo Práticas Artísticas

O eixo divide-se em Produções Artísticas e Instrumentalização do Fazer Musical I, este último atravessando todo o curso e contemplando o conhecimento técnico/específico da música, ou seja os conteúdos em nível básico e médio que um músico deve conhecer para dar conta do trabalho docente nas escolas.

No NC Produções Artísticas – primeiro ano, atuam os professores das diversas linguagens artísticas: teatro dança música e artes visuais a partir de alguns suportes teórico/metodológicos que encaminham as práticas no sentido de integração e inter relação de conhecimentos. O enfoque está na sensibilização, na reflexão, no conhecimento estético e na expressão artística, tendo em vista sempre que as relações entre sujeito e sociedade fundamentam a produção artística como processo/produto histórico e social.

A ementa apresenta a idéia de um instrumental básico que está sendo trabalhado desde o ano passado no primeiro ano das duas licenciaturas: elementos fundamentais da **música** (propriedades da música, ritmos, sons, melodias, diferentes registros rítmico/sonoros, etc); elementos fundamentais do **teatro** (espaço cênico, caracterização do personagem, representação, voz, texto etc...); elementos básicos das **artes visuais** (cor, luz, linha ponto, a composição bi e tridimensional, etc...); elementos fundamentais da **dança** (o corpo em movimento, as possibilidades expressivas do corpo, ritmo, som, etc...); e **cultura popular** – na dimensão ampliada de cultura com enfoque na mixagem entre popular, folclórico, erudito e midiático enquanto manifestações particulares (inscritas no cotidiano) e universais (como parte do conhecimento histórico).

Para objetivar a *integração* curricular através de um *tangenciamento* entre as linguagens artísticas são enfocadas quatro temáticas no decorrer do ano: *corpo, contextos,*

manifestações artísticas e produção artística. Importa salientar que em 2003, ao final do ano houve uma produção coletiva dos alunos das duas licenciaturas sobre a “História do Choro” com performances visuais, coreográficas, instrumentais e teatrais colocando os acadêmicos em situação de pesquisa, produção e expressão do conhecimento artístico vivenciado no decorrer da série.

No segundo ano o NC Produções Artísticas em Música I – específico dos licenciandos em música – enfatiza práticas e projetos que envolvem a percepção a produção, a interpretação, a criação e a vivência de manifestações culturais musicais – eruditas, populares, midiáticas, além de práticas vocais/instrumentais, individuais/ grupais e a organização de repertórios para o trabalho de docência nas escolas em diversos níveis.

2.3 –Eixo Reflexivo-pedagógico

Este eixo contém duas dimensões de conhecimentos necessários à formação do docente em arte: aspectos filosóficos e históricos da estética, da arte e da cultura geral e brasileira contemplados no NC Reflexão Artística I (primeiro ano) e Reflexão Artística II (segundo ano); fundamentos da prática pedagógica em sua dimensão histórica, psicológica filosófica e metodológica abordados no NC Fundamentos da Ação Docente (primeiro ano) e Fundamentos da Ação Docente em Música (segundo ano), com enfoque na pedagogia musical.

Os conhecimentos abordados neste eixo no primeiro ano foram de extrema importância, no relato dos acadêmicos, pela dimensão reflexiva proposta na compreensão da arte como produto e processo humano social e da prática docente como uma práxis criadora que requer aprofundamentos na relação forma (metodologias e teorias pedagógicas) e conteúdo (o conhecimento artístico escolarizado). Despertou nos alunos a necessidade de aprofundar a relação artista/educador na construção de um projeto de ensino de arte nas escolas o que está sendo posto em ação já no segundo ano.

Cabe ressaltar que embora as turmas se separem em FAD no segundo ano dada a especificidade do conhecimento abordado, a metodologia de trabalho privilegiada no curso permite que os professores das duas licenciaturas e dos diferentes eixos promovam discussões, debates, seminários e práticas integradas.

2.4 – Eixo Docência em Arte

Nos dois primeiros anos os alunos vivenciam o NC Prática I e II de modo integrado tendo como principal objetivo a sua inserção nos espaços da arte, da cultura, da profissão artística e da docência em arte nos diferentes campos onde ela se faz presente hoje, através de projetos de observação, investigação e atuação produzidos juntamente com FAD e Pesquisa em Arte.

A metodologia de trabalho adotada neste eixo até agora tem sido a atuação e participação dos alunos fora da Universidade, através de visitas, observações, apreciações e assistência a espetáculos de arte e cultura. Os relatórios e seminários encaminham as discussões, o debate e a crítica sobre o que foi apreciado.

No segundo ano além da continuidade de apreciação e análise das práticas artísticas os projetos de pesquisa e atuação em espaços educacionais e/ou culturais são computados em sua execução como parte do horário destinado à Prática II.

2.5 – Eixo Estudos Independentes

A abordagem curricular privilegiada pelo curso não prevê disciplinas eletivas ou optativas, mas Estudos Independentes que atendam aos objetivos individuais dos acadêmicos na busca de atualização da formação docente.

A coordenação tem proporcionado diferentes oportunidades como eventos, projetos de pesquisa, ensino e extensão; cursos de aperfeiçoamento em diferentes áreas para possibilitar a vivência de atividades que somadas às iniciativas individuais dão conta de, pelos menos 50 horas anuais de EI.

Algumas considerações parciais à guisa de conclusão deste relato

As determinações legais existentes desde a década passada para as mudanças nos currículos encaminharam reflexões e propostas de atendimento à algumas demandas reais no campo da educação e da arte de modo a ultrapassar o caráter formal e propedêutico dos cursos formadores existentes. Tal constatação nos levou a ousar a criação de duas licenciaturas numa universidade sem tradição nessa área, que não possui um rol de artistas no seu quadro docente e não tem experiência histórica firmada na produção

artística. O que nos impulsionou foi em primeiro lugar a tradição de ensino de qualidade na formação de professores particularmente do Setor de Ciências Humanas Letras e Artes e, em segundo lugar o conhecimento e a consciência da demanda gigantesca por profissionais do ensino de arte na região dos Campos Gerais – área de abrangência da Universidade. As vagas desses professores nas escolas são preenchidas por profissionais de todas as ramas de conhecimento o que leva evidentemente a um enfraquecimento nos aspectos didático/pedagógicos e metodológicos do conhecimento artístico. Tal situação nos levou a pensar que, ou buscávamos uma solução, mesmo com todas as dificuldades, ou continuaríamos a fazer o discurso da indignação sem ação.

As dificuldades enfrentadas dizem respeito especialmente às demandas de um currículo em construção que exige do corpo docente abertura para o novo, para o imprevisível e principalmente espírito de pesquisa. Nessa dimensão o que se propõe é a formação não só dos acadêmicos mas também dos professores e de todos os envolvidos na proposta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, CNE, Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p.9.

BRASIL, CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4, de março de 2002. Seção 2, p.9

BRASIL, SESu -MEC- MÚSICA. Diretrizes Curriculares para o Curso de Música, Brasília (DF), junho de 1999.

BRASIL, SESu – MEC – CEE – Artes Visuais. Proposta de Diretrizes Curriculares
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - Divisão de ensino – Projeto Pedagógico: Licenciatura em Música. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2003.

APRENDENDO E ENSINANDO MÚSICA NA SALA DE AULA

*Maria Teresa de Beaumont
Antônio César Rosa*

Resumo. Apresentamos, nesse trabalho, resultados parciais de um estudo exploratório realizado no início de um curso de formação musical, para professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As informações disponibilizadas foram apreendidas por meio de um questionário elaborado com três agrupamentos temáticos: 1) dados de identificação; 2) formação musical familiar e escolar e 3) práticas que mostram a presença do ensino de Música nas escolas. Descrevemos, inicialmente, as bases que constituem os princípios sobre os quais o curso foi proposto. Estas foram constituídas a partir de análises realizadas por ocasião de pesquisa sobre a temática do ensino de Música nas escolas, bem como do diálogo com a literatura recente dos campos da Educação e da Educação Musical. Na seqüência, apresentamos as considerações realizadas sobre as informações obtidas nos questionários.

ESCOLA: REFLEXÃO PARA O ESPAÇO DA DISCIPLINA MÚSICA

O curso de formação musical para professoras¹ dos anos iniciais do Ensino Fundamental, *Aprendendo e ensinando Música na sala de aula*, é um projeto de extensão do Conservatório de Araguari, em parceria com dez escolas da rede estadual de ensino da mesma cidade. Sua proposta justifica-se no contexto da elaboração do Documento Preliminar² sobre o funcionamento dos Conservatórios mineiros que prevê, a “intercomplementaridade ou integração com a rede regular de ensino público” (p.10).

Nosso interesse por essa temática remonta aos anos de 1997 e 1998, por ocasião da realização do *Projeto Música na Escola*, proposto e desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, em Belo Horizonte e em outras doze cidades do estado. Nessa oportunidade, atuamos no treinamento e acompanhamento de aulas de musicalização ministradas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir dessa experiência, vimos, ao longo dos últimos seis anos, atuando em mini-cursos e oficinas de formação musical para professoras, em diferentes programas de formação docente, inicial e continuada: Pedagogia, Normal Superior, Alfabetização Solidária, dentre outros.

¹ A utilização do gênero feminino deve-se ao fato da grande maioria de profissionais que atuam nesse nível de ensino ser composta por mulheres.

² Dispõe sobre o funcionamento dos Conservatórios Estaduais de Música e Centros Interescolares de Artes e o Ensino Público Especializado em Artes em Minas Gerais (mimeo).

A reflexão sobre os limites e possibilidades do ensino de Música nas escolas, sobretudo realizado pelas professoras, faz-nos buscar um aprofundamento constante nos estudos sobre essa temática. Como parte desses estudos, desenvolvemos uma pesquisa que culminou na elaboração da dissertação intitulada *Paisagens polifônicas da Música na escola: saberes e práticas docentes*³. As informações a seguir, referem-se a análises elaboradas durante essa pesquisa, sobre narrativas tomadas em entrevistas que realizamos com três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental – duas com atuação em escolas públicas (municipal e estadual) e uma em escola particular.

Consideramos que essas profissionais não são “leigas” em Música e que nas práticas musicais que desenvolvem, mobilizam saberes adquiridos em uma formação ‘não formal’, familiar e escolar. Em outros termos, as canções e brincadeiras que aprenderam em sua infância, fazem parte de um rol de atividades que contribuíram para que houvesse certa formação musical, presente em suas concepções *de* e *sobre* Música, bem como no trabalho que realizam com esta área.

De modo geral, essas práticas referem-se à “utilização” da Música sem finalidades educativas, em momentos ou circunstâncias do cotidiano escolar, não restritas ao espaço da sala de aula, por exemplo: cantar na fila que se forma depois do recreio no retorno para a classe, cantar para chamar a atenção dos alunos, cantar em formaturas ou nas festividades das datas comemorativas do calendário escolar, cantar para o apoio na aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas. Além dessas ocasiões, ocorrem, de maneira esporádica, práticas que objetivam a aprendizagem da Música com finalidades educativo-musicais, ou seja, para a aquisição de conhecimentos e com a utilização de procedimentos específicos da área, por exemplo: canções ou brincadeiras para a aprendizagem de conceitos como pulsação e apoio.

Dessa forma, caracterizamos os espaços ocupados pelo ensino disciplinar de Música nas escolas pesquisadas como lacunares, uma vez que encontram-se relegados a um segundo plano se comparados àqueles ocupados pelas áreas de Português e Matemática, por exemplo. É sabido que a conquista por esses espaços não se constitui em tarefa “fácil” e exige que os profissionais da área posicionem-se em favor da *implantação* e *permanência* do ensino de Música nas escolas. Aprendemos com Tourinho que

³ Trabalho elaborado por Maria Teresa de Beaumont e defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em 2003, sob orientação da profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca, com apoio financeiro da CAPES.

as disciplinas que hoje são parte do currículo nem sempre foram estas que aí estão. Geografia e Ciências tiveram, ao longo dos tempos, tratamento diferenciado e sofreram modificações sobre a abordagem e o conteúdo que hoje sugerem. Disputas por espaço no currículo, horas de aula e importância dentro da estrutura escolar foram e ainda são motivos de batalhas e conflitos, muitas vezes expressos nas discussões e reivindicações de profissionais junto aos poderes municipal, estadual e nacional. (TOURINHO, 2002, p.30)

Se, por um lado, a disciplina Música participa da disputa por espaços *contra* outras disciplinas, por outro, estabelece relações *com* outras áreas, que ocorrem, muitas vezes, com a atuação de professores especialistas. Porém, sua presença não foi constatada nas escolas pesquisadas. Os dois professores de Música que entrevistamos atuam em escolas particulares e relataram que o tempo de permanência semanal na instituição é muito pequeno, fator agravado pela diminuição na carga horária de suas aulas. Abordaram, ainda, o distanciamento entre seus trabalhos e o desenvolvimento cotidiano dos conteúdos trabalhados pelas professoras, fator que dificulta a elaboração e realização de projetos que integrem a Música às demais disciplinas curriculares.

A respeito dessa integração, ponderamos que ocorre, geralmente, um distanciamento entre as disciplinas consideradas “sérias” e as modalidades da área de Arte. Mas consideramos que ensinar e aprender Música, como disciplina escolar, atende a dois objetivos principais. Primeiro, compreendendo a Música como linguagem, o de trabalhar uma área de conhecimentos com seus saberes, objetivos e procedimentos específicos. Em segundo lugar, significa dar continuidade ao modo de aprender das crianças antes de ingressar na escola, sem romper tão bruscamente com as relações existentes entre a fala e o canto, ou o desenho e a escrita, o que leva aos trabalhos integrados com as demais disciplinas curriculares.

Em virtude disso, reconhecemos que na medida em que professores de Música atuem nas escolas, os trabalhos nessa área podem realizados de modo parceiro e integrado por ambos profissionais: professoras e especialistas. Mas refletimos que nas escolas em que não houver a presença de especialistas, as professoras possam ampliar e aprofundar os saberes musicais que possuem e as práticas musicais que desempenham, acrescentando elementos para o trabalho com uma área que poderá conferir conhecimentos novos para os alunos, os conhecimentos da linguagem musical.

Lembremos que a necessidade de formação artística para professoras também está presente nos documentos curriculares oficiais ao abordarem a necessidade de “capacitação” dos professores para que o ensino de Arte seja contemplado como área de

conhecimentos (PCN-Arte, 2000, p.51). Podemos afirmar, no entanto, que nos cursos de formação inicial de professoras, das Faculdades e Universidades de nossa cidade e região, praticamente não encontramos disciplinas que visam à formação artística. Esse fator também nos motiva a acreditar que o curso que estamos desenvolvendo possa preencher uma lacuna na formação das professoras, devido à ausência da concepção da Música como área de conhecimentos e disciplina curricular em seus cursos de formação inicial.

Refletimos, ainda, sobre a importância de que os profissionais que atuam na gestão escolar também integrem cursos de formação musical, uma vez que, geralmente, são os responsáveis pela composição dos quadros das disciplinas curriculares, pela distribuição das turmas para determinadas professoras, pelo incentivo à participação das professoras em cursos de formação, bem como pelas discussões sobre conteúdos, procedimentos e avaliações, componentes trabalhados pelas professoras em todas as áreas. Consideramos importante, finalmente, que os debates em torno do ensino de Música nas escolas se realizem por todos os envolvidos com os anos iniciais do Ensino Fundamental: professoras, especialistas, gestores, pais, alunos, Universidades e Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

Com base nas reflexões acima, propusemos como objetivos do curso:

- Contribuir para a inserção do ensino de Música enquanto modalidade da área curricular Arte, conforme previsto na LDB n.9.394/96 e nos documentos curriculares oficiais: RCNs e PCN-Arte;
- Aprimorar a formação musical de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Araguari-MG;
- Contribuir para o desenvolvimento de projetos de ensino de Música integrados entre professoras e professores de Música que atuem nas escolas estaduais dessa cidade.

O curso teve início em abril do presente ano e as aulas desenvolvem-se semanalmente, contemplando quatro eixos de conteúdos: 1) aspectos teóricos; 2) Música como linguagem; 3) Música na aprendizagem de determinados conteúdos e 4) Jogos, brincadeiras e danças. Os aspectos teóricos referem-se a reflexões sobre o ensino de Música nas escolas, realizadas nas discussões de textos de autores dos campos da Educação e Educação Musical. O segundo eixo aborda os conteúdos específicos da linguagem musical, como pulsação e apoio, parâmetros do som e outros. No terceiro são

realizadas atividades que relacionam Música a outras disciplinas escolares. Finalmente, no quarto, são desenvolvidos jogos e brincadeiras musicais agrupadas em seis categorias: de roda ou em roda; de mão; de adivinhação; de imitação; acumulativas; de pega-pega. Vale frisar que, à exceção do eixo teórico, o segundo e o terceiro também são realizados por meio de canções, jogos e brincadeiras.

Esperamos, com o curso, que as professoras possam problematizar seus saberes e práticas, estabelecendo questionamentos que permitam re-significá-los, inserindo a elas novas ferramentas de trabalho mediante a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos em atividades práticas e reflexões teóricas. Esperamos, em última análise, que possam apreender um rol de possibilidades de trabalho com Música, na perspectiva de uma atuação e formação musical reflexiva, colaborativa e permanente.

SALA DE AULA: PRÁTICAS E FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORAS

Às análises expostas, somamos informações obtidas em pesquisa com caráter de estudo exploratório, a fim de compor a base do curso proposto. Tomamos como objeto de investigação os saberes e práticas musicais de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de dez escolas públicas estaduais da cidade de Araguari-MG. Foram objetivos da investigação:

- Constituir as bases do curso de formação musical para professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de dez escolas estaduais da cidade de Araguari-MG;
- Identificar os saberes musicais das professoras obtidos nas formações familiar, escolar e universitária;
- Analisar as práticas que as professoras desempenham na área de Música.

As informações foram solicitadas por meio de um questionário e dizem respeito a três agrupamentos temáticos: 1) dados de identificação, 2) formação musical familiar e escolar e 3) práticas do ensino de Música nas escolas. Os questionários foram entregues, pelas diretoras, a todas as professoras das dez escolas públicas estaduais de nossa cidade, que possuem turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em novembro de 2003. Duas semanas depois, coletamos os questionários respondidos. Em virtude da

diminuição da carga horária e do número de professoras participantes, categorizamos apenas as respostas daquelas que, no momento, frequentam o curso⁴.

Apresentamos, neste trabalho, as informações a respeito do terceiro tópico, abordadas em quatro questões: 1) práticas com Música e repertório; 2) presença de professor/a especialista; 3) projetos (festivais, teatros ou outros) e 4) festas das datas comemorativas do calendário escolar. As doze respostas obtidas indicam que as escolas privilegiam práticas não formais do ensino de Música, ou seja, momentos ou circunstâncias em que os alunos ouvem e cantam, sem finalidade de aprendizagem da linguagem musical. Foram citados como exemplos: Festival da canção, trabalho com paródias, apresentações em auditórios, Ciencifest, jogral, dramatização, músicas ilustradas com gestos-interpretação e festas das datas comemorativas do calendário escolar. Com relação ao repertório, foram citados: músicas de mídia, religiosas, cantigas de roda, folclóricas, infantis, clássicas, *raps*, sertaneja, de acordo com o interesse dos alunos e de acordo com os conteúdos trabalhados. Dentre as nove escolas, apenas duas contam com professores especialistas que ministram aulas de Música e Teatro. Tratam-se de projetos de extensão desenvolvidos por professores do Conservatório de Araguari.

Analisamos, numa aproximação inicial, que as práticas que “utilizam” a Música em diversas circunstâncias do cotidiano escolar inscrevem a presença dessa área na escola de modo não formal-disciplinar. Também nessas escolas é necessário ampliar o espaço dessa linguagem nos currículos escolares, na perspectiva da implantação e permanência da Música como disciplina, bem como no estabelecimento das relações entre esta e as demais disciplinas, desenvolvendo os aspectos lúdicos e musicais na aprendizagem dos alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Salientamos que além das informações obtidas nos questionários, as professoras, semanalmente, tecem comentários sobre o desenvolvimento das atividades aprendidas no curso e realizadas com seus alunos. Esse ‘retorno’ tem propiciado ao grupo um processo de formação musical que ocorre *na e sobre a* prática docente, conforme os princípios de cursos de formação continuada que se baseiam na autonomia do/a professor/a, em contraposição aos modelos da racionalidade técnica. Destacamos, em suma, que mesmo na ausência de professores especialistas das diferentes modalidades

⁴ Contamos, hoje, com quinze professoras de nove escolas. Dentre estas, três ocupam cargos em caráter de designação, as demais em caráter efetivo. Sete delas atuam nas classes denominadas ‘Fase Introdutória’, criadas no presente ano, pela SEE-MG, para crianças de 05, 06 anos de idade. Cinco atuam nas classes denominadas ‘Fase Um’, com crianças de 07 anos, que correspondem à primeira série ou

da área de Arte, a garantia do espaço da Música como disciplina escolar relaciona-se às práticas das professoras, uma vez que já desenvolvem trabalhos com essa área, os quais podem ser ampliados e aprofundados com a devida formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical no ensino fundamental: refletindo e discutindo práticas nas séries iniciais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. Anais Eletrônicos... Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 07 de agosto de 2002.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O espaço da música nos cursos de pedagogia: demandas na formação de educador. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4., ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 1., 2001, Santa Maria, Anais... Universidade Federal de Santa Maria, 2001a, p.13-25.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. Revista da ABEM, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, n.6, p. 41-47, set. 2001b.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. Revista da ABEM, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, v.7, p.41-48, set. 2002.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Professores generalistas e a educação musical. ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4., In: ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 1., 2001, Universidade Federal de Santa Maria, Anais... Santa Maria, 2001, p. 26-37.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis, Anais... Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2003, 1 CD.

KATER, Carlos; MOURA, José Adolfo; MARTINS, Maria Amália; FONSECA, Maria Betania Parizzi; BRAGA, Matheus. Música na Escola: Implantação da Música nas Escolas Públicas do Estado de Minas Gerais (1997-1998). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, João Pessoa, Anais... João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1998, p.114-122.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Don Quixote, 1992. p.13-33.

PENNA, Maura. A Orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (coord.). É esse o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001a. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/2.html>> Acesso em: 07 de março de 2003.

PENNA, Maura. A Dupla Dimensão da Política Educacional e a Música na Escola. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., Florianópolis, 2003. Disponível em: <www.ufu.br/abem/forum1.doc> Acesso em 14 de outubro de 2003.

SOUZA, Jusamara Vieira; KLÜSENER, Renita (orgs.). Projetos na Escola: registros de uma experiência em formação continuada. Porto Alegre: NIU&E-PROREXT-UFRGS, 1999.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias e produção do gosto musical em crianças da quarta série do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. Anais... Poços de Caldas. ANPEd, 2003, 1 CD.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Denielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade. n.73, ano XXI, dez. 2000, p.209-244.

TOURINHO, Irene. Música e controle: necessidade e utilidade da Música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. Em Pauta, Porto Alegre, v.5, n.7, jun.1993, p.67-78.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e buscas no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002, p.27-34.

REFLEXÕES SOBRE A COMUNIDADE DE FLAUTISTAS DOCES NO CURSO PEDAGOGIA DA ARTE, FUNDARTE/UERGS, MONTENEGRO/RS

*Marília Raquel Albornoz Stein
(Universidade de Santa Cruz do Sul /
Fundação Municipal de Artes de Montenegro -
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)
mariliastein@terra.com.br*

Resumo. Esta comunicação tem como objetivo apresentar alguns aspectos sócio-pedagógicos do curso de graduação em Pedagogia da Arte, qualificação em Música, da FUNDARTE/ UERGS, Montenegro/RS, especificamente relacionados ao perfil, às expectativas e à proposta de formação pedagógico-musical de alunos que optam pelo estudo da flauta doce como instrumento musical principal no curso. Como objetivo fundamental, o curso de Pedagogia da Música busca formar um profissional com a identidade de professor-artista e artista-professor e que seja capaz de transitar e se expressar em múltiplos ambientes onde as manifestações artísticas atuem como elementos de transformação social. Destacam-se entre os alunos de Flauta Doce da Pedagogia da Música os diversificados perfis musicais e pedagógicos anteriormente constituídos, a rica colaboração entre o grupo na constituição e interpretação de repertórios musicais variados e a elaboração de processos/produtos (eventos) multidisciplinares entre Música, Dança, Artes Visuais e Teatro. Resultam desta experiência questões de como criar mais vínculos entre a formação deste profissional e a construção e transformação da realidade local, escolar e comunitária.

Esta comunicação tem como objetivo apresentar alguns aspectos sócio-pedagógicos do curso de graduação em Pedagogia da Arte, qualificação em Música, da FUNDARTE/ UERGS, Montenegro/RS, especificamente relacionados ao perfil, às expectativas e à proposta de formação pedagógico-musical de alunos que optam pelo estudo da flauta doce como instrumento musical principal no curso.

A Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE) é uma instituição reconhecida nacionalmente, com mais de 30 anos de existência e que desenvolve trabalhos didáticos e artísticos com flauta doce desde sua criação, em nível de curso básico e extensão. Como curso superior, porém, a FUNDARTE começou a atuar apenas em 2002, quando foi criado o curso Pedagogia da Arte, com qualificações em Música, Teatro, Artes Visuais e Dança, em convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). O curso Pedagogia da Arte com qualificação em Música conta com a flauta doce

como um entre os cinco instrumentos musicais¹ que o aluno pode escolher para desenvolver seus sete semestres de Prática Instrumental. Para tanto, o candidato faz uma prova específica que pretende ser minimamente excludente.

No curso básico, há atualmente 20 alunos cursando flauta doce, dos quais 17 estudam sob orientação da professora Lélia Diniz, os outros três são meus alunos. No curso Pedagogia da Música, são somente quatro os alunos da Prática Instrumental Flauta Doce - uma aluna ingressa em 2002 e três, este ano, em 2004. Há um quinto aluno, ingresso em 2003, que não tem cursado a Prática Instrumental. Atuo como professora neste componente curricular² há um ano e meio, enfrentando o desafio de me engajar na formação do que chamamos de professor-artista, ou seja, um profissional que deverá ter no curso um espaço propício para embasar a permanente construção de suas competências pedagógicas e artísticas, o que significa também ser motivado à constante investigação sobre educação, arte, cultura e sociedade.

Conforme Dal Bello e Torres,

Esta proposta de curso diferencia-se da maior parte dos cursos de artes existentes no Brasil, pois caracteriza-se por estimular a formação de profissionais que possam transitar entre os fazeres artísticos e pedagógicos, dando ênfase à especificidade regional e à diversificação do mundo do trabalho. Dessa maneira, busca-se formar um profissional com a identidade de professor-artista e artista-professor e que seja capaz de transitar e se expressar em múltiplos ambientes onde as manifestações artísticas atuem como elementos de transformação social. (2003, p.1).

As autoras esclarecem também as competências que o aluno egresso deste curso será capaz de desenvolver profissionalmente:

(...) entender a arte como agente que desempenha um papel preponderante na educação e na vida em geral; expressar conceitos e manifestar-se musicalmente, tanto pela voz como através do instrumento musical, dominando a técnica musical, de forma a atuar tanto como músico quanto como professor; apresentar trânsito interdisciplinar, de modo a dialogar com especialistas de outras áreas para a atuação em projetos artísticos, educacionais e/ou de pesquisa; valorizar as relações de autonomia como capacidade pessoal, de forma a abrir a perspectiva de uma nova relação com o conhecimento e a arte. (Dal Bello e Torres, 2003, p.2).

¹ Os instrumentos musicais orientados nas Práticas Instrumentais são: saxofone, clarinete, teclado, violão e flauta doce (há ainda previsto no currículo oferta de trompete e flauta transversa, mas que no momento estão sem professor).

² Componente curricular é o termo utilizado pela Uergs para nomear o que conhecemos como “disciplina”.

Neste contexto de formação do músico-professor, temos contado com grupos de alunos heterogêneos em relação às competências advindas de experiências formativas anteriores e às expectativas sobre o curso. Os alunos da Prática Instrumental Flauta Doce têm entre 21 e 34 anos e todos já têm experiências musicais amadurecidas, três deles atuando profissionalmente com música. Dos três alunos ingressos este ano, um é trompetista na Banda Municipal de Triunfo e professor de música (vários instrumentos e teoria e percepção) na mesma banda. Outro é flautista da Orquestra Municipal de Caxias do Sul e professor particular de música (flauta transversa) na mesma cidade, atuando também como professor de Biologia. Outro aluno, ainda, toda bombardino na Banda Municipal de Triunfo e é professor de música (vários instrumentos) em uma Escola Municipal de Gravataí. A aluna ingressa em 2002 não trabalha regularmente com música nem educação musical, mas tem acumulados muitos anos de estudo de música entre piano, flauta doce e matérias teóricas antes do ingresso na graduação, além de ser professora de 1º ano do ensino fundamental em uma escola estadual em Montenegro.

Sobre o motivo de terem optado pela flauta doce como instrumento musical ao qual se dedicar durante os quatro anos de formação acadêmica, todos os quatro alunos afirmaram ter escolhido este instrumento musical por acharem mais fácil de executar na prova específica. Considerando que só a aluna/2002 já havia estudado flauta doce alguns anos, antes da prova específica, os outros três alunos foram francos em afirmar: pegaram a flauta doce como instrumento musical de estudo só para a prova, poucas semanas antes da mesma. Outras justificativas acompanharam esta declaração aparentemente de desinteresse pela flauta doce: ingressar tendo a flauta doce como instrumento musical principal significa a chance de aprofundar a formação neste instrumento musical até então pouco conhecido e, ainda, significa aprender um instrumento musical que poderá ser utilizado futuramente no trabalho pedagógico-musical em escolas, oficinas, entre outros espaços.

Esta realidade de experiências e expectativas dos alunos e a idéia de não dicotomizar o ensino de processos pedagógicos dos processos artístico/perfomáticos fundamentam a construção das aulas de Prática Instrumental: é ali o núcleo de onde devem partir as reflexões, orientações e construções sobre música, performance e educação em sua relação com a flauta doce e em comparação às múltiplas vivências destes alunos. Com um encontro

semanal de 50 minutos para, atualmente, de 1 a 2 alunos³, este espaço é pensado não como o ponto de chegada e repouso, e sim como ponto de partida e desequilíbrio. Nas aulas de flauta doce, mais do que resolver problemas técnico-interpretativos ou apresentar repertórios originais ou adaptados para o instrumento, buscamos motivar o aluno ao estudo, à pesquisa musicológica e metodológica, ao ensaio, ao engajamento em projetos de recitais, práticas multi-instrumentais conjuntas e espetáculos temáticos envolvendo diferentes linguagens artísticas. Em 2003, por exemplo, a aluna (única) executou composições de colegas para flauta doce e violão em História das Artes, compôs no estilo renascentista para o mesmo componente curricular, participou do Conjunto de Flautas Doces da FUNDARTE (que é constituído por alunos do curso básico, do superior, professores e membros da comunidade), apresentou-se em público em recitais de flauta doce, mostras da Música, no espetáculo temático sobre o choro, envolvendo Dança, Teatro, Artes Visuais e Música, entre outras atividades. Neste projeto do choro, por exemplo, alunos e professores de vários componentes curriculares se envolveram no estudo teórico-prático do tema. Para a aluna-flautista, significou inúmeras escutas de gravações sobre choro, leituras de textos e partituras, experimentações interpretativas das obras selecionadas, superação de dificuldades técnicas de digitação, sopro e articulação de língua na flauta doce, concepção de variações das partes do choro, no espírito improvisatório que condiz com o estilo do choro. O resultado foi um choro dançado e acompanhado por violão e pandeiro, homenagem a Pixinguinhas e Chiquinhas, porém com um franco sotaque experimental montenegrino. Neste evento, a flauta doce era um instrumento musical conectado a um todo multidisciplinar, propondo uma comunicação plurisensorial.

Os processos pedagógicos envolvidos nestes fazeres artísticos muitas vezes foram discutidos, conscientizados e avaliados. Por outro lado, trabalhou-se com pesquisa e análise de repertórios, da história da flauta doce e de métodos para o instrumento impressos, buscando a reflexão crítica sobre os diferentes modos e contextos de atuação da flauta doce como elemento da cultura e da educação.

Neste momento, em grupo de pesquisa compartilhado com outros professores da FUNDARTE e em debates e reflexões em sala de aula com estes alunos de flauta doce, começamos a sentir a necessidade de aprofundar a reflexão sobre alguns aspectos das

³ A proposta do curso é da prática instrumental ser em grupo.

práticas e representações sobre flauta doce na cidade de Montenegro. Quais são os projetos pedagógicos e artísticos com flauta doce desenvolvidos na cidade? Considerando que fomos informados de que há flautas doces em algumas escolas municipais, por que não são desenvolvidas atividades curriculares ou oficinas com este instrumento na escola? Quais são as idéias que se têm sobre flauta doce na região de Montenegro? Que demandas pela música através deste instrumento estão reprimidas nas escolas e outras organizações sociais? Estas e outras perguntas serão em breve organizadas formalmente em projeto de pesquisa a fim de investigar a realidade envolvendo a flauta doce na região, através de pesquisa qualitativa com trabalho de campo.

Já estimulada por diversos componentes curriculares e pelo estágio supervisionado, a observação da realidade atrelada a uma pesquisa sistemática poderá desdobrar-se em intervenções pedagógico-musicais com flauta doce em diferentes contextos de Montenegro, quer com alunos da rede escolar como com professores em formação continuada.

Neste contexto, a flauta doce ocupa um espaço de objeto de investigação mas também de meio de intervenção na sociedade, tanto como instrumento de fazer música como de construir conhecimentos em integração com outras artes e demais áreas do saber.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

DAL BELLO, Márcia; TORRES, Cecília. Curso de Graduação em Pedagogia da Arte: uma proposta curricular que articula aspectos pedagógicos e artísticos. Pôster UNISINOS, Seminário Internacional de Educação. São Leopoldo, RS, 2003.

“UM CANTO EM CADA CANTO”
CORO DA ORQUESTRA DA JUVENTUDE DE SALVADOR

Marineide Marinho Maciel Costa
marineide@ctmnet.com.br

Resumo. O Coro da Orquestra da Juventude de Salvador, projeto Sócio-Cultural desenvolvido através da Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social de Salvador, atende a duzentas crianças de baixa renda, entre 7 e 12 anos, em Salvador. Tem como objetivos principais proporcionar atividades musicais que levem prazer, lazer, cultura, conhecimento, fortalecendo e construindo a cidadania; possibilitar o uso da música como forma de comunicação e expressão e de conhecimento do mundo. Os encontros com duas horas de duração são realizados duas vezes por semana. O repertório é selecionado em acordo com o regente da Orquestra da Juventude de Salvador. O desenvolvimento musical das crianças após um ano de trabalho é notório quando se percebe que já conseguem entoar cânones, contra-cantos e cantar a duas vozes. As crianças demonstram naturalidade em criar, quando respondem aos estímulos musicais, através de elementos que são utilizados nos arranjos das canções, como palmas, assovios, movimentos corporais.

APRESENTAÇÃO

“Um Canto em cada Canto” trata-se de uma proposta de criação e implantação de um coral Infante-Juvenil, em cada bairro da cidade de Salvador, com o objetivo de que todas as crianças tenham acesso à educação musical.

Essa primeira experiência está sendo realizada através da SETRADS – Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social de Salvador, com 200(duzentas) crianças com idade entre 7 e 12 anos, cadastradas no NAF – Núcleo de Apoio à Família, na região da península Itapagipana, na cidade baixa, em Salvador – Bahia, que formam o Coro da Orquestra da Juventude de Salvador.

JUSTIFICATIVA

Atualmente estamos vivendo momentos de significativas mudanças no comportamento do homem, que exige um novo olhar sobre as suas condições de vida, as relações

interpessoais, a construção do seu conhecimento. Busca-se um mundo de paz, de respeito, de amor entre o homem e a natureza, valores que vêm sendo ignorados por uma significativa parte da sociedade, enquanto por outro lado uma camada da sociedade se mobiliza em ações organizadas que devem ser implementadas com urgência, para minimizar o caos social, criando atividades alternativas, através do desenvolvimento de projetos sócio-culturais e educacionais que levem prazer, lazer, cultura, entretenimento, fortalecendo a cidadania.

Sabemos que o aspecto lúdico da música, por si só, motiva a criança à aprendizagem, facilitando a construção do conhecimento em qualquer área de estudo. Por essa razão foi desenvolvido o Projeto “UM CANTO EM CADA CANTO” como uma ação organizada que visa, através do canto coral, possibilitar a experiência da educação por meio da arte, assumindo o seu lugar na sociedade como cidadão consciente dos seus direitos e deveres, na busca da construção de uma sociedade mais justa.

OBJETIVOS

- Proporcionar às crianças atividades musicais que levem prazer, lazer, cultura, entretenimento, conhecimento, fortalecendo e construindo a cidadania.
- Possibilitar aos alunos o uso da música como forma de comunicação e expressão e de conhecimento do mundo.
- Realizar apresentações em locais variados.
- Ser o grupo vocal da Orquestra da Juventude de Salvador

ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

- Os encontros com duas horas de duração são realizados duas vezes por semana nas dependências do Abrigo D. Pedro II, uma entidade que atende a terceira idade, promovendo assim a integração entre as crianças e os idosos.

- O repertório é selecionado em comum acordo com o regente da Orquestra da Juventude de Salvador, com a qual o Coro deve se apresentar.

- Diariamente as crianças são observadas considerando o seu desempenho, quanto a aprendizagem das canções, afinação, expressão corporal, orientação espacial. Como resultado dessa avaliação, após os dois primeiros meses de trabalho reestruturamos a estratégia de ação, dividindo em 2(dois) grupos. Um grupo com 110 crianças que haviam conseguido dominar o repertório e cantar afinado ao qual denominamos “Turma E”; o outro grupo de 90 crianças foi subdividido por idade em 3(três) turmas as quais denominamos: Turma A- 7 e 8 anos, Turma B - 9 e 10 anos e Turma C - 11 e 12 anos. Com essas turmas foi desenvolvido um trabalho específico, direcionado para as suas necessidades objetivando um melhor desempenho musical.

- A Turma E, além dos ensaios semanais, periodicamente ensaia em conjunto com a Orquestra da Juventude de Salvador que integra o projeto maior da SETRADS.

APRESENTAÇÕES REALIZADAS

- 13/10/03 - No Jardim do Abrigo D. Pedro II, quando da visita de uma Delegação Francesa à Cidade de Salvador.

- 15/12/03 – No Jardim do Abrigo D. Pedro II, com as turmas A, B e C - para os familiares, amigos e comunidade do Abrigo.

- 19/12/03 – Em praça pública – Terreiro de Jesus - como parte das comemorações do Natal da Cidade em conjunto com a Orquestra da Juventude da Cidade de Salvador, regida pelo Maestro José Maurício.

- 05/05/04 – No jardim do Abrigo D. Pedro II, cada turma apresentando um repertório específico, em homenagem às mães, com a presença do Secretário do Trabalho, da Comunidade do Abrigo, familiares e amigos.

- 21/06/04 – No jardim do Abrigo D. Pedro II, festa junina como encerramento do semestre.

APRESENTAÇÕES PREVISTAS

- Mês de outubro /04 - Em praça pública – Largo de Roma ou Largo do Papagaio no Bairro de Itapagipe, em comemoração ao mês da criança.
- Dezembro/04 - Em praça pública – Terreiro de Jesus, como parte das comemorações do Natal da Cidade de Salvador.

REPERTÓRIO

- As canções são selecionadas a partir do interesse das crianças, que também são estimuladas a ouvir músicas de vários gêneros despertando assim seu interesse pela audição e apreciação, possibilitando a ampliação de repertório.
- Através da apreciação e do repertório escolhido as crianças vão conhecendo alguns compositores como: Villa-Lobos, Beethoven, Bach, Dorival Caymmi, Caetano Veloso, Chico Buarque, Bia Bedran, Carmem Mettig, Alda Oliveira entre outros.
- As cantigas de roda e outras canções do cancioneiro popular tradicional estão sendo resgatadas, com arranjos especiais para que todos possam executar de acordo com as suas habilidades.
- Hinos pátrios - Hino Nacional e Hino ao 2 de Julho.
- Para a apresentação do Natal, repertório específico, compreendendo músicas nacionais e internacionais.

AVALIAÇÃO

A avaliação realizada ao longo do processo é feita de forma conjunta e individual pela equipe, quando são observados, orientados, registrados e analisados: postura, disciplina,

atitudes e habilidades das crianças, sempre embasadas nas atividades de apreciação, execução, técnica, criação e literatura. São realizadas avaliações diárias das ações, para fortalecer as que foram positivas e refletir sobre os problemas, a fim de buscar soluções para os próximos encontros e atividades.

Consideramos também, ser de grande importância nesse processo, a auto-avaliação, permitindo que a criança não seja avaliada apenas pelo professor, mas levando-a a pensar e demonstrar seu desenvolvimento, aprendendo a ser, a aprender, a ter e a conviver.

Nesse intuito, no final do ano de 2003, solicitamos às crianças o registro, por escrito, sobre os seguintes aspectos: o que gostamos/que foi bom; o que foi ruim; e o que queremos para o ano de 2004. Como respostas, obtivemos:

O que gostamos

- Aprender a cantar
- Aprender a se comportar
- Conhecer a orquestra
- Cantar com a orquestra
- Aprender músicas e brincadeiras novas
- Poder cantar
- Dos professores
- Aprender a ser educado
- Das apresentações
- Aprender a não brigar
- Sair das ruas
- Poder ajudar
- Conhecer pessoas diferentes
- Aprender a obedecer/respeitar

O que foi ruim

- O comportamento de alguns
- Não ensaiar com a Orquestra (os que não foram selecionados)
- O ônibus que nos levava para Coutos quebrar.

- Não ter merenda
- As brincadeiras na hora do ensaio.
- Não ter aprendido todas as músicas ensaiadas.
- Os colegas brigarem
- Não ter cadeiras para sentar
- A falta de colaboração
- Colegas quebrarem objetos.
- Não curtir o coral
-

A

Algumas pessoas não se interessarem pelo que fazem

O que esperamos para 2004

- Ter água e merenda
- Um lugar melhor para ensaiar
- Ter cadeiras para sentar
- Cantar melhor
- Melhorar a voz
- A colaboração de todos
- Músicas novas
- Que todos lutem para cantar
- Continuar no coral
- Ajudar aos professores
- Ter mais respeito/colaboração
- Mais apresentações
- Ter paz com meus colegas
- Melhorar o comportamento
- Que os pais conversem mais com seus filhos

ESTRATÉGIAS PARA 2004

- Diante da auto-avaliação dos alunos e da avaliação da equipe, os pontos positivos foram considerados e as dificuldades levantadas continuam sendo estudadas no intuito de serem encontradas soluções viáveis.

- Para melhor desempenho do grupo foi feita uma redistribuição das crianças dividindo em 4(quatro) grupos respeitando os seus limites, habilidades e competências. Turma E1 60 crianças, Turma E2 60 crianças, Turma A 40 crianças e Turma B 40 crianças.

EQUIPE DE TRABALHO

A equipe de trabalho é formada por: 4 (quatro) Educadores Musicais, 1 (um) Pianista, 1 (um) professor de dança e 1 (um) Assistente Social.

CONCLUSÃO

Trabalhar com um Projeto Social realizado por uma Organização Governamental, no nosso caso a SETRADS – Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social de Salvador tem sido uma experiência rica. Contrastando com a educação musical formal das instituições de ensino, sem um currículo a cumprir, mas com uma grande responsabilidade: fazer diferença na vida dessas crianças através da música, proporcionar uma educação musical comprometida com a qualidade, para que elas possam caminhar experimentando a pluralidade musical da cultura baiana, brasileira e mundial. “A música nasce em um contexto social; no entretanto, por sua natureza metafórica, não é apenas um reflexo da cultura, mas pode ser criativamente interpretada e produzida.” (Swanwick,2003, p.113)

Apesar de Salvador ser considerada uma das cidades mais musicais do Brasil, temos observado a dificuldade que a maioria das crianças têm para executar frases melódicas, com precisão, numa altura proposta. Este tem sido um dos maiores desafios da equipe, que tem buscado alternativas não só nas propostas de atividades como na elaboração dos arranjos das canções trabalhadas que são motivadas pelas habilidades e competências do grupo.

Dessa forma são utilizados nos arranjos ostinatos e frases rítmicas vocais e corporais possibilitando a participação de todas as crianças na preparação do repertório e nas apresentações.

As crianças demonstram naturalidade em criar, quando respondem aos estímulos musicais, através de elementos que são utilizados nos arranjos das canções, como palmas, assovios, movimentos corporais. O desenvolvimento musical das crianças após um ano de trabalho é notório quando se percebe que já conseguem entoar cânones, contra-cantos e cantar a duas vozes.

Atualmente os projetos sociais têm proliferado através de iniciativas não só das OG's – Organizações Governamentais, como das ONG's – Organizações não Governamentais, embora temos observado também que não são duradouros, pois a captação de recursos para sua manutenção tem se tornado cada vez mais difícil. Diante dos fatos temos receio de que a experiência vivida na primeira experiência de “UM CANTO EM CADA CANTO” não possa ter continuidade após dois anos por falta de verba e mudança do governo municipal. É preciso que tenhamos políticas mais consistentes para manter a educação dessas crianças como prioridade pela sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. Educação como Prática de Liberdade – Editora Paz e Terra, S.Paulo, 1980
- GAINZA. Violeta H. - Estudos de Psicopedagogia Musical, Editora Sumus.
- OLIVEIRA. Alda de Jesus. – Fundamentos da Educação Musical. In: Fundamentos da Educação Musical, Salvador, Vol.1, p.26-46, 1993
- SWANWICK, Keith. -Ensinando Música Musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.
- WILLEMS, Edgard.- As Bases Psicológicas da Educação Musical.Bienne(Suíça): Ed. Pró-Música, 1970.
- WOLFFENBÜTTEL.C.R.– A Presença das Raízes Culturais na Educação Musical. In: Revista da ABEM, Salvador, nº 5, 2000.

IMPROVISACÃO COLETIVA: MEIO EFICAZ DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM MUSICAL

Marisa Nóbrega Rodrigues (UFCG)
eraldorod@globo.com.br

Resumo. Este breve relato é fruto de uma experiência realizada em sala de aula com alunos da disciplina OBA (Oficina Básica em Artes - música) do curso de graduação em Arte e Mídia da UFCG. Tomamos como referência teórica para a nossa prática Hans Joachin Koellreutter que concebe a improvisação coletiva como um meio eficaz de conscientização ao mundo sonoro em que vivemos e como um eficiente meio de construção da cidadania (Brito, 1999). Procurando ouvir e identificar as necessidades dos alunos, iniciamos o trabalho de improvisação baseado na idéia de uma paisagem sonora de um jogo de futebol. Esse trabalho gerou um clima de escuta e avaliação contínua na medida em que novas sonoridades se incorporavam à improvisação coletiva. Produzimos uma performance, porém, o processo pelo qual passamos, acreditamos ter sido o mais importante. Esta experiência deixou marcas positivas na forma de conceber a música e de encarar a vida.

Este relato procura mostrar, o mais próximo possível, a experiência vivida na disciplina OBA (Oficina Básica de Artes – música) do curso de Graduação em Arte e Mídia da UAAM (Unidade Acadêmica de Arte e Mídia) da Universidade Federal de Campina Grande e o processo pelo qual desenvolvemos várias improvisações coletivas a partir de temas sugeridos.

Iniciamos nosso trabalho, baseado na idéia de Hans Joachin Koellreutter de que a improvisação, realizada em grupo, é o principal meio de aquisição da linguagem musical, uma vez que as possibilidades de interação, de discussão, de elaboração da experiência musical tornam-se eminentes, gerando além do aprendizado musical, relacionamentos, enfim, cidadania (Brito, 1999).

Logo no início das aulas, havia em Campina Grande uma grande festa nas ruas em comemoração a vitória em jogo de futebol. Um dos times da cidade havia ganhado o campeonato. Por onde se passava ouvíamos gritos, buzinas de carro, etc. uma paisagem sonora que há muito não se ouvia. Aquilo me chamou atenção e comecei a escutar a algazarra das pessoas. Quando cheguei na sala de aula, no primeiro contato com a turma, um dos alunos fazia uma verdadeira dança com a bola que lá estava. O assunto único era

futebol e campeonato. Propondo como ponto de partida para nossa oficina, sugeri que aquele aluno jogando na sala, aqueles gritos na rua, enfim esse clima de festa pudesse ser a semente para o trabalho em nossas futuras aulas de oficina de música.

A idéia foi discutida e aprovada por todos. Começou então a nossa maratona. A turma não era muito grande, o que facilitou bastante o trabalho de discussão. Resolvemos nos dividir em dois grupos para iniciarmos o processo de improvisação. Cada grupo começou a pesquisar e organizar materiais sonoros que teriam relação com um jogo de futebol: gritos, apitos etc. De repente, um aluno começa a imitar um narrador de futebol, outro a se reportar a um rádio antigo para ouvir o jogo, outros lembravam de gritos específicos como: Casa Amarela, morro da Conceição, Futebol é tradição(acompanhado de um aluno que fazia a percussão batendo com um apagador numa bacia metálica). Foram momentos de muita interação e de avaliação contínua das improvisações coletivas que estavam sendo realizadas. Tudo pesquisado pelos alunos e é claro com algumas intervenções do professor. Isso gerou um clima de escuta intensa e cada sugestão era discutida, experimentada e analisada no contexto das improvisações.

Ao realizar esta experiência nos reportamos também ao compositor Gilberto Mendes que realizou, com a participação da platéia, sua obra Santos Football Music, onde procurou reviver a paisagem sonora de um jogo de futebol através de recursos os mais inusitados possíveis, como relata Heloísa Valente (1999). Nos inspiramos em algumas idéias de Gilberto e incorporamos novas sonoridades à nossa composição. Os alunos estavam bastante envolvidos com a proposta. Percebi o quanto é importante ter como ponto de partida o interesse do aluno, sua experiência, enfim, sua cultura, gerando uma relação prazerosa com o ato de criar, de inventar, mesmo sendo o primeiro desse tipo de trabalho a ser realizado com a turma.

Resolvemos ultrapassar o âmbito musical para interligá-lo às artes cênicas. Os alunos começaram a criar a encenação e a fazer os ensaios no próprio palco aonde ia realizar-se a primeira performance. Sobre esta questão, Fernando Iazzetta nos diz que “(...) há uma tendência a se juntar novamente a música com outras formas de expressão, como ocorreu por muito tempo. Desde a Antigüidade, as formas musicais apareciam sempre ligadas à representação, à dança, ou à poesia (...)”(1993: 107).

Mesmo procurando seguir um roteiro, cada aula era diferente pois, novos elementos surgiam e assim novas intervenções aconteciam. O mesmo aconteceu quando resolvemos gravar em estúdio o nosso trabalho. O contexto era diferente e aproveitamos para remodelar um pouco as composições utilizando outros recursos técnicos. Cada passo era discutido e combinado entre alunos, professor e o engenheiro de som, que também é músico, fato que veio facilitar o processo.

O trabalho de composição coletiva foi pensado, ensaiado, debatido e construído no decurso do semestre. Foi uma experiência inovadora para todos nós. Ousamos trilhar caminhos por nós nunca antes caminhados, partimos para uma criação nunca antes por nós experimentada, ouvindo sempre as idéias uns dos outros, criticando-as, analisando-as, modificando-as. Geramos um produto, uma performance final, mas acreditamos que o processo pelo qual passamos foi o mais importante, pois conseguimos conscientizar e sensibilizar os alunos para o mundo sonoro em que vivemos e principalmente despertá-los para novas formas de encarar a criação, a Arte e particularmente a Arte Musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Teca Alencar de Brito. “Aprendendo a Aprender com o Aluno o que Ensinar”: metodologia para uma educação musical significativa. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8, 1999, Curitiba. Anais do VIII Encontro Anual da ABEM. p.39-47.

VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. Os Cantos da Voz: entre o ruído e o silêncio. São Paulo: Annablume, 1999.

IAZZETTA, Fernando. Música: processo e dinâmica. São Paulo: Annablume, 1993.

O RÁDIO NA FORMAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA CLUBE DO GURI (1950-1966)

Marta Adriana Schmitt
martaschmitt@hotmail.com

Resumo. Este estudo investigou a contribuição do programa de rádio *Clube do Guri* na formação musical de crianças e jovens que dele participavam, buscando compreender qual era a importância do programa para os participantes, como era a participação musical dessas pessoas, qual era o formato, o conteúdo e a concepção do programa e quais suas funções pedagógico-musicais. O *Clube do Guri* foi um dos maiores sucessos do rádio gaúcho das décadas de 50 e 60. Ia ao ar todos os domingos pela Rádio Farroupilha, a PRH-2, sendo destinado à crianças e jovens entre cinco e quinze anos de idade. A metodologia utilizada foi a História Oral, entrevistando dois integrantes da equipe e cinco participantes que atuaram no programa. O estudo evidenciou que o programa *Clube do Guri* teve um papel preponderante na formação musical de crianças e jovens que dele participaram, propiciando a profissionalização de muitos integrantes.

1. Introdução

Esta pesquisa toma como objeto de estudo um programa de rádio, que é investigado em seu papel de formação musical. O *Clube do Guri* foi um dos maiores sucessos do Rádio Gaúcho, permanecendo no ar durante dezesseis anos, de agosto de 1950 a 1966. Era destinado a crianças e jovens de cinco a quinze anos de idade, que participavam do programa, cantando, declamando, dançando, fazendo locução ou interpretando um instrumento. O programa ficou nacionalmente conhecido por ter sido o programa no qual a cantora Elis Regina iniciou sua carreira. O *Clube do Guri* era produzido e apresentado pelo radialista Ary Rego e contava com a participação do pianista Ruy Silva, que acompanhava as crianças com o apoio do Conjunto Regional da Rádio Farroupilha. Ia ao ar todos os domingos, das dez às onze horas da manhã, sempre com o patrocínio da Empresa Neugebauer¹.

O trabalho teve como objetivo investigar a contribuição do programa *Clube do Guri* na formação musical das crianças e jovens que dele participavam. Para isso, refletiu sobre as seguintes questões: Qual era a importância do programa para os participantes? Qual era o formato, o conteúdo e a concepção do programa? Como se dava a participação de jovens e

¹ Fábrica de doces e chocolates fundada em Porto Alegre em 1891.

crianças no programa? Quais as funções pedagógico-musicais do programa de rádio *Clube do Guri*?

2. Referencial teórico

Atualmente a educação tem se configurado de forma ampla, não se restringindo mais aos processos de ensino-aprendizagem realizados no contexto escolar. Múltiplos espaços estão se configurando como locais onde ocorrem apropriação e transmissão de conhecimentos. De acordo com Steinberg (1997),

a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc (Steinberg, 1997, p. 101-102).

Também na educação musical, cada vez mais, diferentes espaços vêm se configurando como novos locais de aprendizagem musical. Para Kraemer (2000), o conhecimento pedagógico musical pode surgir em muitos espaços e “não se encontra exclusivamente dentro dos institutos científicos” (Kraemer, 2000, p. 65).

De acordo com Fischer (2001), a educação está “imersa no grande espaço da cultura e, portanto, no grande espaço dos meios de comunicação, da cultura da imagem e da proliferação de mitos, de modos de ser, de existir e de formar as pessoas” (Fischer, 2001, p. 53). A autora propõe que os educadores passem a pensar a mídia também como um “espaço de formação”, refletindo e problematizando questões como “o que é educativo e o que seria meramente um produto de diversão, de informação ou de publicidade”, enfim questionando sobre “os modos pelos quais qualquer produto da mídia também acaba se constituindo como elemento formador das pessoas” (Fischer, 2001, p. 56).

As aprendizagens realizadas através do espaço midiático diferem das aprendizagens realizadas na escola. De acordo com Braga e Calazans (2001) os conhecimentos escolares aparecem “de modo mais formalizado (ou sistematizado) em conjuntos coerentes”. Já, no espaço midiático, os conhecimentos disponibilizados aparecem “de modo mais disperso, topicalizados, menos sistemático” (Braga e Calazans, 2001, p. 62).

Dessa forma, a aprendizagem através dos meios de comunicação “seria mais próximo do aprender cultural: as pessoas não refletem normalmente sobre o que estão ‘aprendendo’, como, ou por que. Apenas ‘vão sabendo’ as coisas”. Este tipo de aprendizagem, segundo

Braga e Calazans (2001) “tem muito de disposição geral (na medida do acesso, por muitos, a um mesmo material simbólico) e muito de experiência singular, vivida (na especificidade das interações e das interpretações ativadas pelos usuários)” (Braga e Calazans, 2001, p. 63).

3. Metodologia:

Para investigar o programa de rádio *Clube do Guri* como espaço de formação musical, adotei o método de História Oral, contando com a colaboração de sete entrevistados: o apresentador Ary Rego, Dayse Rego e cinco antigos participantes do programa, Armando Burd, Cleonice Schaefer, Darcílio Messias, Maria Helena Andrade e Roberto Gianoni.

Como método de pesquisa, a História Oral trata

de ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular através da análise comparativa de diferentes versões e testemunhos (Alberti, 1990, p. 3).

A História Oral trabalha com a memória, através da qual as testemunhas reconstruem o passado de acordo com suas experiências do presente. A definição de memória, para Simson, é “a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações através de diferentes suportes empíricos (voz, música, imagem, textos, etc)”.

No caso específico deste trabalho, a memória foi o recurso metodológico que possibilitou a recuperação de informações sobre a importância do programa para os participantes. A fotografia foi outra fonte utilizada no trabalho, servindo para incentivar os depoimentos dos entrevistados. Alguns documentos impressos, como revistas e recortes de jornais também serviram como fonte documental. Não existem gravações de áudio da época do programa.

Principais resultados:

Sobre a importância do programa para os participantes

O *Clube do Guri* foi um marco na vida dos participantes. Percebe-se nas falas dos entrevistados a importância e a alegria de ter participado desse programa. Ainda hoje muitos dos ex-participantes se encontram e relembram este período.

O programa possibilitou o surgimento de vários profissionais. Muitos dos participantes foram contratados pela rádio e tornaram-se cantores fixos da Farroupilha e de outras emissoras de Porto Alegre. Como lembra Roberto Gianoni:

O *Clube do Guri* foi um negócio muito gratificante prá muita gente aqui nessa cidade, não só prá mim, não...Maria Helena Andrade participou do *Clube do Guri* e está cantando até hoje, a própria Elis Regina que foi o símbolo, ela foi a coisa mais significativa que o *Clube do Guri* pôde lançar (Roberto Gianoni, E1, p. 4).

Para Maria Helena, que já cantava nas rádios de Rio Grande e que foi coroada, aos 15 anos de idade, “rainha do rádio” na Farroupilha, o *Clube do Guri* significou “o primeiro passo, a primeira escalada” na sua história junto à Rádio Farroupilha.

Sobre o formato, o conteúdo e a concepção do programa

O *Clube do Guri* tinha uma hora de duração, era realizado ao vivo e contava com cerca de treze incidências, entre canto, dança, declamação e interpretação instrumental. O maior número de participantes era de cantores, em torno de 90 %, segundo o apresentador Ary Rego. As apresentações eram individuais ou em grupo, com crianças e jovens, entre 5 e 15 anos de idade. Muitos vinham do interior do estado.

A equipe do programa era formada pelo apresentador e produtor Ary Rego, pelo pianista Ruy Silva, que era responsável pelo ensaio das crianças e pelo Regional da Rádio Farroupilha, que acompanhava as crianças em algumas ocasiões. Integravam também a equipe, secretárias, que eram selecionadas dentre os participantes, locutores, sonoplastas e ajudantes, além do apoio de Dayse Rego.

A seleção dos participantes era realizada durante os ensaios, que aconteciam na véspera do programa. Os concursos marcaram a trajetória do programa. Outro aspecto que caracterizou o *Clube do Guri* eram os ouvintes-sócios do programa, crianças que escreviam para a equipe solicitando um diploma de sócio. Havia ouvintes-sócios em vários estados do Brasil.

Sobre a participação de jovens e crianças no programa

Participar do *Clube do Guri* representava uma certa diferenciação entre as crianças. Armando Burd lembra que “todo mundo ouvia, todo mundo elogiava, cumprimentava, se tornava no bairro uma figura, Oh! se apresentar no *Clube do Guri*, era como hoje aparecer na televisão” (Armando Burd, E1, p. 8).

A fala de Maria Helena registra bem o *glamour* que era participar do *Clube do Guri*:

a participação no *Clube do Guri* era muito bonita, ganhávamos depois ..., muitas vezes o prêmio era aquele chocolate da Neugebauer, eu tenho até fotos com o bendito chocolate, porque era assim um troféu, chegar em Porto Alegre e ganhar no *Clube do Guri*, acompanhada ao piano por Ruy Silva, grande pianista (Maria Helena, E1, p. 3).

Para alguns entrevistados, participar do programa era uma atividade normal, uma “coisa natural” que se integrava à rotina, ao dia-a-dia dos participantes. Como lembrou Cleonice Schaefer: “a gente ia pro microfone e simplesmente cantava (risada) não tinha grandes produções”. Ela conta também que a impressão é que “não havia competição”, “todos estavam lá prazerosamente” (Cleonice Schaefer, E1, p.13).

Sobre as funções pedagógico-musicais do programa de rádio *Clube do Guri*

Ao mesmo tempo em que o *Clube do Guri* oportunizava aos participantes mostrarem seus conhecimentos e vivências musicais no palco da Rádio Farroupilha, também propiciava novos aprendizados, como selecionar repertório, aprender canções, trabalhar a expressividade, posicionar-se no palco, usar o microfone e cantar em grupo.

A aprendizagem dava-se através do auxílio de familiares, do uso do toca-discos, da audição no rádio, de aulas com professores particulares e através da equipe do programa.

Roberto Gianoni lembra que seu pai “ia atrás das músicas”, comprava os discos e escrevia as letras.

Eu aprendia ouvindo o disco, assim que eu fazia. Raramente eu cantava alguma coisa sem ter, ou um disco do meu lado ou a partitura pro Ruy tocar...pra eu aprender...não tinha outra maneira. Naquela época não tinha televisão, não tinha nada...era rádio mesmo, ou, na época era vitrola, tocava, botava o bracinho em cima do disco, chiadinho lá, a gente ouvia, o pai tirava as letras e aprendia ouvindo (Roberto Gianoni, E1, p. 12).

A equipe do programa foi fundamental para a aprendizagem musical das crianças que participavam do *Clube do Guri*. O apresentador Ary Rego auxiliava na conquista de uma boa postura no palco, na maneira de se comunicar com a platéia, no modo de usar o microfone e quanto ao aspecto visual, orientando no sentido de agradar ao público.

O pianista Ruy Silva atuava de forma que os participantes conquistassem uma boa performance, sugerindo tonalidades confortáveis, aconselhando na escolha do repertório e ressaltando as características vocais e expressivas dos intérpretes. Dayse Rego também teve um papel preponderante na formação musical dos participantes. Ela auxiliava desde a escolha do repertório até a aprendizagem das canções.

Os integrantes passavam a semana envolvidos com o programa. De acordo com Darcílio Messias, existia uma “vontade de cantar e aquele era o espaço adequado e apropriado para as crianças”, “era o local onde as coisas aconteciam” (Darcílio Messias, E2, p. 14-15).

Considerações finais

O *Clube do Guri* teve uma repercussão bastante significativa, com uma grande audiência em todo a região sul do país. O sucesso do programa, com viagens pelo interior do Estado, intercâmbios com programas no centro do país, auditórios lotados, divulgação em jornais e revistas, concursos e prêmios serviu também como estímulo e motivação para os participantes. Eles se tornavam pessoas reconhecidas no grupo social, recebendo cartas e sendo aclamadas por sua atuação no programa.

O *Clube do Guri* configurou-se como um espaço pedagógico-musical. Ao mesmo tempo em que era um espaço lúdico, era um local de aprendizagem, no qual se produzia e se divulgava música.

Mas de que forma um estudo sobre um programa de rádio da década de 50 pode vir a auxiliar no trabalho de professores que atuam nos nossos dias? Uma das questões que tem desencadeado reflexões entre teóricos e professores refere-se à influência da mídia nas práticas diárias dos indivíduos. Reportando-se ao passado, é possível compreender melhor o presente, pois no momento em que se conhece mais sobre “a origem, continuidade e mudanças de idéias, conteúdos e situações pedagógico-musicais” (Kraemer, 2000) pode-se realizar avaliações mais pertinentes e consistentes de situações atuais.

No que se refere à educação musical, um dos atuais desafios para teóricos e professores é “tomar o campo do saber pedagógico-musical” como um campo “aberto, sem fronteiras”, que permita “trânsitos inusitados e inesperados” e possibilite “articulações entre os diversos espaços escolares e não escolares” (Souza, 2001, p. 91).

Ao considerar o rádio como um espaço onde ocorre vivências e aprendizagens musicais, estaremos legitimando “múltiplas educações musicais” (Hentschke, 2001, p. 68) ampliando e não excluindo locais onde se conquistam novos saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. História oral: a experiência do Cpdoc. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1990.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina Zamith. Comunicação e educação: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Uma agenda para debate sobre mídia e educação. In: SCHMIDT, Saraí (org.). A educação em tempos de globalização. Rio de Janeiro: DP&A, p. 53-56, 2001.

HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. X ENCONTRO ANUAL DA ABEM. Anais..., Uberlândia, p. 85–92, 2001.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. Em Pauta. Porto Alegre, v.11. n. 16/17, p. 50-73, abr/nov. 2000.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: re-configurando o campo da Educação Musical. In: X ENCONTRO ANUAL DA ABEM. Anais..., Uberlândia, p. 85-93, out. 2001.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In.: SILVA, Luiz Heron da (Org.). Identidade social e a construção do conhecimento. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação, p. 98-145, 1997.

MÚSICA: INSTRUMENTO PROPULSOR PARA A FORMAÇÃO DE UM CIDADÃO GLOBAL

Milena Cristina Rabelo de Araújo (UEPA)
milamagali@hotmail.com
João Paulo Santos da Fonseca (UEPA)
jpsf@pop.com.br

Resumo. Essa proposta visa mostrar, em forma de painel um trabalho desenvolvido no município de Rondon do Pará, intermediado pelo Projeto de Extensão “Campus Avançado” da Universidade do Estado do Pará. O projeto aqui descrito teve objetivo de proporcionar condições para que o fazer musical dos alunos seja resultado da apreensão e incorporação de materiais sonoros vivenciados em seu cotidiano. Este foi realizado através das atividades lúdicas e jogos sonoros/musicais utilizadas para aprimorar o ritmo, a criatividade e o "espírito de grupo". A partir desta experiência vivenciada os alunos compreenderam que o fazer musical parte não da grafia e da imitação e sim da criação, através de produção de letras musicais, jingles, ritmos conforme decisão da equipe, de acordo com seus referenciais, promovendo a socialização das experiências individuais e coletivas dos alunos que descobriram o prazer e o potencial da música.

A necessidade de desenvolver capacidades, no sujeito aprendiz, é um dos mais importantes objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O desenvolvimento dessas capacidades pode gerar atitudes como autonomia, análise reflexão etc. essenciais à formação do cidadão integral.

Partindo de uma metodologia de projeto, foi proposto a busca da sensibilização dos integrantes para a contribuição da música em seu cotidiano e como este pode ser realizado de formas diversas a partir do conhecimento pessoal.”...O projeto, se bem trabalhado, poderá auxiliar na formação de um sujeito integral, com possibilidade de desenvolvimento em diferentes áreas, formando-se amplamente, não se limitando a uma ou a outra competência privilegiada nos diferentes contextos.” (NOGUEIRA,N.1999.p.25)

Uma ferramenta importante para a consecução deste objetivo foram os jogos, pois é uma atividade musical que desempenha relevante importância para a democratização da música perante o clientela infantil-juvenil (e até mesmo adultos.), devido integrar melodia, ritmo e freqüentemente harmonia, sendo um excelente meio para o desenvolvimento da musicalidade.

Sabe-se que mundo infanto-juvenil as atividades artística adquirem características lúdicas, tomando parte deste princípio a utilização dos métodos ativos (como por exemplo Orff e

Dalcroze) estes sendo fundamentais, pois os mesmos são dinâmicos e exigem uma participação efetiva das crianças e jovens por resgatar a vivência para chegar ao conhecimento teórico.

Por ser uma atividade coletiva proporcionou aos integrantes o desenvolvimento da sua auto-estima, o respeito ao outro, o saber ouvir, a integração, equilibrando a ansiedade, desinibindo, despertando a emoção e o conhecimento do mundo além de possibilitar um novo olhar sobre a forma de produção musical.

Os Referenciais Curriculares para Educação, propõe que seja realizado um trabalho com um material sonoro presente no cotidiano da criança e do jovem de modo intenso como o do rádio, tv, dingles, brincadeiras entre outros presentes na situação do convívio social. PENNA também sugere um trabalho sobre materiais sonoros vivenciados pela criança, como a música que ela ouve pela televisão e no rádio (música de massa) slogans de propaganda ou músicas folclóricas, as quais as maiorias das vezes são as primeiras fontes que promovem o desenvolvimento dos instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível a música. Partindo destes conceitos os integrantes mantiveram contato com várias fontes de material sonoro/musical, apreendendo como significativo, ou seja, o relacionando e o articulando no quadro de experiências acumuladas resultantes de contatos anteriores com outros materiais musicais.

Neste sentido, a educação musical promoveu as crianças e jovens possibilidades de se conscientizar em relação ao meio ambiente e as inter-relações entre os elementos que o compõe, facilitando o conhecimento sobre o meio que o cerca, garantindo-lhe a partir de reflexões, assumir seu papel enquanto "homem situado", com criticidade suficiente para mudar a sua realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER, Ester. A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica: Uma análise histórica. Fundamentos da Educação Musical, Associação Brasileira de Educação Musica. Porto Alegre, nº 1, 1993.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais. Arte v. 6. Brasília: MEC.1997.

_____. Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil, v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUARTE JR, João Francisco. Fundamentos Estéticos da Educação. 6ª ed.. Campinas. SP: Papyrus, 2000.

NOGUEIRA, N. A Teoria das Inteligências Múltiplas. São Paulo: Érica, 1999.

_____. Uma prática para o desenvolvimento das Múltiplas Inteligências: Aprendizagens com projetos. São Paulo: Érica, 1998.

PENNA, Maura. Reavaliações e buscas em musicalização. São Paulo: Ed. Loyola, 1990.

SEKEFF, Maria de Lourdes. Da música: seus usos e recursos. São Paulo: UNESP, 2002.

VIEIRA, Paulo Freire e MAIMON, Dália (organizadores) As ciências Sociais e a Questão Ambiental: rumo a interdisciplinaridade. APED e UFPA, 1993.

ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DE UM CURSO DE MÚSICA NO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes (UnB)
milenatiburcio@terra.com.br

Resumo. Esse relato de experiência é referente ao Estágio em Educação Musical do curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música, da Universidade de Brasília. Trata da experiência da elaboração do plano de curso e plano de aula e da realização dos mesmos e um contexto fora da universidade e sobre a responsabilidade única do estagiário. O curso relatado foi ministrado para idosos coralistas e teve como objetivo introduzir noções de leitura e escrita musical. O texto aborda o processo de construção do planejamento do curso e dos princípios estudados e selecionados a respeito do que seria uma boa aula e um bom curso de música, os procedimentos adotados durante as aulas, as dificuldades e problemas surgidos e as soluções apontadas para as resoluções dos mesmos. Por fim, aponta reflexões a respeito da metodologia utilizada e da importância da experiência para a formação do ofício de professor de música.

Esse relato de experiência é referente ao Estágio em Educação Musical do curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música, da Universidade de Brasília, que teve a professora Maria Isabel Montandom como orientadora. A proposta da disciplina foi que os alunos, individualmente ou em duplas, discutissem, planejassem, realizassem e avaliassem um curso de música.

As aulas iniciais da disciplina foram dedicadas a elaboração do plano de curso e plano de aula e contaram com a participação de todos estagiários. A partir de diversos exemplos trazidos pela professora e das discussões e reflexões surgidas nas aulas, montei, com uma colega, o planejamento.

Queríamos um trabalho direcionado a um público específico, por isso procuramos o Serviço Social do Comércio – SESC, que desenvolve um trabalho de ressocialização com os idosos. Decidimos realizar um curso para os componentes do “Coral dos Mais Vividos” do SESC da unidade da 913 sul. A instituição e os integrantes do coro já eram conhecidos por mim. Desejávamos, também, continuar o projeto “Teoria sem mistério”, desenvolvido por toda turma durante o primeiro Estágio (professora Cristina Grossi), aliando-o a uma atividade relacionada ao canto, área de nosso interesse. Escolhemos oferecer um curso de teoria, que abordasse noções de leitura e escrita musical.

O planejamento foi discutido e refeito várias vezes. Por fim, decidimos que o curso "Lendo partitura sem mistério" duraria 16 horas, aconteceria às segundas e quartas das 16 às 17 horas, após o ensaio do grupo e teria os seguintes objetivos: desenvolver noções básicas de dinâmica, altura e duração, capacitando o aluno a reconhecer elementos contidos em uma partitura musical, estimular a discriminação auditiva, compreender formas musicais, relacionar sons com grafia, estimular a criatividade e desenvolver a capacidade de ouvir e ser ouvido dentro de um conjunto musical.

Depois de delimitar os objetivos, selecionamos princípios que deveriam reger nossa atuação em sala de aula e servir de aspectos avaliativos. Durante o 1º Estágio havíamos listado princípios que diziam respeito a conduta do professor em relação aos alunos e a música. A esses foram juntados pontos ressaltados por Alda de Oliveira (1993, p.43-44) e Swanwick (1993, p.27-32). Eles foram julgados indispensáveis para uma aprendizagem musical significativa e consistente (Oliveira,2001). Disso tudo selecionamos princípios que seriam possíveis de serem aplicados em um curso rápido e que seriam importante dentro do contexto escolhido. Foram eles: proporcionar atividades prazerosas e musicais; anteceder a prática do conceito; partir da experiência musical do aluno; considerar o processo e respeitar seu tempo de aprendizagem; selecionar conteúdos relevantes para a sua prática musical; possibilitar que eles tenham sentimentos de realização.

Durante o processo de definição do planejamento nos deparamos com o primeiro desafio: como ensinar teoria musical de forma prática e musical para a terceira idade? Tínhamos a experiência do Estágio anterior, em que a ajuda dos colegas e do professor era determinante na prática de cada uma de nós. Nessa nova etapa, teríamos que planejar, atuar e avaliar as aulas, apenas com o auxílio indireto da professora. Outro grande desafio se deveu ao fato de trabalhar com idosos, pessoas com características específicas que necessitam de atenção especial. Esses elementos estiveram presentes durante todo o curso, fazendo com que o processo de reflexão sobre a ação ocorresse de forma intensa e contínua.

Após a delimitação dos elementos citados, as aulas foram iniciadas. Durante esse período continuamos a ter alguns encontros com a turma, para falarmos sobre a prática de cada um e refletirmos sobre a bibliografia do curso, e encontros individuais com a professora, para discutirmos sobre nosso projeto.

As aulas do projeto foram direcionadas para o desenvolvimento de duas noções básicas: duração e altura. A partir dessas, foram trabalhados outros aspectos musicais como dinâmica, agógica, timbre, grafia (pré-notação e notação) e leitura. A idéia era que esses fossem sempre revistos e a eles se somassem novos elementos.

O curso foi planejado por aulas. Inicialmente houve grande dificuldade em adequar o planejamento ao tempo disponível. Conseguimos ao longo do tempo nos adaptar ao ritmo de aprendizagem dos alunos, realizando, assim, todas as atividades planejadas para uma aula.

O planejamento por aula permitiu que a aula seguinte fosse programada a partir da reflexão acerca da aula anterior. Isso ocorria pois, nós sempre fazíamos, após o término da aula, o relatório com a descrição e a reflexão sobre o que havia ocorrido e o planejamento da aula seguinte. Nos encontros com a professora relatávamos o que havia ocorrido e repensávamos nossas estratégias. Muitas vezes fomos orientadas a mudar o caminho escolhido para obtermos o resultado desejado.

O curso foi iniciado com a parte rítmica. Acreditamos que os alunos se interessariam mais por ela, por eles possuírem afinidade com a dança. O problema foi que esse elemento foi abordado, inicialmente, de forma complexa e confusa. Perdeu-se muito tempo com a tentativa de se descobrir o que é pulso, sendo que esse elemento poderia vir naturalmente com os outros aspectos musicais. Além disso, como não havia nenhum instrumento que acompanhasse o grupo ritmicamente, cometeu-se o erro de marcar o pulso excessivamente, em todas atividades; os exercícios perderam musicalidade e tornaram-se matemáticos. Paralelamente a isso, foram trabalhados outros elementos musicais, o que possibilitou que as aulas também tivessem momentos interessantes.

Percebemos que o fruto desse problema era a preocupação excessiva com conteúdo e com o tempo. Tudo isso foi sendo discutido, refletido e resolvido no decorrer do curso. A constatação de que as pessoas se sentem mais realizadas quando aprendem bem uma coisa do que quando aprendem mal várias foi o que nos orientou. Partimos, então para a noção de som curto, som longo e silêncio para desenvolvermos os conteúdos seguintes. Focamos a parte rítmica nas figuras de mínima e semínima, relacionando-as posteriormente às diferentes alturas. Os alunos se sentiram muito mais motivados, pois conseguiram realizar as atividades.

Na sétima aula foi introduzida a altura. Começamos com o pentacórdio maior, em graus conjuntos, utilizando recursos como a “partitura humana”, pré-notação e os sinais manuais. Trabalhamos em várias tonalidades, com o solfejo relativo, com e sem o nome das notas. Desde o início unimos os elementos novos da altura com a parte rítmica. Eles tiveram certa dificuldade quando introduzimos os saltos de terça e de quinta. O problema foi que supervalorizamos o processo de aprendizagem deles, por achar que eles não tinham dificuldades em cantar e perceber graus conjuntos. Deveríamos ter iniciado apenas com saltos de quinta, acrescentando, depois, o salto de terça, para construirmos um caminho mais sólido, reforçando os elementos aprendidos, e possibilitando a introdução de aspectos novos.

Junto a isso, fomos localizar, na partitura, o que eles já estavam cantando. Percebemos que eles têm muita dificuldade de concentração visual, além dos problemas de visão. Tivemos que estar atentas para ajudá-los e solicitar os alunos com menos dificuldade que fizessem o mesmo.

Trabalhamos, durante o curso, com duas músicas “Edmundo”, da qual se iniciou o desenvolvimento da parte rítmica e “Asa Branca”, na qual se trabalhou ritmo, altura e conteúdos teóricos. Tentou-se “partir da experiência musical cotidiana dos alunos e, através de pequenos exercícios, procurar mostrar algumas das possibilidades de registro espaço-sonoro da música” (Souza,1998. pp. 213). As músicas foram um grande estímulo a eles, que puderam perceber de uma forma real como se aplica os elementos estudados.

No último dia de aula entregamos a eles uma avaliação do curso. Ela nos mostrou como foi seu desenvolvimento sob a ótica deles. As perguntas foram baseadas nos princípios escolhidos no início do projeto. O resultado foi muito bom, muitos reclamaram que o curso foi muito rápido e que desejavam continuar o estudo.

Terminado o curso, fizemos um quadro relacionando os conteúdos abordados em cada aula com a questão da criação, grafia, discriminação auditiva e execução. Percebemos que os três últimos elementos foram trabalhados intensamente e que a criação foi utilizada para os fins de avaliação e revisão. Reavaliamos, também, nosso planejamento e concluímos que os objetivos "estimular a criatividade" e "desenvolver a capacidade de ouvir e ser ouvido dentro de um conjunto musical", citados por nós como elementos a serem desenvolvidos, são muito amplos e não foram trabalhados como os outros citados. Essa experiência

me mostrou que os princípios de conduta de um bom professor ou de uma boa aula, selecionados por nós para reger nosso curso, realmente devem ser refletidos e aplicados. O princípio “possibilitar que eles tenham sentimentos de realização” revelou-se o mais determinante para o bom aprendizado dos alunos. Percebemos que eles se satisfaziam quando conseguiam realizar a atividade corretamente, independente de seu nível de dificuldade, e isso possibilitava que eles participassem da aula. Entender esse fator nos possibilitou pensar sobre a importância do “senso de realização” e sua ligação com a capacidade de fazer.

Outro fator importante foi em relação ao tratamento dispensado a eles. Nos colocamos à disposição deles, respeitando-os e considerando suas idéias. Tentamos sempre incentivá-los, elogiando-os e motivando-os a realizar as atividades. Acima de tudo, respeitando o tempo de aprendizagem do grupo.

Como professora, atuando em dupla durante todo o curso, aprendi a trabalhar em conjunto em situações como essas, respeitando o tempo e o estilo da colega. Aos poucos fomos nos entrosando e percebendo o momento certo de cada uma atuar dentro da aula. Isso foi decisivo para que as atividades fossem desenvolvidas com coerência.

Acredito que a experiência proporcionada pelo Estágio Supervisionado em Educação Musical foi muito importante para minha formação. Atuamos em um contexto real, em que a aprendizagem dos alunos foi responsabilidade inteiramente nossa, ainda que com algum amparo da professora. Ao fim do curso tive a certeza de que o processo de formação de um professor é contínuo e intenso, e que a reflexão sobre a ação é determinante para a construção do caminho para a aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, José Nunes. Caracterização da didática musical. In: Debates- Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música. INIRIO, N.4, pp. 56-74, 2001.

FERRIGNO, José Carlos. Co-educação entre gerações. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo: SESC, 2003.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Fundamentos da educação musical. In: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL 1. Porto Alegre, ABEM, pp.26-46, 1993.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA EDUCAÇÃO MUSICAL,10, 2001, Uberlândia. Anais do X Encontro Anual da ABEM. Uberlândia: ABEM, 2001, p.19-40.

SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, I., SOUZA, J., SCHAEFER, N., GUEDES, P., KJUSENER, R. (Org.), Ler e escrever – Compromisso em todas as áreas. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 1998, pp. 205-214.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL,2, 1993, Porto Alegre. Anais do II Encontro Anual da ABEM. Porto Alegre: ABEM, 1993, P.19-31.

LICENCIATURA NA ÁREA DE MÚSICA: AS CONCEPÇÕES E SUAS IMPLICAÇÕES

Nair Pires (UFOP)
nairpires@brfree.com.br

Resumo. No âmbito dessa comunicação, serão apresentadas algumas reflexões extraídas da pesquisa de mestrado, desenvolvida no programa de pós-graduação em Educação da Faculdade Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que teve como objetivo investigar os aspectos que têm delineado a identidade dos cursos de licenciatura na área de Música. Para tanto, essa pesquisa tomou como objeto de estudo seis cursos de Licenciatura, dentre os sete existentes no Estado de Minas Gerais. A partir da perspectiva de investigação qualitativa, foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: a análise documental, a entrevista semi-estruturada e o Grupo Focal. A análise das concepções de licenciatura, presentes na literatura e na fala dos professores formadores, faz refletir sobre como elas interferem nas estruturas administrativas e pedagógicas dos cursos, tais como: gestão de recursos humanos e financeiros, demanda, interações políticas, currículo e perfil de professor.

Introdução

No âmbito dessa comunicação, serão apresentadas algumas reflexões extraídas da pesquisa de mestrado¹, desenvolvida no programa de pós-graduação em Educação da Faculdade Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que teve como objetivo investigar os aspectos que têm delineado a identidade dos cursos de licenciatura na área de Música. Para tanto, essa pesquisa tomou como objeto de estudo seis cursos de Licenciatura, dentre os sete existentes no Estado de Minas Gerais. A partir da perspectiva de investigação qualitativa, foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: a análise documental, a entrevista semi-estruturada e o Grupo Focal.

A análise documental utilizou os projetos político-pedagógicos dos cursos selecionados, e alguns documentos oficiais que regulamentam o ensino da Música nas escolas públicas, trazendo à luz um panorama sobre o processo de escolarização da Música no Brasil, desde o final do século XIX até os dias atuais, e as concepções e as contradições contidas na legislação educacional brasileira desde a década de 60.

¹ A dissertação de mestrado intitulada “A identidade das licenciaturas na área de Música: múltiplos olhares sobre a formação do professor” foi desenvolvida sob a orientação da professora Dr^a Ângela I. L. F. Dalben.

A entrevista semi-estruturada, realizada na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, trouxe discussões em torno da concepção de Arte, de ensino de Arte e do perfil de professor, e suas implicações na prática pedagógica do professor de Arte nas escolas públicas, e nas políticas públicas no Estado de Minas Gerais.

O Grupo Focal, que é um tipo de entrevista coletiva, teve como participantes os coordenadores dos cursos selecionados para a pesquisa, e teve como objetivo explicitar as concepções, valores e crenças dos professores envolvidos no processo educativo dos licenciados.

As concepções de licenciatura na literatura

A concepção de licenciatura como curso secundário pode ser encontrada na literatura em diversas áreas do conhecimento (CANDAU, 1987; LÜDKE, 1994; PEREIRA, 2000; MARQUES, 2000). De maneira geral, os autores apontam uma maior valorização do bacharelado, devido à sua relação com a formação do pesquisador. A investigação, de acordo com SANTOS (2000), “foi sempre considerada o fundamento e a justificação da educação de nível universitário”, e por questões ideológicas, o prestígio se [concentra] “na investigação pura, fundamental ou básica” (...) decorrendo daí a “dicotomia entre teoria e prática e a prioridade absoluta da primeira” (p.199). Ao contrário do bacharelado, a licenciatura é considerada um curso de menor importância, por estar vinculada à formação do professor, portanto, ligada às atividades de ensino. Sobre essa questão, MARQUES (2000) afirma que

... às licenciaturas se tem reservado o último lugar na universidade, que as considera incapazes de produzirem o próprio saber, mero ensino profissionalizante no sentido da preparação para a execução de tarefas por outrem pensadas, versões empobrecidas dos bacharelados e com algum recheio didático-operativo apenas, como se educar não exigisse um saber próprio, rigoroso e consistente. (p.172).

Na literatura da área de Música, as licenciaturas também aparecem

... como cursos mais “leves” e para os quais se entra como opção que resta, ou como trampolim para cursos mais nobres, ou como preparatório para cursos para os quais não se conseguiu classificação, ou como forma de poder estudar com um determinado professor na universidade, ou como a opção mais próxima para quem almeja um perfil de “músico popular”. (SANTOS, 2001, p.43).

No entanto, acredita-se que, por se tratar de uma área artística, a concepção de licenciatura como curso secundário aparece ancorada na dicotomia entre o músico e o professor de música. Ainda hoje, herança do século XIX, ser “músico é antes de tudo ser capaz de executar um instrumento musical, de preferência um instrumento nobre”. (OLIVEIRA, 1994, p.21). Dentro dessa concepção, o músico é o bacharel, o profissional com formação musical mais sólida, e que, sobretudo, executa bem um instrumento musical. Ao contrário do bacharel, o professor de música é o profissional que recebe uma formação musical básica, aliada a uma formação pedagógica. Não sendo o licenciado um grande *performer*, infelizmente é muito comum ainda considerar-se o professor de música “como um profissional frustrado, que escolhe a pedagogia como segunda opção, por não ter realizado uma carreira brilhante como solista”. (SOUZA, 1997, p.14).

Diante do que aponta a literatura especializada, é essencial compreender com que concepção de licenciatura os professores vêm conduzindo os cursos mineiros, e suas implicações na formação do professor de música nas instituições de ensino superior. Partindo do entendimento de que a concepção de licenciatura influencia toda a estrutura pedagógica e administrativa dos cursos, explicitá-la significa entender a sua relação com todo o processo de formação do professor de Música e seus reflexos na prática pedagógica e curricular das instituições.

As concepções de licenciatura nos cursos do Estado de Minas Gerais

“Essa tradição da licenciatura como um curso secundário na escola, dificultou, na época da reforma do currículo, que houvesse uma reflexão em torno das reais necessidades da formação do licenciado”. (P1).

Os cursos C1 e C5² localizam-se numa região que não tem proximidade de conservatórios, mas que possui várias escolas especializadas, orquestras, grupos instrumentais, e grupos corais em instituições de ensino de música e empresas locais. Além disso, esses cursos pertencem a instituições que oferecem as duas modalidades de cursos superiores de Música: licenciatura e bacharelado.

² Os cursos são apresentados pela seqüência C1, C2, C3, C4 e C5. Para os participantes utiliza-se a mesma seqüência numérica, porém começando com a letra “P”.

De acordo com P1³, “...a licenciatura sempre foi considerada uma coisa assim, bem secundária em relação ao bacharelado: quem não tinha grande desenvoltura no instrumento, (...) era aconselhado a seguir a licenciatura”. Da mesma maneira, P5 afirma que os alunos do bacharelado “que às vezes não davam conta da demanda de performance, estavam-se transferindo para a licenciatura, por ser um curso que exige menos nessa coisa da performance”. Apesar de ambos os cursos revelarem a existência da concepção de licenciatura como um curso mais fraco e secundário, ela se manifesta de lugares diferentes: ora a concepção surge da instituição, ora advém do aluno. Além disso, um dado fundamental emerge das falas: a concepção de licenciatura como curso secundário dá-se no nível do instrumento, ou seja, a diferença entre o bacharel e o licenciado reside na capacidade e desenvoltura para executar bem um instrumento musical.

No entanto, encontra-se, também no Estado de Minas Gerais, a concepção de licenciatura como curso principal, como afirma P2: “nós temos também o bacharelado e a licenciatura, só que lá é o contrário - a demanda maior é na licenciatura, é sensivelmente maior...”

O Estado de Minas Gerais apresenta a particularidade de ter doze conservatórios estaduais, além dos municipais, o que não encontramos em outro estado brasileiro. O curso C2 localiza-se numa região que possui “quatro conservatórios estaduais, fora os municipais, que devem ser uns três ou quatro também”. (P2).

A importância dada à licenciatura nessa instituição pode ser percebida tanto na oferta dos instrumentos quanto na distribuição interna de vagas para professores efetivos: “olha, estamos oferecendo o piano, violino, violão, canto, flauta doce, flauta transversa e percussão, na licenciatura; no bacharelado, a gente só está com o piano, com o violão e o canto - estamos sem professores efetivos”. (P2). Apesar de essa instituição oferecer as duas modalidades de curso de graduação – bacharelado e licenciatura – o primado é da licenciatura, que, como se pôde perceber, decorre da localização geográfica desse curso.

No Estado de Minas Gerais, encontra-se também cursos de Música que nasceram com a licenciatura, como é o caso dos cursos C3 e C4. O curso C4 foi implantado em uma região que contém dois grandes conservatórios estaduais, com aproximadamente 4.000 alunos, além de mais dois conservatórios municipais, porém a instituição não oferece o

³ Os dados apresentados foram colhidos no Grupo Focal em dezembro de 2002.

bacharelado. Segundo P4, “a primeira turma está com 19 alunos: está havendo vestibular novo agora, e já há 33 candidatos”.

Esse fato comprova a grande demanda pela licenciatura nessa região - o que decorre da existência de um mercado de trabalho amplo para os profissionais – favorecendo a concepção de licenciatura como um curso importante, tanto pela comunidade acadêmica, quanto pela comunidade em geral, como se pode comprovar na fala de P4: “quando o aluno está no segundo período, já tem proposta de estágio nas escolas e o prefeito já está atrás”.

A proximidade geográfica de conservatórios tem propiciado aos cursos de licenciatura um maior *status* social, visto que o mercado de trabalho já se apresenta bastante consolidado. Essa constatação permite compreender que, apesar de se considerar essencial a reestruturação didático-pedagógica dos conservatórios em geral, tais instituições têm cumprido uma função social importante no ensino de música em todo o Estado de Minas Gerais.

Por sua vez, o curso C3 localiza-se numa região que não possui conservatórios e onde existem poucas escolas especializadas de ensino musical. Por ser a licenciatura o único curso de Música da instituição, este fato pode estar favorecendo a presença da concepção de um curso importante no seio acadêmico, visto que o curso C3 nasceu com uma identidade institucional - currículo e corpo docente próprio - e não como anexo do bacharelado, como se verifica em outras instituições. Por ser o único curso de Música dessa instituição, percebe-se, no corpo docente, uma preocupação constante com os reais objetivos de um curso de licenciatura, com a formação do professor, e não do bacharel em Música. Esse fato pode ser percebido tanto com relação à metodologia empregada nas aulas, que enfatiza a formação didático-pedagógica do aluno, quanto na ênfase dada às atividades de criação e composição, o que não se encontra com frequência na formação do bacharel em instrumento.

Considerações Finais

Das cinco instituições analisadas, duas delas oferecem apenas o curso de licenciatura, e as outras três oferecem as duas modalidades de curso de graduação: licenciatura e bacharelado. A partir da fala dos sujeitos, constata-se que a percepção de licenciatura como

curso secundário deu-se em instituições que possuem bacharelado e que não possuem proximidade geográfica com conservatórios (C1 e C5). A percepção de licenciatura como curso principal deu-se em instituição próxima a conservatórios com bacharelado (C2); em instituição próxima a conservatórios sem bacharelado (C4); e em instituição sem proximidade geográfica com conservatórios e sem bacharelado (C3).

No Estado de Minas Gerais, a existência de inúmeros conservatórios estaduais e municipais tem favorecido a presença da concepção de licenciatura como curso principal, em instituições de ensino superior que têm proximidade geográfica com esses estabelecimentos de ensino musical. Nas instituições que consideram a licenciatura como curso secundário, observa-se que o objetivo primeiro dessas escolas é formar o músico, o bacharel, e não o professor de música. Além disso, a concepção de músico restringe-se à concepção de músico-instrumentista, e em decorrência disso, o contraponto entre o licenciado e o bacharel dá-se no nível do instrumento.

A análise dos dados faz refletir sobre como o mercado de trabalho e as concepções interferem nas estruturas administrativas e pedagógicas dos cursos: gestão de recursos humanos e financeiros, demanda, interações políticas, currículo e perfil de professor. Se o professor de música é tão inferiorizado dentro da própria área de Música e, por conseguinte, as licenciaturas são consideradas cursos de menor importância, e se os próprios professores acreditam nisso, como construir uma nova identidade para as licenciaturas na área de Música?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão.(coord.). Novos rumos da licenciatura. Brasília: INEP/PUC/RJ, 1987.

LÜDKE, Menga. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). In: Cadernos CRUB, Brasília, v.1, n.4, 1994.

PEREIRA, Júlio E. D. Formação de professores: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARQUES, Mario Osório. Formação do profissional da educação. 3. ed. Atualizada. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Regina M. S. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. Anais do X Encontro Anual da ABEM. Uberlândia: ABEM, 2001, p.41- 66, 2001.

OLIVEIRA, Jamari. A educação musical contemporânea na perspectiva de um compositor. In: Boletim: Nea: Educação Musical. Porto Alegre: UFRGS. Ano II, nº1, p.17-22, Abril/1994.

SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: Anais do I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil, Salvador, MEC/DEPES/CEE/ARTES, p.13-20,1997.

O TRATAMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO E NA PERFORMANCE MUSICAL

*Patrícia Lima Martins Pederiva
(Escola de Música de Brasília /
Universidade Católica de Brasília)
pat.pederiva@uol.com.br*

Resumo. Esta pesquisa faz parte do projeto de dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Trata-se de investigação que busca verificar quais as práticas corporais utilizadas na prática pedagógica em música. Primeiramente, traça-se um panorama de como o corpo é inserido nas metodologias em educação musical, Dalcroze, Orff, Gainza, entre outros. Em segundo lugar, busca-se situar o corpo na prática artística e pedagógica de instrumentos musicais. Diversos autores contribuem para traçar um panorama atual das diversas pesquisas sobre a situação do corpo, tanto no contexto da performance, quanto no contexto ensino-aprendizagem de instrumentos musicais, sugerindo soluções preventivas para o quadro de adoecimento dos músicos que nestas se constata. Finalmente, demonstram-se os procedimentos metodológicos a serem utilizados na pesquisa em questão, bem como as contribuições científicas que se espera efetivar.

OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

O objetivo geral desta pesquisa é de investigar a relação músico-corpo-instrumento constituída na prática pedagógica de professores de instrumentos musicais. Pretende-se, como objetivo específico, descrever procedimentos utilizados em relação ao corpo na prática pedagógica destes professores.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1. A EDUCAÇÃO MUSICAL E O CORPO

O corpo é considerado em algumas metodologias, Dalcroze, Gainza; Alexander, Orff, entre outras., como base primordial para o aprendizado musical. A euritmia, criada em 1903, em Genebra, por Jean Jaques Dalcroze, por exemplo, surge em resposta à observação que Dalcroze fez sobre a forma mecânica e artificial com que seus alunos realizavam música. A experimentação se tornou a base do método, em oposição a técnicas virtuosísticas de leitura e escrita, desprovidas de criatividade.

Segundo Paz (2000), a rítmica de Dalcroze entroniza o corpo como catalisador do ritmo e do fenômeno musical como um todo. O sentir ocupa seu lugar ao lado do saber. É a partir de Dalcroze, que a educação musical dá lugar a um ensino de música ativo e intuitivo. A euritmia considera que é necessário fazer música fisicamente para expressá-la. O objetivo do

método é a realização expressiva do ritmo, bem como a sua vivência por meio do movimento corporal. A representação de movimentos corporais expressam o fenômeno musical de caráter rítmico, melódico, harmônico, frases, estruturas e formas musicais.

A rítmica de Dalcroze também objetiva expressar e equilibrar o movimento corporal de modo consciente; desenvolvendo a coordenação dos movimentos e a capacidade de concentração; bem como a capacidade de dissociar o movimento; libertar, expandir e comunicar. O método possibilita a coordenação física da musculatura que, segundo Dalcroze, pode ser transferida para atividades relacionadas. Os movimentos musculares amplos seriam mais significativos, com uma corporificação de esquemas musicais, ao invés de movimentos estreitos e conceitos intelectuais. O corpo possibilitaria a liberação de tensões emocionais incentivando a integração da personalidade e, se realizados em grupo, poderiam promover a sociabilidade.

O curso de euritmia contempla exercícios de adaptação e flexibilidade dos movimentos, técnicas de movimento, exercícios de reação, de relaxamento, jogos e improvisação. Paz (2000), comenta que o registro por intermédio do corpo possibilitaria fixar a aprendizagem mais profunda e racionalmente. A educação rítmica corporal deveria ser contemplada em qualquer método. Compagnon e Thomet (1966), consideram que o método de Dalcroze beneficia uma cultura corporal, sem pretender substituir uma educação física. Seria, antes de tudo, um fator de formação e de equilíbrio do sistema nervoso. Ela visa uma educação simultânea do ouvido musical, e a fazer do corpo um instrumento dócil do ritmo e emoção musical, opondo-se à imitação passiva.

Para Gainza (1986), por meio do movimento corporal, são possíveis a aproximação e a compreensão da linguagem musical, mediando a aprendizagem dos signos e da notação rítmica, que em outras épocas se realizou de modo puramente teórico e abstrato. Já a filosofia Orff, criado na Alemanha, (Gainza, 1984) considera o corpo como um instrumento de percussão que pode produzir variadas combinações de timbre, utilizando várias partes do corpo (pés, mãos, dedos, entre outros), realizando uma diversidade de timbres e ritmos.

Para Orff, o controle do corpo é realizado por meio de noções de espaço e coordenação (Paz, 2000). O corpo cumpre a função primária como sede e origem dos processos psíquicos. A expressão artística pode ser encontrada no equilíbrio entre o físico, o emocional e o mental. A descoberta de um instrumento para o músico pode ser comparada à descoberta do corpo pela criança.

O contato físico com o instrumento pode delimitar a relação do músico com a música. A maioria dos instrumentistas, no entanto, ignoram as leis naturais de funcionamento e

movimento do corpo. Na medida em que for capaz de atuar sem tensões, em acordo com as leis do movimento, o músico poderá prolongar sua vida profissional ativa. A falta de consciência corporal entre músicos é evidente, mesmo entre grandes executantes. É necessário, com bases nas ciências que estudam o corpo humano em atividade, realizar um processo de consciência corporal entre músicos (apud Gainza, 1988). A autora recomenda a prática de expressão corporal, ginástica consciente e a prática da eutonia.

Já Alexander (apud Gainza, 1997), criou a eutonia, método que busca o conhecimento e o estudo do tônus ótimo. Alexander relata que músicos acumulam tensão na base da pelve, tendo influência direta sobre o coração e a pressão sanguínea. Tensões também são notadas nas articulações, especialmente dedos de mãos e pés. Instrumentistas costumam desconhecer o seu próprio corpo, baseando a sua atividade na imitação do professor, uma atitude equivocada em relação ao instrumento, já que isto limita a capacidade de expressão, provocando grandes dificuldades. O corpo não mente, por isso é preciso reconhecê-lo em ato, ampliando a consciência da ação.

2. A PERFORMANCE MUSICAL E O CORPO

A performance musical exige uma alta demanda de trabalho corporal. No tocante à atividade humana, é uma das quais exigem maior habilidades motoras finas. As demandas corporais pertinentes à atividade musical costumam ocasionar freqüentes problemas médicos em músicos, tal como síndrome do superuso, distonias focais e stress psicológico. Fry (apud Gabrielsson, in Deutsch 1999) apresenta extensivos dados sobre a síndrome do superuso em músicos de orquestra sinfônica e em escolas de música. A síndrome é causada por fatores genéticos, de técnica musical e intensidade e tempo de prática.

Costa (2003), relata que sintomas como nervosismo, tremores, taquicardia, palpitações, hipertensão arterial, falta de ar, sudorese na palma das mãos, boca seca, náusea, micção imperiosa, são manifestações somáticas, sintomas físicos decorrentes de descarga adrenergética excessiva encontradas na atividade musical. A literatura sinaliza dados alarmantes, evidenciando o adoecimento expressivo de músicos o que estaria contribuindo para abreviar suas carreiras. Haveria também entre músicos, uma cultura silenciosa da dor, como se esta fizesse parte da profissão. A autora alerta ainda, para a necessidade de gerenciar as exigências da tarefa e dos limites psicofisiológicos existentes em cada músico.

Sterbach (apud Costa, 2003), relata que existe um alto estresse ocupacional na profissão de músico. Do período de formação ao ingresso no mercado de trabalho evidencia-se o medo

de palco e os incidentes musculares ocasionados pelo uso excessivo da musculatura. O tensionamento em instrumentistas pode ser causado pela alta carga de estresse predispondo à ansiedade. A atividade requer um bom condicionamento físico, alongamentos específicos e pausas sistemáticas. Músicos e educadores deveriam efetuar maiores questionamentos e críticas positivas sobre o que pode ser feito quanto à saúde do músico (Brandfonbrener & Kjelland in Parncutt e Macpherson, 2002).

Costa (2003), chama a atenção dos responsáveis pelo ensino de instrumentos para a questão da dor no período de formação de músicos, afirmando que o ensino ocupa uma posição chave quanto à esclarecimentos sobre este assunto junto à alunos. As cobranças de desempenho por parte de professores resultam em períodos intensos de estudos, e demanda psicológica por parte dos alunos, contribuindo para o surgimento de dores e desconfortos. O período de formação denuncia a falta de orientação de professores sobre tensões, uso excessivo de força e incorreções posturais.

Brandfonbrener & Kjelland (op. cit.) alertam que a prevenção deve fazer parte da rotina do músico. Tal processo se daria com o desenvolvimento de bons hábitos de postura nos alunos, um estilo saudável de vida, atitudes positivas, técnica eficiente, evitando excessivas repetições, cuidando da fadiga e tensão e mantendo exercícios de rotina desde as primeiras lições no instrumento.

Costa (2003) descreve que o estudo da práxis interpretativa da fisiologia da execução musical, são aspectos fundamentais o qual faz parte da pedagogia de instrumentos musicais. A formação de um intérprete envolve intensamente o desenvolvimento sensório-motor. Controle corporal, destreza motora e habilidades de execução são somadas a esta atividade. Professores necessitam estar alerta quanto a sinais que alterem a prática, pois a educação deve ser considerada como um fator de cautela, tendo em vista que as bases motoras e posturais são adquiridas no período de formação do aluno.

Brandfonbrener & Kjelland (in Parncutt e Macpherson, 2002) declaram que é necessário chamar a atenção de educadores para este tema, o qual faz parte do processo de educação musical no instrumento. Professores e pais devem desenvolver uma consciência de todas as variáveis que afetam a prática musical, ampliando métodos de desenvolvimento físico e psicológico para a saúde de jovens músicos.

Lieberman (1991) traça o contorno de um trabalho preventivo no ensino de instrumentos musicais, quanto a problemas de ordem corporal. A autora assegura que professores de instrumento costumam demonstrar uma postura “ideal” para tocar, onde o aluno, em pé, ou sentado, dependendo do instrumento, deve permanecer estático. Isto impede uma perfeita

oxigenação do organismo, restringindo a consciência e um feedback dos músculos. O objetivo deve ser o de aprender a utilizar a gravidade, distribuindo continuamente o peso do corpo, quase que imperceptivelmente, buscando consciência dos músculos que estão sendo utilizados na tarefa.

Quando os sinais do corpo são ignorados, os problemas aparecem. É necessário monitorar constantemente as tensões presentes no corpo. O controle respiratório pode ser um grande aliado para este fim, já que, oxigenando as células pode se reverter o processo da dor, iniciado pela descarga de ácido láctico no organismo. Uma boa respiração contribui para a inibição desta substância, dificultando assim a presença da dor. O aquecimento muscular também é um outro aliado à prevenção de desconfortos físicos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de pesquisa qualitativa a ser efetuada com professores de instrumento musical erudito do Centro de Ensino Profissional - Escola de Música de Brasília

Os instrumentos a serem utilizados serão: a observação participante, o questionário de formato misto e a entrevista semi-estruturada. Após os resultados será efetuada uma triangulação dos dados, objetivando a averiguação da convergência entre estes. Serão aplicados questionários junto ao total de professores de instrumento musical dos cursos básico e técnico de instrumento musical na escola de música profissionalizante. Após, será aplicada entrevista em professores representantes de cada naipe de instrumento. Em seguida será efetuado procedimento de observação na sala de aula nestes mesmos representantes, com o objetivo de checar as respostas na entrevista e no questionário. A triangulação será efetuada com base no resultado obtido no questionário, na entrevista e na observação.

CONTRIBUIÇÃO CIENTÍFICA DO TRABALHO

Esta pesquisa visa contribuir para a compreensão do primeiro instrumento do músico: o seu corpo, e as relações estabelecidas a partir das concepções existentes a respeito. Deste modo, pretende-se, em futuras pesquisas, viabilizar práticas mais salutaras de ensino-aprendizagem de instrumentos musicais, buscando resgatar, neste contexto, o ser-humano que faz música. É fundamental lançar o olhar sobre o ensino-aprendizagem de instrumentos musicais a fim de compreender conceitos, procedimentos e implicações estabelecidas neste

percurso, bem como de se averiguar a possibilidade de alcançar novos modos de reflexão e ação sobre o fenômeno.

Esta investigação se faz necessária, primeiramente, porque visa responder à crescente demanda de pesquisas que solicitam que se lance um olhar desta natureza para o corpo que faz música durante o processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais. Em segundo lugar, é importante investigar esse contexto, mais especificamente, tendo em vista que as pesquisas citadas sobre corpo abordam, em sua maior parte, o músico profissional assinalando somente o produto final, o músico que adoece, deixando de lado o processo de ensino-aprendizagem. A escolha do tema justifica-se, ainda por tratar da relação músico-corpo-instrumento, elementos que interagem reciprocamente e que permitem ter uma percepção do todo, o que se considera de extrema importância, por se tratar do ser humano integral que age inserido no mundo e em suas relações.

Justifica-se também, pela necessidade de rever paradigmas do fazer musical, tendo em vista o progresso realizado em outras áreas do saber no tocante à perspectiva humana (psicologia da música, educação física, entre outras). Finalmente, espera-se, com esta pesquisa, poder contribuir para o avanço da compreensão teórica e prática da relação a ser investigada e, com isso, possibilitar um ensino-aprendizagem mais humano da prática musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDFRONBENER, Alice; KJELLAND, James. Music medicine. In: PARNCUTT, Richard ; McPHERSON, Gary. **The science and psychology of music performance**. University Press: Oxford, 2002. p. 83-98.
- COMPAGNON, Germaine e MAURISE, Thomet. **Éducation du sens rythmique**. Cahiers de pedagogie moderne, colletion bourrelier, librairie Armand Colin. Paris: 1966.
- COSTA, Cristina. **Quando tocar dói: análise ergonômica do trabalho de violistas de orquestra**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2003. 136 f.
- DEUTSCH, Diana. **The Psycholog of Music**. 2. ed. San Diego: Academic Press, 1999.
- GAINZA, Violeta, H.. **Fundamentos materiales y técnicas de la educacion musical**. Buenos Aires: Ricordi 1984
- _____. **La iniciacion musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi, 1986.
- _____. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

_____. **Conversas com Gerda Alexander.** São Paulo: Summus, 1997.

LIEBERMAN, Julie Lyon. **You are your instrument: the definitive guide to practice and performance.** New York: Huiksi Music, 1995.

PAZ, Ermelinda, A. **Pedagogia musical brasileira do século XX: metodologias e tendências.** Brasília: Musimed, 2000.

ERA UMA VEZ... A CAIXA DE PANDORA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA LEITURA REALIZADA DO PROGRAMA ‘NOVO MUNDO DA IMAGINAÇÃO’

Patrícia Peres (UNI-RIO)
pirperes@uol.com.br
Niágara Cruz (UNI-RIO)
Ronal Silveira (UNI-RIO)
ronalsilveira@uol.com.br

Resumo. Este texto é parte de um trabalho final apresentado na disciplina Educação Musical, ministrado pelo Prof. José Nunes, no Curso de Pós-Graduação da UNI-RIO. A proposta inicial é analisar um episódio do quadro “Era Uma Vez”, apresentado no programa “Xuxa no Mundo da Imaginação”. A análise é inicialmente musical, mas outras questões são levantadas levando-se em consideração a importância dos meios de comunicação, em especial a televisão, e os veículos utilizados por ela (programas, comerciais, desenhos) para alcançar o público infantil.

A televisão exerce uma função múltipla que vai desde o puro entretenimento até o papel de babá, ocupando o espaço de tempo em que a criança está fora da escola e atuando também, às vezes, com uma declarada intenção educacional.

Entretanto, as propostas apresentadas pelos meios de comunicação para os programas infantis são raramente alvo de crítica de pais e educadores. Estes, sem conhecer a fundo os conteúdos, permitem que a criança absorva integralmente as informações, conceitos e ideologias ali apregoados. Quando a criança vai à escola, leva consigo toda a vivência que possui do seu lar, do seu convívio social e da sua percepção de mundo apresentado pelas tecnologias ao qual ela tem contato.

As crianças têm livre acesso a estes meios e sofrem uma influência direta e constante, pois atuam em sua formação juntamente com a escola que pode ou não tomar conhecimento desta realidade. Uma pergunta que nos motivou a este estudo é: como a escola e os pais vêm lidando com as informações divulgadas? Podemos destacar algumas reações problemáticas frente a esta realidade:

1 – Instituições que se fecham em um mundo à parte e que por isso ignoram esta realidade midiática, não aproveitando um lado construtivo que poderia estimular as crianças e educá-las, tornando-as mais críticas e menos passivas.

2 – Pais que, devido às suas necessidades, deixam seus filhos diante da tv (babá eletrônica) com livre acesso a toda uma programação disponível.

3 – Crianças que utilizam os equipamentos de forma mais eficiente que os adultos. Muitas vezes, até mesmo o trabalho escolar é “baixado” completamente, sem um exercício de pesquisa. Profissionais da mídia, pais e professores também estimulam, às vezes sem perceber, desde a sexualidade precoce (utilizando músicas de caráter sensual, com ou sem coreografia), e até o preconceito, divulgando alguns estereótipos.

4 – A mídia estimula um consumismo exacerbado, criando novas necessidades e alterando hierarquias de importância em bens de consumo. Age em pelo menos duas frentes declaradas de atuação: a) comerciais apresentados nos intervalos dos programas infantis e, b) comerciais apresentados pelos próprios apresentadores.

5 – Crianças que na escola formam grupos sociais diferenciados e não se misturam a outras, pois podem assistir um canal diferente ou acessar a Internet, enquanto outros grupos não têm as condições financeiras para o mesmo acesso.

Frente a estes problemas, nos indagamos quais seriam as alternativas para resolver ou ao menos amenizar esta situação e que atitudes poderíamos assumir para que os problemas não ficassem cada vez piores. As influências que a mídia exerce são todas negativas?

Com o intuito de buscar respostas para estas perguntas, nos lançamos a um estudo de caso. O programa “Xuxa no Mundo da Imaginação”, por ser uma produção nacional e devido ao fato de ter a maior audiência na programação infantil, preenche os requisitos necessários a uma pesquisa que possa levantar parâmetros de análise para uma comparação entre o que se oferece hoje como entretenimento e educação infantil, e o que pensam alguns dos mais destacados autores sobre esses assuntos.

QUADRO “ERA UMA VEZ...”, apresentado “A CAIXA DE PANDORA”

Zeus estava muito irritado com Prometeu, pois este havia furtado o fogo sagrado. Ephestos diz que talvez isso tenha ocorrido para aquecer os homens do frio. Zeus arquiteta

um plano para punir Prometeu e os mortais. Pandora é criada e dada como esposa a Epimeteu, irmão de Prometeu. Prometeu é preguiçoso e inconstante, não dá ouvidos ao irmão que diz para não aceitar nada de Zeus. Mesmo proibida, Pandora abre a caixa movida pela curiosidade e solta todos os males do mundo para afligir os homens, só a esperança permanece trancada na caixa.

Conclusões

Percebemos, através desta pesquisa, que a adaptação apresentada é confusa em relação às várias versões existentes. Embora muitas destas versões sejam conflitantes, em nenhuma delas encontramos um Prometeu lerdo e preguiçoso. Ao contrário, em muitas versões, Epimeteu, ao lado de Prometeu, é um benfeitor dos homens. Pode aparecer, segundo alguns autores, como um atrapalhado, ainda assim, quase sempre é ele o autor de todas as características dos animais que habitam a terra. A participação de Prometeu, em todas as versões encontradas, é a de criador do homem, às vezes só ou juntamente com o irmão e, devido à falta de recursos para dar aos homens a auto-suficiência, o irmão de Epimeteu sobe ao Olimpo para trazer uma centelha da chama sagrada, centelha esta que dá ao homem a possibilidade de tornar-se superior a todos os outros animais, porque a chama representa a própria sabedoria. Em outras versões, é o próprio Prometeu que ensina aos homens tudo o que é necessário para a sua sobrevivência e superioridade na terra. Ainda que o roubo da chama seja uma provocação aos deuses, em nenhuma versão ela é apenas uma “chamazinha” um “foguinho para aquecer os homens”, como citado pelos personagens.

Um Zeus temível e vingativo está de acordo com todas as versões, mas porque um Zeus negro e gordo? Em que medida a postura sensual da atriz é adequada à faixa etária ao qual o programa se destina? Será necessário que Epimeteu seja mostrado como músico para parecer lerdo e preguiçoso?

Outra questão que precisa ser apontada, diz respeito a terminologia usada para definir o relacionamento de Epimeteu com Pandora: afinal de contas, noiva ou esposa? Por mais que a colocação não comprometa a história, trata-se de uma naturalização do status das relações sociais.

“Transformar o capital ou os consumos culturais do aluno” (...) “... explorar as relações que os meninos estabelecem com o mundo” (...) “...e ensinar a

desnaturalizar as representações que o constroem, cuja compreensão afetará culturalmente a percepção que têm do universo, na observância sobre a realidade e sua atitude ante o conhecimento.”¹

No que diz respeito à música e a sua relação com a história, concluímos que ela cumpre o papel a que se propõe ilustrando e reforçando a narração. Entretanto, questionamos a qualidade musical duvidosa e a pobreza tímbrica. Alguns detalhes podem passar em uma primeira leitura, mas talvez devido à necessidade de uma produção rápida do programa, questões como a desafinação dos meninos e o sincronismo impreciso nas coreografias denotam pouco ensaio, o que resulta em uma produção que não prima pelo acabamento. Acreditamos também que a escolha do *rap* pela produção do programa deve-se ao fato de que é mais fácil narrar a história entoando e, por ser menos cantado, o *rap* não exigiria muita afinação.

Há também imprecisões cenográficas nos cortes entre os quadros, onde nota-se erros flagrantes, como no início do quadro VII, em que a menina narradora ainda ensaiava quando deu-se o início da cena.

Embora percebamos a intenção educacional de uma produção como esta, a impressão geral é de que trata-se de um segmento realizado com o objetivo de ser apresentado uma única vez, sem a pretensão de ter continuidade, embora isso não justifique o acabamento apresentado.

A televisão possui muitos atrativos, uma vez que é multi-sensorial (estimula a audição e a visão juntos). Segundo Greenfield,

“A palavra escrita é linear e seqüencial; só pode descrever uma coisa de cada vez. Mas as reações emocionais em geral ocorrem simultaneamente a outros eventos. Pelo fato da linguagem ser seqüencial e porque cada palavra comunica parte de um pensamento completo, é necessário um grande esforço para transmitir uma informação por meio da palavra. É por essa razão que ”uma imagem vale mais que mil palavras”. Enquanto a televisão sai-se melhor ao descrever os sentimentos de um personagem, a palavra é mais eficiente para comunicar pensamentos.”²

Mas atualmente trata-se de um *fast-food* cultural, que alimenta e não contribui com substâncias necessárias para uma sedimentação educacional mais elaborada. A televisão, por ser um veículo de comunicação de massa, ao formular e executar um programa

¹ Morduchowicz in Ramos, S. N. 2003: p. 790.

² Greenfield, P. M. 1988: p. 49

apresenta-o como fato ao telespectador, impõe o seu pensamento já que ele não é passível de discussão.

Para combater esta situação, os pais podem, através da tv, despertar o espírito crítico de seus filhos, assistindo juntos e comentando, de forma que seus filhos possam avaliar o que assistiram.

“...os pesquisadores da UCLA (Universidade de Califórnia em Los Angeles) elaboraram currículos que ajudassem crianças de segunda e quarta séries a entender o objetivo e a natureza dos comerciais, de tal forma que eles pensassem criticamente sobre o que consumir. O currículo que melhor funcionou explicava como os comerciais criavam necessidades de desejos nas crianças. Também enfatizava a importância de se prestar atenção à informação contida no comercial, e estimulava as crianças a refletirem mais e a questionarem criticamente os comerciais. Uma semana após as três aulas de meia-hora, as crianças acharam os produtos anunciados menos desejáveis, entenderam melhor os comerciais e acharam-nos menos confiáveis.”³

Podemos perceber como as realidades culturais muitas vezes são postas de lado em desenhos infantis ou filmes. Muitas instituições mostram somente um lado de encantamento e inocência com um final feliz, não só no desenho, mas para a empresa que produz um *merchandising* sobre os personagens dos filmes e desenhos animados, gerando uma educação rotulada etnicamente para o consumo.

“Nas versões televisivas e hollywoodianas da cultura infantil, os personagens dos *cartoons* se tornam protótipos de uma ofensiva de *marketing* e *merchandising*, e dramas de vidas reais (ficcionalizados ou não) se tornam um veículo para estimular a crença de que a felicidade é sinônimo de viver num bairro rico com uma família de classe média, branca e intacta.”⁴

Esses filmes e desenhos animados muitas vezes reforçam a idéia de felicidade através de seus personagens femininos, que conseguem atrair e amar homens de boa aparência (como no desenho A Pequena Sereia), ou mesmo o estereótipo racial, com temas anti-árabes, onde os mocinhos têm caráter americanizado (como no desenho Aladim).

Não podemos nos esquecer da variedade cultural dos espectadores e de como estes conceitos poderão ser assimilados pelas crianças de outras culturas.

“O império da Disney deve ser visto como um empreendimento pedagógico e de formulação de políticas públicas ativamente envolvido na produção da paisagem cultural da identidade nacional e de “escolarização” das mentes infantis. Isso não significa sugerir que existe algo de sinistro por trás do que a Disney faz, mas aponta para a necessidade de discutir para o papel da fantasia, do desejo e da inocência e

³ Greenfield, P. M. 1988: p.53

⁴ Giroux, H. A. 1995: p.52

em assegurar interesses ideológicos particulares, em legitimar relações sociais específicas e em exercitar uma reivindicação distinta sobre o significado da memória pública.”⁵

Os programas nacionais infantis são geralmente formatados ao estilo americano, trazendo não só um mundo de fantasias, como também simulacros. “...simulação, como uma operação em que se afirma algo que não existe; e que esses simulacros contemporâneos – dentro e fora da tv – são verdadeiras formas de relação social, substituindo progressivamente os velhos modos de representação do real!”⁶

Em seu programa, Xuxa é recebida por uma multidão de crianças, canta, dança, brinca, traz presentes – é um espetáculo: “o espetáculo deve ser entendido, (...) como o resultado de mídia dentro da nossa sociedade. Ele aponta um comportamento hipnótico frente ao que é absorvido, onde as influências convergem para o ter, com o intuito de parecer-se com.”⁷

No final do programa, os créditos apresentam o elenco, a produção e arte assistente, a equipe de apoio à arte, a equipe cenotécnica e a direção de produção, mas não são apresentadas informações sobre roteiristas, iluminadores, compositores e instrumentistas. No caso específico aqui analisado, faltam ainda referências sobre a fonte da mitologia utilizada. Estas já são características predominantes no que diz respeito à origem da obra e os direitos dos autores. Na Internet, por exemplo, ao pesquisarmos sobre a mitologia, constatamos que o mesmo texto, encontrado em livros, é utilizado em alguns *sites* sem a devida citação da origem, caracterizando o que em um passado recente seria considerado antiético, normalizando assim novos padrões. Sugerimos, diante da necessidade de manutenção da identidade pessoal e cultural em uma realidade cada vez mais globalizada, que as mídias, de maneira declarada, se utilizem também de escritores, temas e adaptações nacionais, dentro da formatação exigida pelo programa, de forma mais clara e objetiva para o entendimento da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

⁵ Idem: p.79

⁶ Junior, J. 2000: p.6

⁷ Idem

GIROUX, Henri A. A Dysneização da Cultura Infantil. In: Silva, Tomaz Tadeu & Moreira, Antônio Flávio (Orgs). Territórios Contestados. O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais. Petrópolis. Ed. Vozes, 1995.

GREENFIELD, Patrícia M. Televisão e Realidade Social. São Paulo. Summus. 1988.

JÚNIOR, Jupi. A Rainha Sensual – Uma Análise do Fenômeno Xuxa. Monografia. Niterói. Universidade Federal Fluminense, 2000.

RAMOS, Silvia Nunes. Repertório Escolar e Repertório Midiático – Entre Dois Mundos Musicais. Anais do XVIII Encontro da Abem. Florianópolis, 2003.

COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO DE MÚSICA EM 4ª SÉRIES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR – UM ESTUDO A PARTIR DA REALIDADE DE TRÊS PROFESSORES

*Paulo David Amorim Braga
paulobraga@musician.org*

Resumo. Partindo da constatação de que a noção de competência tem se tornado um tema cada vez mais pertinente no campo educacional, a presente pesquisa visa lançar luzes sobre o desenvolvimento de competências num contexto singular, investigando três professores de música que lecionam em turmas de 4ª série das Escolas Municipais de Salvador. Como pressupõe o formato de estudo de caso, o levantamento de dados os mais diversos e uma análise minuciosa destes devem propiciar um entendimento profundo a respeito do fenômeno em estudo. Ao final da pesquisa, espera-se identificar as competências mais importantes e utilizadas pelos professores, bem como descobrir os significados destas para os próprios docentes estudados.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) preconiza em seu artigo 26, parágrafo 2, que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Entretanto, autores como SOUZA (2003), têm chamado atenção para a não inserção da música no Ensino Básico, lembrando que “o desafio de um ensino musical de qualidade nas escolas permanece”. Foi a partir da constatação dessa realidade desafiadora que surgiu a idéia de desenvolver o presente trabalho.

Tratando do caso específico do ensino musical, uma das maiores carências é a de professores melhor preparados para enfrentar a difícil realidade educacional brasileira, sobretudo nas escolas públicas. Um exemplo da formação deficiente dos professores é apresentado por Tourinho (1993), que investigou como se usa o tempo e o espaço nas aulas de música em escolas básicas, concluindo que estes

(...) são, em inúmeras ocasiões, subutilizados. Essa subutilização, no sentido da educação musical propriamente dita, dá origem ao que chamamos de contradição entre necessidade e desperdício. Em síntese, significa a existência, lado a lado, de uma luta por mais tempo e espaço físico para as atividades musicais, e de uma prática onde tempo e espaço são constantemente desperdiçados (p. 102).

Atualmente, além de preparo técnico, do embasamento científico e do domínio de metodologias tradicionais de ensino, como a aula expositiva dialogada, enfatiza-se que o professor de música precisa desenvolver competências diversificadas, de modo a promover o que Oliveira (2001) chama de “transações musicais significativas”.

O professor deve procurar desenvolver transações musicais significativas, que combinem as experiências nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor com as relações socioculturais entre os vários contextos disponíveis (...). A valoração deste propósito traz em si a expansão de competências não somente técnicas (planejar e dar aulas, tocar, cantar, compor, reger, apreciar, ler música) mas, *principalmente, saber organizar e dirigir as situações de aprendizagem* (Oliveira, 2001: p. 37, grifo nosso).

1.SITUANDO AS QUESTÕES DE PESQUISA

Um importante exemplo da crescente incursão do tema “competência” na educação brasileira é a Resolução nº 1 do MEC, que instituiu as diretrizes para a formação de professores em cursos de licenciatura, nível superior, para atuar na Educação Básica (MEC, 2002). No artigo 3º da Resolução, são apontados os princípios que devem reger o preparo dos professores, dentre os quais está o princípio da “competência como concepção nuclear na orientação do curso”. Ainda no mesmo documento, no artigo 4º, parágrafo II, aponta-se para a necessidade de “adotar essas competências como norteadoras (...) em especial do currículo e da avaliação”.

Desejando estudar a questão das competências para o ensino musical nas Escolas Públicas de Salvador-BA, escolhi investigar os professores das Escolas do Município. O motivo pelo qual escolhi as Escolas Municipais é que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) já considera em sua proposta pedagógica as competências a serem formadas pelos alunos (SMEC, 1999, p. 124). Isso significa que, provavelmente, os professores do Município já estejam desenvolvendo seu trabalho com base no conceito de competência, seja esta relativa ao aluno ou a eles próprios.

Percebendo a necessidade de um docente capaz de desenvolver competências para ensinar eficazmente, procuro responder às seguintes questões-problema: Quais são as competências mais importantes e as mais utilizadas para o ensino de música nas escolas municipais de nível fundamental (4ª série) de Salvador? Quais os fatores que mais influenciam no desenvolvimento de tais competências?

2.EMBASAMENTO TEÓRICO

Para minha abordagem, é de fundamental relevância compreender os diferentes significados das competências em ensino, a depender do contexto em que elas são consideradas. Basearei a minha pesquisa principalmente em dois importantes teóricos: Philippe Perrenoud e Alda Oliveira, procurando compreender os seus respectivos contextos.

Em se tratando do tema competências, Perrenoud é certamente um dos mais importantes teóricos da atualidade. Ele integrou a equipe responsável pela elaboração do referencial de competências de Genebra (1996), onde foram enfatizadas as “competências julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas”. (2000, p. 14). Tomando como base esse referencial, Perrenoud propôs dez novas competências (ou grupos de competências) para o ensino, privilegiando àquelas que estão emergindo atualmente no cenário educacional (PERRENOUD, 2000, p. 12).

No Brasil, Oliveira tem realizado trabalhos relevantes no campo da Educação Musical. Dentre eles, destaca-se uma reflexão sobre as competências para ensinar, tomando como ponto de partida as “dez novas competências” de Perrenoud. Essa reflexão-proposta de Oliveira constitui certamente um importante referencial para essa pesquisa, pelo fato de ter sido elaborada por uma profissional que conhece muito bem a realidade da educação musical no Brasil e, especialmente, a realidade de Salvador.

3.OBJETIVOS

Os objetivos gerais são:

1) *Identificar as competências mais importantes e as mais utilizadas para o ensino de música nos casos em estudo.* Os vários instrumentos de coleta de dados concorrerão para o levantamento dessas competências, desde conhecimentos mais teóricos ou “representações” até os “*savoir-faire*” (saber-fazer), mais ligados à prática (PERRENOUD, 2000, p. 15-16).

2) *Analisar os fatores que mais influenciam no desenvolvimento de tais competências.* A análise de como os professores desenvolveram as suas competências propiciará a elaboração de um referencial tanto para a construção de currículos de cursos de música quanto para programas de formação continuada.

4.METODOLOGIA

O presente trabalho é um estudo de caso. Esse tipo de pesquisa envolve “o estudo, em profundidade, de instâncias de um fenômeno em seu contexto natural e a partir da perspectiva dos participantes envolvidos no fenômeno” (BORG e GALL, 2001, p. 436). Os três professores escolhidos podem ser considerados como “unidades de análise”, ou seja, “(...)casos componentes de um caso maior, que é o foco principal do estudo” (BORG e GALL, 2001, p. 437). Esse “caso maior”, em minha pesquisa, é o desenvolvimento de competências pelos professores de música das Escolas Municipais de Salvador.

A escolha dos três professores foi feita com base em dois critérios. Primeiro, deveriam ser professores de música atuantes em turmas de 4ª série. Segundo, deveria haver interesse considerável do próprio docente em participar do estudo, pois não adiantaria investigar alguém que não dá importância à pesquisa ou se mostra pouco disposto a colaborar.

4.1.Fase da coleta de dados

A coleta de dados envolve os seguintes passos:

4.1.1 Levantamento de professores de música da rede municipal de Salvador. Esse levantamento, que já foi realizado junto a Secretaria Municipal de Educação, foi fundamental para que se pudesse selecionar os docentes a serem estudados;

4.1.2 Contato inicial com os professores. Também já foi realizado. O intuito principal foi explicar aos professores sobre as partes de que se constitui a pesquisa sem revelar o tema. A justificativa para isso é que, desse modo, pode-se minimizar a influência das observações sobre o comportamento dos professores.

4.1.3 Observação preliminar dos professores. Teve como objetivo começar a identificar, de maneira minuciosa, os conhecimentos, comportamentos, atitudes e habilidades – competências, num sentido amplo – que parecessem mais frequentes e evidentes na prática dos professores. Logo após cada observação, foram feitas notas de campo, que “devem ser compreensíveis e primariamente descritivas” (BORG e GALL, 2001, p. 450). Além dessas notas, foram elaborados sumários sobre cada contato. Estes “devem ser breves e focar no que foi aprendido do contato no campo e guiarão atividades de coleta de dados subsequentes” (BORG e GALL, p. 450). Os sumários consistiram, basicamente, em listas de competências observadas em cada aula e, quando julgado necessário, comentários sobre como estas foram colocadas em prática;

4.1.4 *Gravação, em vídeo, de três aulas de cada professor.* Esta fase está em execução e tem como função permitir um registro e análise mais minuciosa que aquela proporcionada pela observação direta. A partir dessas gravações, também serão elaborados sumários;

4.1.5 *Aplicação de questionário 1.* Esse instrumento terá dois objetivos principais: levantar dados sobre a formação e a prática dos professores e construir uma lista de competências em ensino que os professores considerem mais importantes para o seu trabalho na Rede Municipal;

4.1.6 *Aplicação de questionário 2.* Nesse segundo questionário, o professor receberá uma lista de competências extraídas do referencial de Perrenoud (2000, p. 20). Utilizando a escala de Likert de sete níveis, o professor classificará cada competência quanto a dois aspectos: a) grau de importância e b) grau de utilização pelo próprio professor. No final desse questionário, o professor fará um exercício de reelaboração da lista de competências que construiu no primeiro questionário. A finalidade é propiciar o confronto das idéias dos professores com o referencial de Perrenoud a fim de gerar duas listas - uma das competências “mais importantes” e outra das “mais utilizadas”. Essas listas deverão conter entre dez e quinze competências. A justificativa para a estipulação desse número baseia-se no fato de que essa pesquisa propõe apenas uma reflexão sobre as competências mais importantes e mais utilizadas. Além disso, em sistemas de avaliação norte-americanos, já se concebem listas de apenas quinze competências para ensinar (TAEBEL, 1992, p. 312);

4.1.7 *Entrevista semi-estruturada.* Será uma oportunidade para confrontar os dados já coletados com o discurso dos professores, esclarecendo pontos que ficaram obscuros nas observações e gravações. Esse instrumento será imprescindível para responder, de modo conclusivo, a segunda questão-problema: quais os fatores que mais influenciam no desenvolvimento dessas competências?

4.2.Fase da análise de dados

Essa fase será dividida em três etapas:

4.2.1) Organização dos dados coletados

Tendo compilado todo o material numa base de dados, procederei a divisão dos textos em segmentos. Um segmento “é uma seção do texto que contém um item de informação e que é compreensível mesmo se estiver fora do contexto em que se encontra (BORG e GALL, p. 453). Identificarei cada segmento pela página e linha em que começa e termina para facilitar a

localização durante a análise. Em seguida, procurarei ampliar e aperfeiçoar as categorias ou construtos (competências) já encontrados, aqueles que foram inferidos ao longo do processo até este momento.

Além de mim, duas professoras extremamente experientes, inclusive no ensino em escolas regulares, analisarão as gravações das aulas, construindo listas de competências observadas em cada aula. Posteriormente, essas professoras também analisarão os dados, já organizados em segmentos, dos questionários e da entrevista semi-estruturada. Assim, haverá três olhares simultâneos sobre todos esses dados. É importante frisar que cada um dos analistas fará seu trabalho individualmente, de modo que não haja interferência da opinião de um sobre a do outro.

4.2.2) Análise de tendências e padrões encontrados

De acordo com Ludke e André, “num segundo momento (da análise), essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível mais elevado” (1986, p. 45). Ao seguir esse caminho, o presente estudo desenvolverá um caráter interpretativo.

Essa fase contará com a participação das duas professoras-analistas e envolverá, basicamente: a) uma confrontação entre as listas elaboradas pelos professores estudados e as listas elaboradas pelos analistas e b) uma avaliação dos fatores que, segundo os professores, mais influenciam no desenvolvimento de suas competências (dados da entrevista semi-estruturada).

4.2.3) Meta-análise

Finalmente, será realizada uma meta-análise, ou seja, uma reflexão crítica das análises empreendidas por mim e pelas duas professoras. Através dessa etapa final, serão encontrados pontos convergentes e divergentes entre as três análises que, sendo revistas de modo reflexivo (BORG e GALL, 2001, p. 459), permitirão concluir sobre quais competências são mais importantes e utilizadas para o ensino no contexto e que fatores são mais decisivos para a construção delas.

Os resultados dessa pesquisa poderão auxiliar no reconhecimento de competências que devem compor os currículos e orientar a avaliação nos cursos de licenciatura em música, especialmente em Salvador. A identificação de algumas competências prioritárias e mais utilizadas e a reflexão sobre como estas têm sido desenvolvidas poderá contribuir para a melhoria da qualidade do ensino musical nas Escolas Municipais. Esse estudo também propiciará um conhecimento detalhado da atual situação dos licenciados em música que atuam nas Escolas Municipais de Salvador, especialmente na 4ª série do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLOCHIO, Cláudia R. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores, Revista da ABEM, n. 6, p. 41-47, set. 2001.

BORG, Walter R.; GALL, Meredith D. Educational research: an introduction. 7 ed. New York: David Mackay Company, 2001.

BOZZETTO, Adriana. Sistemas de avaliação presentes na prática do professor particular de piano. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). Avaliação em música: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003. cap. 4, p. 51-63.

BRASIL, Lei 9394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 de maio de 1997. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei/>>. Acesso em: 23 dez. 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries): arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): arte. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.

_____. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as diretrizes para a formação de professores em cursos de licenciatura, nível superior, para atuar na educação básica. Brasília: MEC/CNE, 2002.

_____. Parecer nº 146, de 03 de abril de 2002. Brasília: MEC/CNE, 2002.

_____. Parecer nº 195, de 05 de agosto de 2003. Brasília: MEC/CNE, 2003.

CHINAPAH, Vinayagum. Rendimento da aprendizagem: construção de competências. Tradução de Francisca Aguiar – Campinas, SP: Autores Associados; Brasília: UNESCO, 2000.

COPE, Peter. Knowledge, meaning and ability in musical instrument teaching and learning. British Journal of Music Education, London, v.15, p. 263-270, Nov.1998.

CURRIETTA, Robert A. The measurement of attitudes and preferences in music education, In Colwell, Richard (Ed.) Handbook for Research in Music Education, p. 295-309, 1992.

DEL BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). Avaliação em música: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003. cap. 2, p. 29-40.

DEMO, Pedro. ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (org.). O enigma da competência em educação. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DOTTO, Daniela. Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2003.

FRANÇA, Júnia L. et al. Manual para normalização de publicações técnico-científicas. 6. ed. rev. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

GRANT, Joe W. Teacher Effectiveness Research: A Review and Comparison. Bulletin of the Council for Research in Music Education, v.108, p. 31-48, Spring 1991.

HOUAISS, Antônio; AVERY, Catherine (Ed.). Dicionário brasileiro: Inglês/português. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1987.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1991.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MADSEN, Clifford; YARBROUGH, Cornelia. Competency-based music education. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1980.

MARQUES, Eduardo F. L. Discurso e prática pedagógica na formação de alunos de licenciatura em música, em Salvador, Bahia, 1998. Dissertação de mestrado – Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música, Salvador, 1999.

MEDLEY, D. M. Teacher competency testing and the teacher educator. Charlottesville: University of Virgínia, 1984.

MEIRIEU, Philippe. Aprender... sim, mas como? Tradução de Vanise Dresch. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

NAUGHTON, Christopher. Thinking Skills in Music Education. British Journal of Music Education, London, v. 13, p. 15-20, March 1996.

OLIVEIRA, Alda. Currículos de música no Brasil após a nova LDB e os documentos elaborados pelo MEC para o ensino médio e superior. Anais da ABEM, p. 17-37, 1999.

_____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Uberlândia: ABEM, 2001. p. 19-40.

ORMAN, Evelyn K. Comparison of The National Standards for Music Education and Elementary Music Specialists' Use of Class Time. Journal of Research in Music Education, n. 50, p. 155-165, Summer 2002.

PAQUAY, Léopold et al. Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências? Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PENNA, Maura (coord.) É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: CCHLA/PPGE/Editora da UFPB, 2001.

_____. O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio. João Pessoa: Manufatura, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Traduzido por Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Traduzido por Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Dez novas competências para ensinar. Traduzido por Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PHELPS, Roger.; FERRARA, Lawrence; GOOLSBY, Thomas. W. A Guide to Research in Music Education, 4 ed. London: The Scarecrow Press, 1993.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 22 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

PRIEST, Philip. General Practitioners in Music: Monitoring Musicianship Skills Among Intending Secondary Teachers. *British Journal of Music Education*, London, v. 13, p. 225-232, Nov. 1996.

SADIE, Stanley (Ed.). *The New Grove*. Londres: Macmillan, 1980. S.v. "education in music" de Warren Anderson et al.

SANTIAGO, Diana. Mensuração e Avaliação em Educação Musical. *Fundamentos da Educação Musical*, Revista da ABEM, n. 2, p. 136-164, 1996.

SANTOS, Ednalva et. al. *O texto científico: diretrizes para elaboração e apresentação*. 3. ed. Salvador: UNYAHNA/QUARTETO, 2003.

SANTOS, Regina M. S. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical. In: *ENCONTRO NACIONAL DA ABEM*, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Uberlândia: ABEM, 2001, p. 41-66.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SMEC, Secretaria Municipal da Educação e Cultura. *Escola, arte e alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador*. Salvador: SMEC, 1999.

SOUZA, Jusamara. Aspectos metodológicos na formação didática do professor de instrumento. *Anais do 3 Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina, p. 43-60, 1994.

_____. Editorial. *Boletim informativo da ABEM*. Ano 6, n. 17, p.2., fev. 2002.

SOUZA, Zilmar R. de. Curso técnico de música: formação por competências. In: *ENCONTRO NACIONAL DA ABEM*, 10., 2001, Uberlândia. *Comunicações de pesquisas e relatos de experiências...* Uberlândia: ABEM, 2001. 1 CD-ROM.

SWANWICK, Keith. Assessing Musical Quality in the National Curriculum, *British Journal of Music Education*, v. 14, p. 205-215, November 1997.

_____. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TAEBEL, Donald K. The Evaluation of music teachers and teaching. In Colwell (ed.) *Handbook for Research in Music Education*, 1992, p.310-319.

_____. Is evaluation fair to music educators?: *Music Educators Journal*, v. 76, p. 50-55, Feb. 1990.

TARDIFF, Maurice Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, n. 13, 2000, p. 7-14.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. Fundamentos da Educação Musical. ABEM, n. 1, p. 91-133, 1993.

OS SONS DOS JOGOS COMPUTACIONAIS VOLTADOS PARA O ENSINO DA MÚSICA

*Paulo Roberto Affonso Marins
(Faculdades ICESP)
marinsp@hotmail.com*

Resumo. A utilização de jogos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem é amplamente defendida. Não obstante, os jogos computacionais tornaram-se poderosa ferramenta de auxílio no ensino em várias áreas do conhecimento, incluindo a música. Entretanto, há uma carência de estudos específicos sobre o tratamento da parte sonora dessas aplicações. O objetivo desta pesquisa é a realização de um estudo acerca da eficácia da utilização de arquivos sonoros nos jogos computacionais voltados para o ensino da música. Neste trabalho são analisados diversos aspectos, tais como: as características dos diversos jogos disponíveis no mercado; as especificidades dos arquivos de áudio utilizados; a metodologia empregada pelos produtores, e a real eficácia educacional dos referidos jogos. A conclusão deste trabalho dar-se-á com a elaboração de propostas para os desenvolvedores deste tipo de aplicativos, visando auxiliá-los no tratamento de áudio em seus projetos, o que poderá acarretar em uma maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem da música.

A realização do processo de ensino-aprendizagem através de jogos lúdicos é defendida por vários educadores. Macedo, Norimar e Petty (2000, p.13) afirmam que: “jogos são propostos com o objetivo de coletar importantes informações sobre como o sujeito pensa, para ir simultaneamente transformando o momento de jogo em um meio favorável à criação de situações que apresentam problemas a serem solucionados”¹. Com a expansão da tecnologia computacional, foram criados diversos tipos de programas em forma de jogos, especificamente voltados para atividades educativas. Outrossim, a utilização de jogos computacionais se caracteriza por uma atividade de sucesso e é de acordo com Alves (2002, p.220), “o campo da multimídia que alcançou o maior sucesso de vendas”². No que concerne ao estudo musical não é diferente, diversos tipos de jogos computacionais proliferam no mercado com vistas a atrair educadores e estudantes de música.

¹ MACEDO, Lino de; NORIMAR, Christe P.; PETTY, Ana Lúcia S. Aprender com Jogos e Situações-Problema. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p.13

² ALVES, Luciano. *Fazendo Música no Computador*. Rio de Janeiro: Campus, 2002. p.220

No que tange à utilização de arquivos de áudio, os jogos computacionais se valem de vários formatos específicos, tais como: WAV (arquivo de áudio digitalizado no padrão PC); AIFF (*Audio Interchangeable File Format*); MIDI (*Musical Instrument Digital Interface*); MP3 (*Motion Picture Expert Group Layer 3*), dentre outros. Estes formatos diferem-se entre si no tocante aos seus tamanhos, suas taxas de amostragem, suas portabilidades e suas capacidades específicas de compressão de dados. O formato MP3, por exemplo, que é bastante popular por causa de seu tamanho reduzido, tem suscitado opiniões contrastantes. Alves (2002, p.231) afirma que: “Há muita controvérsia a respeito da fidelidade dos arquivos MP3 em relação ao som original de um CD”³. É importante ressaltar que todos os arquivos de áudio são utilizados, não somente para fins musicais, como também em diversas situações dentro de um jogo computacional, realçando ou enfatizando situações e personagens de um programa. Entretanto, na maioria dos casos, o tratamento da parte sonora em uma aplicação computacional lúdica dá-se de forma aleatória e muitas vezes é negligenciada, uma vez que há uma carência de estudos específicos sobre o tema. Isto pode ser comprovado com a afirmação de Holsinger (1994, p.111): “em geral, os produtores multimídia têm de escolher entre muitos compromissos ao usar o som digital. Embora o som digital de qualidade CD seja excelente, ocupa muito espaço”⁴. No entanto, é correto afirmar que a qualidade dos arquivos sonoros influi de forma decisiva no resultado final de uma aplicação em multimídia. Olsen (1997, p.6, tradução nossa) aborda a utilização de sons em um projeto multimidiático afirmando que: “bons sons fazem um projeto multimídia ser bom e pobres sons podem distrair o usuário do programa”⁵.

O objetivo desta pesquisa é a realização de um estudo detalhado no que concerne à eficácia da utilização de arquivos sonoros nos jogos computacionais voltados para o ensino da música. Neste estudo são verificados vários aspectos referentes aos arquivos sonoros. A relação compressão x qualidade dos arquivos é analisada em detalhes com vistas a indicar um melhor aproveitamento dos mesmos. Um outro aspecto tecnológico considerado é o da portabilidade, uma vez que as aplicações são desenvolvidas atualmente com a intenção de serem executadas em plataformas distintas e há certos tipos de arquivos que, por serem

³ Ibid, p.231

⁴ HOLSINGER, Erik. Como Funciona a Multimídia. São Paulo: Quark do Brasil, 1994. p.111

⁵ OLSEN, Gary. Getting Started in Multimedia Design. Cincinnati, OH: North Light Books, 1997. p.6

proprietários, sofrem de limitações de portabilidade. Além disso, um outro enfoque da referida análise é o impacto destes arquivos no processo pedagógico do jogo computacional. Tway (1993, p.5) conclui que: “som pode substancialmente reforçar nosso entendimento da informação apresentada de várias maneiras”⁶. Aspectos psico-acústicos e psico-fisiológicos dos sons e suas interferências no processo de aprendizagem também constituem-se em um fator relevante. De Marco (2002, p. 17) descreve alguns destes aspectos psico-fisiológicos: “nosso ouvido não percebe da mesma forma dois sons da mesma intensidade e de diferentes frequências”⁷. A influência destes fenômenos no processo pedagógico pode ser aferida quando da apuração do impacto dos mesmos no que tange a vários processos, tais como: concentração, atenção e assimilação.

A importância deste estudo se encontra no fato de que há um crescente interesse pela utilização de tecnologia no ensino em todos níveis. Sendo que este uso, como afirma (Rudolph 1996, p.7, tradução nossa): “tem provocado uma maior concentração por parte dos estudantes e um melhor resultado no processo de ensino-aprendizagem”⁸. Não obstante, a dinâmica de jogos vem se popularizando. Young (1995, p.XV) afirma que: “o sucesso do Microsoft Windows promoveu o ressurgimento do interesse pelos jogos de computador”⁹. Entretanto, verifica-se a necessidade da realização de um estudo mais abrangente acerca desses programas. Negrine (1994, p. 54) conclui que: “o jogo como ferramenta pedagógica ainda é muito pouco potencializado”¹⁰. É também imperativo que se faça um estudo acerca da relação dos arquivos sonoros dos jogos educativos para computador com o processo de ensino-aprendizagem.

⁶ TWAY, Linda E. *Multimídia para Novos Usuários*. Rio de Janeiro: Berkeley do Brasil, 1993. p.5

⁷ DE MARCO, Conrado S. *Elementos de Acústica Arquitetônica*. São Paulo: Studio Nobel, 2002. p.17

⁸ RUDOLPH, Thomas. E. *Teaching Music with Technology*, Chicago, IL: GIA Publications, 1996. p.7

⁹ YOUNG, Michael J. *Programando em Visual Basic for Windows*. São Paulo: Makron, 1995. p.XV

¹⁰ NEGRINE, A. *Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogo*. Porto Alegre: Prodil, 1994. p.54

Em um primeiro estágio da pesquisa, são analisados os diferentes tipos de jogos disponíveis no mercado e suas características. Em uma segunda etapa, é feito um estudo detalhado acerca dos arquivos de áudio. Investiga-se todas as características dos arquivos sonoros que são utilizados em jogos computacionais voltados para o ensino musical. A metodologia empregada pelos produtores para a utilização dos sons também é apreciada nesta fase do projeto. Após esta averiguação, realiza-se uma pesquisa qualitativa, na qual será analisada a real eficácia educacional da utilização dos arquivos nos referidos jogos. A conclusão deste trabalho dar-se-á com a elaboração de propostas para os desenvolvedores deste tipo de aplicativos, visando auxiliá-los no tratamento do áudio em seus projetos. Isto, por conseguinte, poderá acarretar em um resultado mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem da música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Luciano. Fazendo Música no Computador. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- COOK, Adrien. ; FREDERIKSE, Tom. An Insider's Guide to Making and Selling Music in the Digital Age. Londres: Carlton Books, 2001.
- DE MARCO, Conrado S. Elementos de Acústica Arquitetônica. São Paulo: Studio Nobel, 2002.
- FREIRE, Fernanda M. ; VALENTE José A. Aprendendo para a Vida: Os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.
- HOLSINGER, Erik. Como Funciona a Multimídia. São Paulo: Quark do Brasil, 1994.
- HUBER, David M. The Midi Manual, Boston: Focal Press, 1999.
- MACEDO, Lino de; NORIMAR Christe P.; PETTY Ana Lúcia S. Aprender com Jogos e Situações-Problema. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- MAURICIO, Denis. Fundamentals of music technology: a course of study for secondary schools. Oak Park: Consultant Help Software, 1999.
- NEGRINE, Airton. Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.
- OLSEN, Gary. Getting started in multimedia design, Cincinnati: North LightBooks, 1997.

RUDOLPH, Thomas. E. Teaching Music with Technology, Chicago: GIA Publications, 1996.

TWAY, Linda E. Multimídia para Novos Usuários. Rio de Janeiro: Berkeley do Brasil, 1993.

WILLIAMS, David. B.; WEBSTER, Peter. R. Experiencing music technology, New York: Schirmer Books, 1999.

YOUNG, Michael J. Programando em Visual Basic for Windows. São Paulo: Makron, 1995.

MAPEAMENTO DO DESENVOLVIMENTO RÍTMICO DE CRIANÇAS BRASILEIRAS NA IDADE DE 2 A 5 ANOS

Raíssa Bisinoto Matias (UnB /Bolsista PIBIC)

r0227650@aluno.unb.br

Ricardo Dourado Freire (UnB)

freireri@unb.br

Resumo. Esta pesquisa teve como objetivo conhecer melhor a realidade do desenvolvimento rítmico das crianças na idade entre 2 e 5 anos, já que dentre os poucos estudos realizados a esse respeito, a maioria é de origem americana ou européia. Teve-se em vista, também, a influência da cultura brasileira nos resultados obtidos por meio de testes específicos com crianças pertencentes a classes sociais diferenciadas em Brasília. Esses testes foram filmados e analisados posteriormente por uma comissão de juizes. Notou-se que, em geral, a maioria das crianças mostrou-se capaz de manter o pulso ou suas divisões. Os resultados foram comparados com outras pesquisas e inseridos no contexto do Ensino de Música no Brasil.

O projeto de pesquisa "Mapeamento do desenvolvimento rítmico de crianças brasileiras na idade de 2 a 5 anos" buscou realizar testes que avaliassem o desenvolvimento rítmico com crianças de Brasília a fim de conhecer mais a fundo a realidade deste grupo e estabelecer uma comparação com alguns estudos realizados em outros países, tendo como referência a influência da cultura brasileira no desenvolvimento cognitivo e psico-motor das crianças.

Segundo Beyer (1995), os objetos e brinquedos que as crianças manuseiam, a família que têm, o modo de vida que levam, a educação que recebem, o lugar onde moram, a linguagem que utilizam são fatores de fundamental importância no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos esquemas psico-motores dessas crianças. Esses esquemas de certa forma "explicam" as experiências vivenciadas e, desse modo, são responsáveis pela construção do conhecimento nas crianças. Healy (1996), tendo por base os estágios de desenvolvimento propostos por Piaget (Sensorio-Motor, Pré-Operatório, Operatório Concreto e Operatório Formal), salienta a importância da vivência de atividades lúdicas, experiências concretas, o ambiente em que as crianças estão inseridas e reflexões sobre os fatos do cotidiano na pré-escola e no primário, pois estes são os períodos críticos de desenvolvimento de uma sólida base onde será construído o aprendizado das crianças no futuro.

É sabido que a partir do momento do nascimento até os nove anos, as crianças têm um aumento do fluxo sanguíneo no cérebro, aumentando sua oxigenação e propiciando as conexões neurais que vão construir seu aprendizado. Por esse motivo, é grande a importância

de oferecer às crianças estímulos externos, criando um ambiente cultural rico para o seu desenvolvimento. Para Gordon (2000), as crianças passam pelas seguintes fases, no que diz respeito ao desenvolvimento musical: Aculturação (desde o nascimento até os 2-4 anos), quando participam com pouca consciência do meio-ambiente; Imitação (dos 2-4 anos aos 3-5 anos), quando participam com pensamentos conscientes, concentradas primariamente no meio-ambiente; Assimilação (dos 3-5 anos aos 4-6 anos), quando participam com pensamento consciente, concentradas em si mesmas. Segundo o mesmo autor, quanto mais favorável musicalmente for o meio em que as crianças se encontrarem, mais chances elas terão de se desenvolverem nessa área.

Desse modo, concluímos que a cultura também é responsável pelo modo como as crianças se desenvolvem. Sternberg (2000), fazendo uma avaliação da teoria de Piaget, diz que o meio ambiente influencia as crianças no desempenho das tarefas piagetianas, ao contrário do que o próprio Piaget acreditava, defendendo que esse desempenho depende dos processos maturativos internos. Segundo Sternberg, "o contexto cultural parece influenciar o desenvolvimento cognitivo tão cedo quanto o estágio sensório-motor de Piaget. Em uma revisão de mais de 50 estudos (Werner, 1972, in Sternberg, 2000), os bebês de sociedades não-ocidentais (p.ex., na África subsaariana e em alguns países asiáticos e latino-americanos) geralmente demonstravam habilidades psicomotoras em idades mais precoces do que os bebês de sociedades ocidentais" (p.381).

Beyer (2000) diz que Piaget, no livro "A formação do Símbolo na Criança" (1982, p.14) admite que "...se a vida social, evidentemente, desempenha um papel essencial na elaboração do conceito e dos esquemas representativos vinculados à expressão verbal, ela não explica por si só, entretanto, os inícios da imagem e do símbolo..." e ainda que um de seus filhos se desenvolveu mais rapidamente por ter convivido com os outros irmãos. No mesmo artigo, Beyer apresenta uma pesquisa de Rodriguez (1994) sobre a construção da inteligência em crianças pré-escolares quéchuas, da comunidade andina Titikaichi (Bolívia), que verificou que certas práticas culturais do grupo, como enfaizar o bebê até os 9 meses, interferiram até mesmo na modificação temporal de certas fases do período Sensório-Motor. Ao chegarem aos 7 anos (supostamente da idade de entrada na escola), muitas crianças não haviam desenvolvido todas as categorias lógicas que as crianças ocidentais geralmente possuem a esta idade. Por outro lado, estas crianças estariam bastante desenvolvidas dentro das categorias de inteligência definidas pela própria comunidade (p.48).

Regina Márcia Simão Santos, em Fundamentos da Educação Musical n. 2 (1994), apresenta uma pesquisa de Nketia (1974), na África, que confirma que o desempenho musical

não é consequência somente das condições genéticas, mas depende muito mais da influência do meio ambiente. A seguinte citação pode ilustrar e comprovar os estudos de Werner: "O modelo vocal materno está presente desde a tenra infância e a consciência do ritmo se dá pelo embalo da criança ao som da música, ou pelo contato com o corpo materno, enquanto presa às costas da mãe que dança, ou através do conto com sílabas sem sentido, imitando os ritmos do tambor. Logo que cresce, a criança torna-se capaz de cantar com a mãe, imitando o seu modelo; imita o ritmo do tambor, bate ritmos em instrumentos, tem contato com o repertório de sua cultura através de jogos infantis e estórias" (Santos, 1994, p.15).

Hargreeves (1986), no livro *The Developmental Psychology of Music*, confirma que as habilidades rítmicas são as primeiras a emergir e se desenvolver nas respostas musicais das crianças pequenas. Segundo ele, isso se dá em função da influência de gestos comuns no cotidiano do bebê, tais como o "embalar", o "ninar", o "balançar", entre outros. que Moog (1976), a partir de uma pesquisa com bebês de 18 a 24 meses, sugeriu que as primeiras manifestações do desenvolvimento rítmico se dão antes das do desenvolvimento melódico. Porém, Hargreeves deixa claro que não há total concordância entre os autores a esse respeito. As observações feitas pelo Prof. Ricardo Freire no Curso "Música para Crianças" de crianças de 18 meses a 5 anos de idade mostraram que, entre essas crianças esse fato se mostrou verdadeiro, ou seja, elas se mostravam mais hábeis nas atividades rítmicas do que nas melódicas.

A partir disso, fez-se necessário verificar esses dados com mais rigor, e desenvolver uma pesquisa a respeito das respostas das crianças em atividades musicais que envolvessem habilidades rítmicas. Para tanto, foram realizadas primeiramente observações ativas durante o 2º semestre de 2003 nas turmas do Programa "Música para Crianças" (UnB), que serviram de grupo de controle. Foi elaborado, então, um teste piloto para verificar o desenvolvimento rítmico das crianças. O teste continha atividades com movimentos amplos, como dançar ao som de uma música, ou pular no pula-pula, seguindo a música cantada, e com movimentos mais refinados, como acompanhar a pulsação da música cantada com claves de madeira ou percutindo um pandeiro.

Dentro mesmo Programa foram elaboradas pelo prof. Ricardo Freire escalas de avaliação do desempenho musical dos alunos abordando o aspectos: tonal, rítmico, social, afetivo e criativo das crianças. A *Escala de Avaliação Rítmica* foi baseada no Estágios de Gordon, em relação a imitação e assimilação. No entanto, foram escolhidos aspectos específicos de observação da habilidade rítmica da criança, a partir dos conceitos de micropulso e macropulso, para situar a criança em estágios de competência rítmica. Após a gravação das

atividades em grupos diferentes, os dados foram analisados por três músicos, que serviram como juizes, a partir da seguinte tabela:

Sem registro	Tentativa (1)	Micropulso (2)	Macropulso (3)	Mãos Alternadas (4)	Improvisação (5)
Provavelmente a criança não se manifestou.	A criança tentou manter o micropulso ou o macropulso mas não conseguiu.	A criança manteve as divisões do pulso (no caso, colcheia do compasso 2/4)	A criança manteve o pulso (no caso, semínima do compasso 2/4)	A criança manteve o micropulso ou o macropulso utilizando as duas mãos alternadamente.	A criança livremente (com as mãos alternadas ou não) combinou micro e macropulso realizando uma linha rítmica complementar.

De acordo com a facilidade de acesso e a aceitação do uso da filmadora, foram selecionadas as seguintes instituições para a realização dos testes: Centro Educacional Maria Auxiliadora (Asa Sul), Sibipiruna Escola Infantil (Asa Norte), Creche Menino Deus (Asa Norte), Creche beneficente Divino Espírito Santo (Gama – DF). Em cada uma delas, o teste foi realizado duas vezes, em função do entrosamento com as crianças. Para a obtenção de dados, foi escolhida a atividade com o pandeiro (música Samba-Lelê) na versão da segunda gravação em cada turma. Geralmente, as turmas eram de no máximo dez crianças. As faixas etárias encontravam-se entre 2 e 5 anos de idade.

A partir da tabela apresentada acima, cada juiz ficou livre para assinalar mais de uma opção, se assim tivesse ocorrido. Porém, para facilitar a verificação dos resultados, tornou-se necessário determinar uma só modalidade para cada criança. Desse modo, foi estabelecida a seguinte relação de dominância, de acordo com uma suposta ordem de dificuldade, a partir da observação : A modalidade **Tentou Manter** se sobrepõe ao **Micropulso** e ao **Macropulso**, já que a criança apenas tentou. Já que entre micro e macropulso, a maioria das crianças mantêm o micropulso, foi inferido que para se manter o macropulso, é preciso vencer um grau um pouco maior de dificuldade. Assim, o **Micropulso** foi considerado apenas quando registrado isoladamente. Quando registrado Micro e Macro, o **Macropulso** foi considerado com peso maior. Da mesma forma, a modalidade **Mãos Alternadas** estabelece dominância sobre as três primeiras e a modalidade **Improvisação**, sobre todas as anteriores. Desse modo, chegou-se à seguinte tabela aproximada, a partir da média aritmética entre os resultados dos três juizes:

2 anos

Sem registro	Tentativa	Micropulso	Macropulso	Mãos Alternadas	Improvisação
12,82%	20,51%	38,46%	2,56%	7,69%	17,96%

3 anos

Sem registro	Tentativa	Micropulso	Macropulso	Mãos Alternadas	Improvisação
5,88%	14,71%	34,31%	13,43%	10,78%	22,55%

4 anos

Sem registro	Tentativa	Micropulso	Macropulso	Mãos Alternadas	Improvisação
0%	4,9%	27,45%	10,78%	37,25%	19,61%

5 anos

Sem registro	Tentativa	Micropulso	Macropulso	Mãos Alternadas	Improvisação
0%	3,03%	3,03%	36,03%	0%	57,58%

Considerando as modalidades **Micropulso**, **Macropulso**, **Mãos Alternadas** e **Improvisação** como resultados positivos, mais de 84% (ou seja, cerca de 73 de 87 crianças) conseguiram manter o pulso ou suas subdivisões, confirmando a hipótese sugerida no início da pesquisa. Uma pesquisa de Williams, Sievers e Hattwick (1933) in Hargreeves (1986, p.81) mostrou que 25% das crianças de 3 anos eram capazes de manter o pulso e, entre crianças de 5 anos o percentual foi de 75%. Desse modo, o teste realizado, ainda que em pequenas proporções, pôde mostrar que a realidade brasileira tem suas especificidades.

Entre as crianças de 2 anos, observa-se que mais da metade delas já conseguiu manter o pulso de alguma forma. Entre as crianças de 3 anos, nota-se que mais de 80% das crianças desempenharam esta tarefa. Mais de 95% das crianças entre 4 e 5 anos mantiveram o pulso ou suas divisões. É interessante perceber que muitas crianças, de acordo com a pesquisa, já interagem musicalmente mantendo o micropulso, o macropulso, alternando as duas modalidades, seja com uma mão ou com mãos alternadas, improvisando, às vezes acompanhando o ritmo da melodia, às vezes criando livremente.

Infere-se que esse desenvolvimento precoce, se comparado aos dados de pesquisas estrangeiras, se dê em função do ambiente cultural brasileiro, que é muito musical. As crianças que participaram da pesquisa não receberam nenhum tipo de Educação Musical

formal. No entanto, já se apresentaram capazes de realizar certo tipo de fazer musical. A influência da cultura pôde ser observada durante os testes até mesmo no modo como as crianças tentavam tocar o pandeiro, apoiando em partes diferentes da mão, supostamente tentando copiar o modo característico de tocar o instrumento. Cabe aqui a continuação dessa pesquisa, a fim de verificar com maior precisão o ambiente em que está imersa cada criança e como ele age sobre o desenvolvimento musical.

Diante dos resultados obtidos, é preciso notar que as crianças, desde pequenas, podem sentir-se participantes do processo de aprendizagem musical e não apenas espectadoras. Tornam-se inconcebíveis certas práticas que se propõem a ensinar às crianças como se mantém o pulso, ou exercícios realizados simplesmente para manter figuras isoladas (semibreves, mínimas, semínimas, colcheias, etc.). As crianças podem aprender Música fazendo Música. Podem sentir o poder da realização pessoal, que eleva a motivação e, conseqüentemente, o nível da aprendizagem. Também é interessante ressaltar que, já que a cultura tanto influencia o desenvolvimento humano, para os professores, o aproveitamento de elementos advindos da cultura, sejam estes do dia-a-dia das pessoas, dos meios de comunicação, das tradições ou de outras fontes constitui um grande ganho para as práticas educacionais, que terão, assim, mais eficiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEYER, Esther. A cognição musical na criança pré-escolar: perspectivas de mapeamento de etapas e processos. Anais do V Encontro Anual da ABEM. Londrina: , 1996. p.87 – 100
- _____. Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a Educação Musical. Revista da ABEM. Porto Alegre - ABEM: , v.2, n.2, p.53 - 67, 1995.
- _____. Tendências curriculares e a construção do conhecimento musical na primeira infância. Anais do IX Encontro Anual da ABEM. Belém: ABEM, 2000. v.único. p.43 – 52.
- _____. O formal e o informal na Educação Musical: o caso da Educação Infantil. Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul. Santa Maria: Editora da UFSM, 2001. v.unico. p.45 – 52
- GORDON, Edwin E. Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-nascidos e Crianças em Idade Pré-escolar. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2000.
- HARGREAVES, David J. The developmental psychology of Music. Cambridge University Press. New York, 1986.

HEALY, Jane M. Children's brains at work in the preschool and elementary years. Early Childhood Connections. Volume 2, Number 2. Greensboro, 1996.

SANTOS, Regina M. S. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares- análise comparativa de quatro métodos. Fundamentos da Educação Musical n.2. 1994.

STERNBERG, Robert J. Psicologia Cognitiva. Artmed. Porto Alegre, 2000.

QUEM É O PROFESSOR DE MÚSICA DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PELOTAS?

Regiana Blank Wille (UFPEL)

regicris@terra.com.br

Isabel Bonat Hirsch (UFPEL)

ibhirsch@ufpel.edu.br

Úrsula Rosa da Silva (UFPEL)

bear@ufpel.tche.br

Carlos Alberto Oliveira (UFPEL)

Magali Richter (UFPEL)

magalirichter@terra.com.br

Resumo. Esta comunicação tem por objetivo apresentar o projeto de pesquisa que está sendo realizado na UFPEL¹. O trabalho vem preencher uma lacuna existente em nossa comunidade local que refere-se ao conhecimento do profissional que trabalha com música nas escolas de educação infantil. O objetivo é Investigar aspectos específicos da formação e atuação profissional do professor de música da educação infantil caracterizando seu perfil profissional. Serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com estes profissionais utilizando como metodologia o *survey*. Através da caracterização do perfil deste profissional tencionamos contribuir na melhoria da formação dos futuros professores de música, conhecendo aqueles que vem dedicando-se ao ensino de música na educação infantil, bem como avaliando o que tem sido proporcionado durante os cursos de formação dentro da Universidade.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente a discussão sobre a formação de professores de música, tem se mostrado presente em vários encontros e publicações da área da educação musical. Estas discussões revelam que a formação profissional precisa levar em consideração uma outra realidade escolar, onde a função de educar não está mais restrita somente à escola, mas compreende outros espaços de aprendizagem e revela novas demandas profissionais (HENTSCHKE, 2000; SOUZA, 2000; ARROYO, 2000).

Destas discussões podemos destacar as que foram realizadas no IX Encontro Anual da ABEM², através do grupo de trabalho da licenciatura. A relatora destaca:

¹ Universidade Federal de Pelotas – Rio Grande do Sul.

² Associação Brasileira de Educação Musical.

Os cursos de licenciatura na área de música devem formar um profissional que compreenda a diversidade cultural e que esteja preparado para trabalhar em diferentes situações, contemplando o saber sistematizado e o saber cotidianamente construído (KLEBER, 2000, p. 155).

Para a formação de um profissional capaz de compreender esta diversidade e preparado efetivamente para atuar em diferentes espaços, torna-se necessário romper com algumas práticas de ensino e aprendizagem musicais, pois a manutenção destas pode conduzir a um entendimento limitado do que realmente se busca no ensino de música (ARROYO, 2000).

Partindo destas constatações acerca da formação dos professores e também da adequação dos cursos de licenciatura às exigências da Lei de Diretrizes e Bases (MEC, 1996), os cursos de Licenciatura em Música encaminham-se ou já realizam sua reformulação curricular. No entanto, alguns autores ressaltam a necessidade de que, antes de haver uma reforma curricular, seja realizado pela instituição um estudo de sua própria realidade, para que sejam obtidos dados concretos para a implementação curricular. Isto compreende um estudo do seu “contexto, o seu entorno e a sua realidade interna e externa de forma sistemática e realística” (OLIVEIRA, 2000, p. 14).

Com a homologação da nova LDB 9394/96, os cursos de Educação Artística deverão ser extintos e substituídos por cursos de licenciaturas plenas para cada uma das três áreas da arte. As estruturas desses novos cursos deverão ser elaboradas a partir das diretrizes curriculares para o ensino superior que serão criadas e implantadas segundo essa Lei. O Curso de Música - Licenciatura da UFPEL já realizou sua mudança curricular e encontra-se num período de adaptações e até mesmo de revisões. Assim, a partir da análise crítica do atual momento histórico, social e educacional o Curso reviu seus procedimentos no sentido de adequá-los a essa nova conjuntura que privilegia os avanços tecnológicos, os novos espaços de atuação, criando condições que permitam ao aluno uma inserção profissional inventiva no mercado de trabalho e a utilização de novas tecnologias educacionais.

Como essa proposta de mudança é muito recente, discussões sobre a estruturação do curso estão sendo realizadas. Uma das maiores preocupações da área da música nos debates, é quanto a adequação dos cursos licenciaturas plenas em música frente as realidades educacionais encontradas em nossa sociedade. Segundo Franchi (1995, p. 37) “É necessário, enfim, enxergar a realidade e chegar ao bom senso que nos revela as falhas que

a escola tem de fato no tipo de atividade que se propõe às crianças e na precariedade das condições em que o professor se forma, trabalha cotidianamente e qualifica-se nesse trabalho.”

Vários pesquisadores têm revelado seu interesse nesta área, realizando vários trabalhos. Podemos citar Beineke (2000) que pesquisou acerca dos conhecimentos práticos que orientam a prática de professores de música atuantes na escola regular. Para a autora “é preciso investir na construção dos conhecimentos práticos, os quais só podem ser desenvolvidos através de uma formação em que sejam oportunizadas experiências concretas de ensino” (BEINEKE, 2001, p. 95).

O trabalho realizado por Del Ben (2001) teve como objetivo “investigar como as concepções e ações de educação musical de professores de música configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental” (DEL BEN, 2001, p. 14). Ao investigar as práticas pedagógico-musicais existentes, a autora ressalta que reformas políticas e educacionais e ainda curriculares serão pouco relevantes se não levarem em consideração as necessidades e características da realidade do ensino de música (DEL BEN, 2002, p. 56).

A partir dos resultados de várias pesquisas pode-se concluir a necessidade e a relevância de conhecermos os profissionais que trabalham com música na escola seja a partir da sua formação ou também da sua prática. Desta forma, ouvir os professores e caracterizar este profissional significa levar em conta a “história pessoal de cada indivíduo que dela participa assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos. [...] Isto significa, por um lado, considerar a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino” (ANDRÉ; 2003, p. 43-44).

2. DELIMITAÇÃO DO TEMA

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as artes a serem contempladas no ensino fundamental são: música, dança, teatro e artes visuais. Porém esses documentos não esclarecem como deve ser efetivado o ensino das artes nas escolas. Segundo os PCN's, é sugerido a cada escola a autonomia de escolha das artes que, conforme as necessidades e vocações regionais, deverão ser mais enfatizados em seu

estabelecimento de ensino. Quanto à administração das aulas, os documentos também não esclarecem qual será o professor que deverá administrar a área de Arte, se é o professor generalista, o professor polivalente de artes ou o professor específico.

Com a abertura que a LDB trouxe para a área de Artes, e conseqüentemente para Música, educadores musicais vêm se mobilizando através de discussões, reflexões, debates, para nesse momento buscar a valorização da área. Para isso, torna-se necessário conhecer através de investigações de caráter científico concepções e práticas de Educação Musical, pois existem múltiplas concepções e práticas sendo que cada uma delas “possui conseqüências sociais e políticas que refletirão diretamente no status da área” (HENTSCHKE, 2000, p. 89). Segundo Hentschke, definindo a educação musical que queremos nas escolas é que será possível definir quais as práticas que serão adotadas para o desenvolvimento do trabalho educativo (ibid.). Alguns pesquisadores têm buscado a valorização da área discutindo as possíveis concepções e práticas do ensino de música nas escolas (Ver HENTSCHKE, 1996; OLIVEIRA, 1996; BEINEKE, 2000; DEL BEN, 2001).

Este estudo tem como hipótese que o profissional que trabalha com música na educação infantil não tem tido, ao longo do tempo, uma formação musical consolidada e que na maioria das vezes sua prática acaba por refletir a sua formação deficitária bem como até mesmo sua falta de formação ou orientação na área de música. Ou seja, as práticas musicais na primeira infância que poderiam consolidar um ensino de música realmente eficaz acabam reduzindo-se a meras canções de rotina ou para preencher o tempo da aula.

Corroboramos com Nóvoa (1995) de que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de sua identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência* (NÓVOA; 1995, p. 25).

As contribuições desta pesquisa que se pretende desenvolver residem na oportunidade de conhecermos e caracterizarmos os profissionais que vem dedicando-se ao ensino de música na educação infantil, bem como avaliar o que tem sido proporcionado durante os cursos de formação dentro da Universidade. É necessário ouvir este profissional para que preparemos outros profissionais aptos a atuarem neste mundo moderno articulando a teoria com a prática, a universidade com a escola.

O objetivo geral desta é investigar aspectos específicos da formação e atuação profissional do professor de música da educação infantil caracterizando seu perfil profissional. Esta investigação tenciona caracterizar os professores quanto à faixa etária, condição social e econômica que pertencem, revelando as expectativas, motivações e frustrações que surgiram no decorrer de sua formação e atuação profissional. Identificando aspectos positivos e negativos de sua formação profissional frente e os desafios que se fazem presentes em sua prática de ensino de música nas escolas estaremos contribuindo para a formação dos futuros professores de música.

Considerando as dificuldades encontradas pela educação musical atualmente no sentido de configurar-se como disciplina no ensino escolar destacamos com Hentschke (2000) de que:

[...] continuamos ainda sem um conhecimento detalhado da nossa realidade escolar, que permita o desenvolvimento de programas adequados às necessidades dos professores. O que pensam os professores em serviço? Como saber se os conhecimentos e vivências universitárias lhe estão sendo úteis para o exercício profissional? Como estes estão enfrentando a realidade em que atuam? (HENTSCHKE; 2000, p. 86).

Assim, o trabalho quer contribuir para a área de educação musical, através das investigações sobre os profissionais que atuam na educação infantil destacando suas necessidades, considerando os problemas atuais do professor de música frente sua formação profissional e prática educativa nas escolas. Este estudo pretende também contribuir para as avaliações dos cursos, existentes atualmente, responsáveis pela formação dos professores de música e a criação de cursos de atualização para os educadores musicais atuantes na rede. Dessa maneira, talvez, poder-se-á oferecer uma formação e qualificação profissional em educação musical cada vez mais atuante sólida.

3. METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho o método utilizado será o *survey* ou estudo de levantamento. A escolha deste método deve-se também ao desejo de acolher um número maior de professores, realizando a pesquisa em mais de uma escola e possibilitando a coleta de um número maior de dados.

Segundo Cohen e Manion (1999):

Os *surveys* agrupam dados em um determinado momento com a intenção de descrever a natureza das condições existentes, ou de identificar padrões com os quais estas mesmas condições existentes podem ser comparadas, ou de determinar as relações que existem entre eventos específicos (ibid, p. 83).

Autores como Laville e Dionne (1999, p. 149) utilizam a denominação de pesquisa incidental ou instantânea, onde os dados são adquiridos uma única vez para a amostra, fornecendo um instantâneo da população de acordo com as características estudadas. refere a um estudo de todos os componentes de uma população, mas de uma parcela da qual os resultados obtidos podem, vantajosamente, realizar estimativas muito precisas sobre a população total da amostra selecionada (ibid, p. 101).

A amostra será selecionada a partir do levantamento de professores de educação infantil da rede pública municipal e particular de Pelotas. Será realizada uma explanação aos professores de música, como também, às direções escolares, sobre o trabalho que irá ser desenvolvido e a importância e necessidade de suas respectivas participações na pesquisa.

A seleção da amostra será realizada de forma não-probabilista. De acordo com Laville e Dionne (1999) podem ser identificados dois tipos de amostragens, a saber, probabilistas e não-probabilistas. As amostragens não-probabilistas podem incluir todos os indivíduos de uma população com as mesmas chances de participação (ibid, p. 170). Em *surveys* menores onde não existe a intenção de generalização, são utilizadas amostragens não-probabilistas (COHEN e MANION, 1994).

Para colher informações precisas sobre como se configuram as práticas musicais não-formais e informais dos licenciados a técnica de entrevista semi-estruturada mostrou-se a mais adequada. Triviños (1987, p. 146) coloca que se entende por entrevista semi-estruturada “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”.

O projeto segue o seguinte cronograma: a) Contato com as Instituições de educação infantil sendo expostos os objetivos da pesquisa. b) Levantamento dos professores que trabalham com música nas escolas escolhidas. c) Primeiro contato com os professores verificando a disponibilidade em participar da pesquisa. d) Entrevistas semi-estruturadas com os professores.

A análise dos dados será realizada posteriormente como uma interpretação iterativa, elaborando pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno estudado (LAVILLE & DIONNE, 1999). Segundo estes autores “o pesquisador interpretaria esses resultados em termos de evolução do discurso realizando inferências sobre a transformação das mentalidades e do contexto social que essa evolução traduz” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 226).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da Prática Escolar. Campinas, SP: Papyrus, 2003. Série Prática Pedagógica. 10ª ed.
- ARROYO, M. Transitando Entre o “Formal” e o “Informal”: Um Relato Sobre a Formação de Educadores Musicais”. ANAIS do VII Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina: out/2000. p. 77-90.
- BEINEKE, V. O conhecimento prático pessoal do professor de música: três estudos de caso. Porto Alegre, 2000. Dissertação (Mestrado em Música) Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- _____. Teoria e Prática Pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. Revista da ABEM. n.º 6, set/2001. Porto Alegre. p. 87-95.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília, 1996. www.mec.gov.
- BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 1998. www.mec.gov.
- COHEN, L. e MANION, L. Research Methods In Education. 4ª edição. London and New York: Routledge, 1994.
- DEL BEN. L. M. Concepções e Ações de Educação Musical Escolar: Três Estudos de Caso. Porto Alegre 2001. Tese (Doutorado em Música) Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- FRANCHI, E. P. A Causa dos professores. Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papyrus, 1995.

KLEBER, M. Grupo de Trabalho: Licenciaturas. Anais IX Encontro da ABEM. p. 155-158, set/2000.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. A Construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG/Artes Médicas, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. IN: Os professores e sua formação. Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia, 1992. p.15-34.

OLIVEIRA, A. Educação Musical em Transição: Jeito Brasileiro de Musicalizar. ANAIS do VII Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina: out/2000, p. 15-34.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE MÚSICA

Regiana Blank Wille (UFPel)
regicris@terra.com.br

Resumo. Este trabalho tem por intuito relatar uma experiência realizada com alunos estagiários do curso de Música da Universidade Federal de Pelotas. O trabalho teve como ponto de partida uma disciplina ministrada pela autora aos estagiários e as suas conseqüentes dúvidas e necessidades frente ao estágio supervisionado. O desenvolvimento da disciplina levou em consideração o que estava sendo vivenciado pelos alunos, servindo como fundamentação teórica ao estágio. Concluiu-se quanto é importante que prática pedagógico-musical seja oferecida durante o curso proporcionando possibilidades mais concretas aos futuros professores e ainda a necessidade que a universidade e seus professores revejam seus conceitos e práticas.

Introdução

A preocupação em formar profissionais reflexivos tem tomado boa parte das discussões dentro dos cursos de Licenciatura. No Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pelotas várias foram as discussões, principalmente durante os estudos do novo projeto pedagógico que está sendo implantado neste momento. Junto às discussões sobre a importância de um profissional crítico-reflexivo, destacamos as dificuldades enfrentadas pela educação musical nos diversos níveis da educação básica no que diz respeito tanto adequação da formação dos professores da área quanto para a efetivação da disciplina de música na rede escolar. Autores têm discutido e relatos têm sido realizados, como o de Kleber (2000) que afirma:

Os cursos de licenciatura na área de música devem formar um profissional que compreenda a diversidade cultural e que esteja preparado para trabalhar em diferentes situações, contemplando o saber sistematizado e o saber cotidianamente construído (ibid. p.155).

Percebemos que na maioria das vezes temos formado professores através de práticas arraigadas de ensino e aprendizagem escolar de música enquanto que de outro lado, há uma diversidade de vivências musicais não escolares propiciadas pela sociedade atual, as quais não são aproveitadas. Torna-se necessário que processos de articulação entre estas estruturas formais, não formais e informais sejam realizadas, através do desenvolvimento

de pesquisas, mudanças dentro dos cursos, sejam estas curriculares ou não, acompanhadas de reflexões pelos responsáveis por esta formação.

Demonstrando acentuada preocupação com a formação dos professores Cereser (2002) destaca a necessidade de conhecer e compreender como os licenciandos em música percebem a adequação de sua formação em relação às demandas profissionais. A autora explica que as demandas profissionais referem-se às práticas músico-educacionais e o campo de aplicação da educação musical, campo este compreendido em educação musical escolar e extra-escolar. Para que este futuro professor compreenda a diversidade cultural e a capacidade de trabalhar em diferentes situações fora da universidade, torna-se necessário que durante a sua formação sejam consideradas as suas próprias experiências musicais.

Ao abordar a formação do professor Nóvoa (1995) adverte:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de sua identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA; 1995, p. 25).

Levando em consideração que não é a acumulação de conhecimentos que constrói a formação, a disciplina de Educação Musical IV que pertence ao sétimo semestre do Curso de Licenciatura em Artes – Habilitação em Música¹ da UFPEL, tomou um novo rumo neste semestre de 2004. Este novo rumo refere-se a forma como a disciplina foi abordada, a partir dos relatos dos alunos que estavam iniciando seus estágios foi acordado (professora e acadêmicos) que o conteúdo abordado estaria estreitamente ligado aos estágios. Partimos então para busca de textos que evidenciassem as dificuldades e questionamentos por eles encontrados. Desta maneira a cada encontro várias foram as discussões tendo como tema a situação real de estágio. Dentre as preocupações iniciais dos futuros professores estava o receio de entrar em sala de aula, sabendo-se que para alguns deles esta era a primeira experiência prática em sala de aula.

Segundo Libâneo (2000) todos estes questionamentos e preocupações da prática diária da sala de aula devem ser considerados e refletidos tendo como base uma fundamentação teórica capaz de ampliar a consciência do educador frente às situações adversas,

¹ Esta disciplina faz parte do currículo antigo do curso, bem como a denominação do mesmo que a partir de 2004 passa a se chamar Curso de Música – Licenciatura, permanecendo apenas o 7º e 8º semestres para os alunos formandos.

proporcionando possibilidades para que este possa atuar de forma eficaz. A idéia principal dos encontros semanais da disciplina foi a reflexão teórica que possibilitasse aos futuros professores que estes pensassem as aulas de música no estágio de forma a organizar situações de aprendizagem significativas.

A constatação da realidade

Em relação à organização de situações de aprendizagem significativas partimos do pressuposto de que esta deveria ser vivenciada pelos próprios acadêmicos nas suas situações em sala de aula, para que assim compreendessem seu significado e pudessem proporcioná-las aos seus alunos no estágio. Para Ausubel (2003) uma das condições indispensáveis para que a aprendizagem significativa seja realizada é de que o aluno demonstre uma tendência para ir a fundo no tratamento da informação a ser aprendida, sendo capaz de dispor relações entre o que já sabe e o que, compreendendo e delineando os conceitos (AUSUBEL apud SOLÉ, 2003; p. 34).

Partindo destas constatações todo o trabalho da disciplina realizou-se a partir das necessidades e anseios da própria situação de estágio. Dentre as várias colocações realizadas alguns aspectos específicos a respeito da prática de estágio foram sendo trazidas. Destacamos primeiramente a obrigatoriedade do estágio e sua realização apenas no final do curso:

Para obter o diploma de licenciatura em qualquer área, é imprescindível que o aluno passe pelo estágio. Na licenciatura em música não é diferente; é solicitado que este seja feito tanto no ensino fundamental quanto no médio [...] (estagiário L).

Tendo a cadeira de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental como obrigatória no 7º Semestre do curso de Licenciatura em Artes – Habilitação em Música, do qual sou discente, me vi diante, por fim, de uma sala de aula. (estagiário N).

Minha experiência no estágio foi um desafio muito importante para a minha profissão. Apesar de estagiar com uma turma de 37 alunos onde me encontrava com pouca experiência. Acredito que foram nessas 16 horas de estágio que me permitiram pôr em prática minha pedagogia e metodologia apreendida na Universidade (estagiário A).

Em sua fala Souza (1997) já colocava a situação enfrentada pelos futuros professores de música, frente às dificuldades enfrentadas por estes quando em seus estágios. Dentre várias alternativas a autora destacava a necessidade de que a prática de ensino fosse

realizada durante o curso, distribuída em fases alternadas, primeiramente de caráter exploratório, depois viria a atuação como assistente do professor regente e numa terceira fase sua atuação então como o regente de sala (ibid, 1997; p. 18). Em nosso curso algumas modificações vêm sendo realizadas (estes estagiários não passaram por estas mudanças) indo nesta direção, onde o aluno entra em contato com a realidade das escolas e do ensino de música a partir do segundo semestre. Este primeiro contato realiza-se através de observações e registros e gradativamente será realizada a atuação.

Mas para estes acadêmicos estas mudanças não fizeram parte da sua formação e a observação, a exploração e a reflexão, tão importantes para uma prática efetiva ficaram para os últimos semestres. Mesmo não tendo esta vivência, o relato dos alunos que estiveram envolvidos em projetos sejam estes de pesquisa ou extensão refletem quão importante é a experiência mesmo que próxima da situação real:

Durante o período que antecede o estágio, o curso de Licenciatura em Música nos proporciona o acesso a diferentes bibliografias, intensos debates sobre educação e questões relevantes para a construção de nosso saber, do respeito para com nossos alunos, de forma a estarmos aptos a enfrentar o mercado de trabalho nas escolas, com competência e conscientes de que esta disciplina é muitas vezes vista como recreação, tanto por parte da instituição quanto por parte dos alunos, sendo de nossa responsabilidade reverter este quadro (estagiário L).

Ao destacar as influências recebidas durante a formação, a aluna corrobora com Mateiro (2003) quando esta ao analisar os relatos de estagiários coloca que “o estágio supervisionado não é, de fato, um processo neutro, livre de influências externas” (ibid. p. 93). Acaba por ser um momento para alguns de certificar-se do que vivenciou durante o curso, enquanto para outros um período cercado de algumas frustrações:

É claro que quando eu tentava explicar alguma coisa oralmente ou puxar uma discussão sobre o conteúdo, a aula não fluía, poucos se interessavam e todos conversavam... mas inclusive pelo que pude constatar nas provas, meus objetivos estavam sendo alcançados. Porém...[...]E assim, meu estágio no ensino fundamental terminará, com alguns problemas, é verdade, mas com a consciência tranqüila de quem tentou desenvolver um trabalho sério e, de uma maneira ou de outra, colheu seus frutos e plantou algumas sementes...(estagiário N).

Durante nossos encontros semanais na disciplina utilizamos além do tempo dedicado às leituras, nossas discussões acabaram por tornarem-se orientações conjuntas, onde os desabafos e as conquistas de cada aula do estágio eram comentados e discutidos. Para a maioria dos estagiários, mesmo sendo uma experiência interessante, onde o que haviam

visto durante o curso estava auxiliando e servindo de suporte, foram também difíceis e até mesmo frustrantes:

[...] me vi diante, por fim, de uma sala de aula. Uma sala de aula com 35 alunos inquietos, agitados, bagunceiros, barulhentos, infantis, desinteressados, desconcentrados, desobedientes, desorientados... enfim, uma oitava Série [...] quer dizer, não passei metade do conteúdo que eu queria e a parte prática da aula se resumiu a alguns minutos, sem falar que nem isso despertou o interesse deles, virando eu motivo de piada de alguns por tentar demonstrar como se dá a respiração diafragmática. Depois dessa aula, ainda não falei com minha orientadora [...] Após ter sobrevivido a essa aula, ministrei mais uma (estagiário N).

Algumas das dificuldades apontadas pelos estagiários reporta-se à atuação da orientadora do estágio, que não é da área específica de música e também orienta alunos de artes visuais. Cada estagiário possui um co-orientador escolhido por ele, este sim deve ser da área de música. Este tipo de condução torna o trabalho mais confuso, porque não há um diálogo entre os dois professores orientadores e o estagiário acaba ficando “entre” os professores, muitas vezes perdido. A atuação destes dois professores gera conflitos à prática. Em nossas discussões (alunos e professora) nas aulas de Educação Musical IV, concluímos que seria interessante que fossem delegadas funções específicas a cada professor orientador, limites quanto à intervenção em determinados assuntos ou conteúdos.

A realização de um projeto

Várias foram as discussões sobre os estágios realizados, sobre o desconhecimento da educação musical nas escolas e sua conseqüente desvalorização. Assim, durante o semestre houve o interesse em aprofundar, compreender e reconhecer aspectos relevantes dos estágios, utilizando-o como fio condutor do trabalho. Constatamos a necessidade que o estagiário possa conhecer o local, o espaço onde irá atuar, antes da prática. Esta necessidade pode ser constatada no relato de um dos estagiários que anteriormente ao estágio já possuía uma prática:

O objetivo foi alcançado satisfatoriamente, ainda que os conteúdos desenvolvidos [...] Trabalhar com essa turma foi algo gratificante. A expectativa das aulas fez com que exigíssemos mais de nós mesmos. Mesmo sabendo que nunca haviam participado de aulas de música, observei o interesse da turma e desse modo, avancei na proposta de fazê-lo vivenciar esta arte, no que demonstraram dedicação e qualidade nos trabalhos apresentados. O que ressalto finalmente é que durante todo

o tempo, nos divertimos e aprendemos ouvindo, executando e compondo música prazerosamente (estagiário D).

Depois de vários encontros o saldo final foi positivo, foi possível constatar como é necessário que o durante todo o curso de licenciatura sejam realizadas experiências práticas, onde os futuros professores possam ter uma visão das inúmeras práticas educativo-musicais e que esta visão possa se reverter em possibilidades mais concretas de atuação. As discussões realizadas com os estagiários além de considerar conhecimentos específicos de música, serviram como suporte para superar dúvidas e questionamentos. Através destas, ficou claro, o quanto precisamos, como educadores musicais, rever alguns conceitos relativos ao ensino e à aprendizagem de música dentro da universidade e, conseqüentemente, nossas práticas educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KLEBER, M. Grupo de Trabalho: Licenciaturas. *Anais IX Encontro da ABEM*. p. 155-158, set/2000.

CERESER, C. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Porto Alegre, Projeto de Pesquisa, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MATEIRO, T. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. IN: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 9 set. 2003. p.89-96.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. IN: *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia, 1992. p.15-34.
2000.

SOLÉ, I. Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. et all. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003. p. 34

SOUZA, J. Da formação do profissional em Música nos cursos de licenciatura. *I Seminário sobre o Ensino de Artes e Design no Brasil*. Salvador, 1997. p. 13-20.

A IMPROVISACÃO NA PRÁTICA DE SOLFEJO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Regina Antunes Teixeira dos Santos (UFRGS)

jhsreg@adufrgs.ufrgs.br

Luciana Del Ben (UFRGS)

lucianadelben@uol.com.br

Resumo. No presente relato de experiência, a improvisação na prática do solfejo é apresentada como uma alternativa suplementar e criativa de desenvolvimento da percepção musical. A improvisação sobre exercícios de solfejo estudados foi aplicada em contexto universitário em disciplina de percepção musical. A improvisação, ao mesmo tempo que possibilita o desenvolvimento de uma perspectiva pessoal sobre os exercícios de solfejos, exige um deslocamento atento em termos de alturas com seus nomes respectivos, coerência ou liberdade rítmica. Além disso, trata-se de uma prática onde as decisões são tomadas em tempo real durante a performance, o que possibilita ao estudante aprender a lidar com as incertezas do momento. O estudante deve engajar-se a manipular estruturas rítmico-melódica, ampliando-as, reduzindo-as, alterando-as, em suma, agindo sobre o contexto, adicionando suas próprias escolhas musicais e tendo assim meios de continuar a refinar sua percepção de uma forma dinâmica.

Introdução

A improvisação musical há muito tempo tem feito parte de currículos de curso de música. Na literatura, autores têm argumentado sua importância a ponto de sugerirem que ela deveria fazer parte da educação e da vida de todas as pessoas (Kratus, 1991, 1996; Azzara 1999; 2002). De acordo com Kenny e Gellrich (2002), o termo improvisação incorpora uma multiplicidade de significados, condutas e práticas musicais. Contudo, uma característica comum à improvisação é que as decisões tem de ser feitas em tempo real durante a própria performance.

Larson (1995) discutiu a importância da improvisação como meio de motivar estudantes a envolverem-se mais diretamente com atividades musicais, tais como prática instrumental, canto coral, por exemplo. Além disso, este autor salienta que a improvisação ocorre em contexto mais próximo do “mundo real”, ou seja potencialmente mais próximo a atividades e necessidades profissionais, onde frequentemente tem-se de saber lidar com o inesperado e partir-se para a resolução de problemas. Covington (1997) acrescenta que cada

situação de improvisação é única, e esta atividade garante que cada estudante estará gradualmente construindo sua própria compreensão dos múltiplos parâmetros musicais, compreensão esta perpetuada pela *esquemata*¹ que está continuamente sendo reconstruída ou unida a outra *esquemata*.

Quando fala-se de improvisação, pode-se também estar referindo-se tanto à improvisação livre, como à contextualizada. Sloboda (2000, p. 139) faz uma analogia entre a improvisação contextualizada com o recontar de uma estória: aquele que está contando tem um conjunto de episódios que constitui o enredo da estória. A estrutura da estória é comparada às características harmônicas e/ou progressões melódicas que fundamentam diferentes tipos de música. A desenvoltura nesse tipo de atividade reside no estabelecimento de certos parâmetros, sejam eles tonais e/ou métricos, por exemplo, que permitam um elo entre o que está sendo improvisado e o que se conhece.

Segundo Gordon (1997), para que uma improvisação significativa ocorra, é preciso que o indivíduo tenha uma representação aural daquilo que ele ou ela vai criar ou improvisar.² Para esse autor, a improvisação encontra-se relacionada com o desenvolvimento da percepção aural, sugerindo que estudantes deveriam, por exemplo, ouvir uma variedade de padrões tonais, imitando-os, imaginando-os, produzindo-os e improvisando sobre esses padrões.

Outra atividade que auxilia no desenvolvimento da representação aural é o solfejo. Esse, quando realizado como prática de construção pessoal de uma melodia, inclui etapas de sensibilização aural das dimensões espaço-temporais contidas na linha melódica em questão, identificação de problemas, hipotetização de soluções e experimentação de estratégias, envolvendo, portanto, uma prática reflexiva frente ao desafio da leitura de uma partitura. Além disso, a prática do solfejo quando efetuada de maneira construtiva pode aflorar o desenvolvimento da percepção ótico-aural.

A prática reflexiva de solfejo que visa resolução de problemas tem o potencial de aflorar e desenvolver a escuta interna, além de contribuir para compreensão musical de

¹ *Esquemata* são padrões, relacionados tanto às capacidades de percepção e cognição humana, como com as retenções de estilo prevalente (musicais e extra-musicais), que são memoráveis, tendem a permanecer estáveis com o tempo, e portanto replicáveis. Tratam-se de constantes, úteis em termos de como estilos que se diferem, podem ser identificados e classificados. (Meyer, 1996, p. 51)

contextos específicos. No entanto, o solfejo pode tornar-se exaustivo, além de ser ainda dependente do interesse e motivação individual necessários para manter a concentração em tal atividade. Por essa razão, o contexto de sala de aula trouxe-nos reflexões sobre como fazer do solfejo, algo mais do que uma mera prática de exercícios lidos, uma vez que estes acabavam tornando-se leituras fragmentadas e com pouco sentido para formação do estudante de música. Foi então que tentou-se incluir, na prática de solfejo, um trabalho adicional de percepção, além daquele iniciado no processo de leitura musical por resolução de problemas. Assim, a improvisação musical surgiu como um recurso adicional de manipulação de exercícios recentemente lidos. Desta forma, a prática de solfejo, aliada à improvisação contextualizada, tornou-se um desafio e um recurso adicional em aulas de solfejo.

A improvisação contextualizada na prática do solfejo

No presente relato de experiência, será exemplificado uma situação de improvisação na prática de solfejo, realizada no componente disciplinar de Teoria e Percepção Musical II do curso superior de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A turma era constituída de 18 estudantes do segundo semestre dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música, em uma faixa etária média de 20 anos. Dentro de uma carga horária de 6 horas-aula/semana deste componente disciplinar, em média 2 horas-aula foram despendidas semanalmente à prática de solfejo.

A aula coletiva de solfejo, baseada não somente na leitura à primeira vista propriamente dita, buscou fomentar a reflexão sobre o contexto estrutural de cada exercício e uma prática de resolução de problemas contextualizados. Especificamente com relação à resolução de problemas no solfejo à primeira vista, estratégias podem envolver o preenchimento de espaços por graus conjuntos, por arpejos, por exemplo, ou até mesmo exclusão de algumas notas problemáticas naquele contexto, sem perder a integridade do sentido da linha melódica (Davidson e Scripp, 1988; Santos, 2003).

² Segundo Azzara (2002), Gordon forjou o termo “audiação” (*audiation*) referindo-se ao imaginário mental, ou seja, percepção aural e reação cinestésica; “uma definição de como pessoas compreendem e criam o significado em música” (p. 164).

Em uma aula de solfejo, para cada exercício a ser lido, fazia-se um aquecimento coletivo prévio, entoando a escala da tonalidade, o arpejo de estruturas básicas (tônica, subdominante, dominante, tônica, por exemplo), enfatizando, ao final, o movimento cadencial de sensível – tônica. Após esse aquecimento, os alunos iniciavam uma construção individual da linha melódica a ser lida. Esse instante em sala de aula lembrava a etapa de afinação de uma orquestra: cada estudante tateando, a sua maneira, o exercício em questão. Passados alguns minutos, voluntários davam início ao processo formal de leitura externalizada. O resultado da leitura era submetido à apreciação crítica dos colegas que apontavam o que ocorrera, o que poderia ser melhorado e, sempre que possível, tentando demonstrar isso através de sua própria emissão e interpretação da melodia em questão. Nesse contexto, a apreciação não se restringia à precisão de expressão de alturas e de ritmos, mas englobava aspectos expressivos como dinâmica, fraseado, qualidades expressivas do(s) compasso(s), pontos de respiração e de cadências, entre outros. Percebeu-se que esse tipo de prática estimulava os colegas tanto a se encorajarem mutuamente, como a desenvolver um respeito pelas individualidade de cada um. Após prática coletiva de solfejo em sala de aula, os estudantes eram aconselhados a manipularem, extra-classe, os exercícios discutidos e trabalhados. Exercícios complementares de leitura eram também sugeridos. Na aula subsequente, alguns exercícios eram retomados sob forma de improvisação. Todas as improvisações dos alunos foram gravadas em MD (*minidisc*), para serem posteriormente transcritas com vistas a fornecer uma avaliação individual para cada estudante e ao mesmo tempo para ter-se um registro formal para reflexão do professor sobre essa prática.

O exemplo 1, exercício 959 extraído da compilação de Ottman (2002), foi apresentado em sala de aula no contexto de prática de compassos alternados.

Exemplo 1. Exercício 959 de OTTMAN (*Melodia Portuguesa*)

Quando em um exercício de leitura musical existe a alternância de compassos binários e ternários, como no exemplo 1, as qualidades respectivas e expressivas dos compassos, que se alternam, conferem um fluxo de impulsos e repousos alternados e não simétricos, embora mantenha-se a mesma pulsação em semínima. Uma característica que salta aos olhos nesse exemplo é a presença da agrupamentos binários - privilegiando principalmente colcheias - e de agrupamentos ternários – enfatizando especialmente tercinas, em grande maioria, com valores pontuados.

Esse exercício 959 de Ottman (exemplo 1) chamou especial atenção em sala de aula, porque ocorreram problemas de ordem rítmica durante a leitura à primeira vista. Houve queda de pulsação no momento da mudança dos agrupamentos binários (colcheias) para os ternários (tercinas) no compasso 4. Uma vez dominada essa passagem, o refinamento dos aspectos expressivos de fraseado e de dinâmica trouxeram novamente problemas de queda de pulsação. Repetiram-se algumas vezes, e vários estudantes sugeriram alternativas, inclusive de mudança de articulação. Por exemplo, as tercinas foram feitas em *staccato* e não mais em *legato*, conforme estavam marcadas. Isso foi justificado tomando como argumento o fato dos agrupamentos em tercinas serem sempre apresentados em uma dinâmica mais *piano* do que os agrupamentos em colcheias, e por isso mesmo, em *staccato*, estas poderiam soar mais leves e fluidas. Outro aspecto ressaltado foi que, essa linha melódica, parecia sugerir a presença de identidades de caráter distintos, como se fossem

duas pessoas dialogando: o fraseado basicamente em colcheias (comp. 1 – 4; 9 – 12) sugere um caráter tristonho, como se fosse um lamento, enquanto o fraseado em tercinas (comp. 4 – 8; 13-16), parece demonstrar uma atmosfera mais confiante e viva. Todos esses aspectos enfatizados em sala de aula ajudaram os estudantes a prestarem atenção no sentido musical do exercício que estava sendo estudado coletivamente, trazendo à prática do solfejo, a problemática da interpretação do texto musical.

O exemplo 2 ilustra a improvisação de um estudante sobre esse exercício 959 do compêndio de Ottman.

Exemplo 2. Improvisação de estudante de Licenciatura em violino

De acordo com o Exemplo 2, no âmbito da proposta do exercício, que era o tratamento de compassos alternados, percebe-se que o estudante, embora tenha explorado a alternância de compassos, tomou certas liberdades, realizando passagens em ritmo livre. De certa forma, agrupamento ternário (em tercinas) acabou sendo menos valorizado nos dois primeiros sistemas pela quebra de regularidade em sua utilização. Nessa improvisação, o estudante manteve-se atrelado às estruturas de referências melódicas do exercício em questão. Os problemas encontrados no momento da improvisação, ocasionando lapso de concentração e de percepção da conexão entre alturas de notas e seus nomes respectivos,³ ocorreram justamente quando a subdominante (*mi*) foi atingida, provavelmente

³ No exemplo 2, nos trechos onde ocorreram lapsos de conexão entre nome de notas e alturas respectivas, os nomes de notas pronunciados encontram-se em notação silábica, abaixo da pauta.

desconsiderando sua função no contexto melódico. Em função desse erro na adequação de nome da nota e sua altura respectiva, as notas subseqüentes foram também emitidas de forma equivocada. Esse trecho da improvisação, onde houve o lapso da percepção e conexão entre nome de notas e seus sons respectivos, parece referir-se aos compassos 13-14 (em anacruse) do exercício 959 de Ottman (Exemplo 1), onde o estudante acabou pronunciando os mesmos nomes de notas contidas nesses compassos. Essa improvisação foi livre, transcendendo o âmbito da variação, sem contudo perder a identidade e conexão com a melodia original.

Considerações Finais

A improvisação na prática de solfejo, exigindo um deslocamento atento em termos de alturas com seus nomes respectivos, coerência ou liberdade rítmica, revelou um aspecto muito importante na construção musical que é o *estar presente*, o *estar prestando atenção em*, pois a atenção é fundamental e decisiva em várias instâncias do fazer musical. Ao mesmo tempo, a ausência de concentração demonstrou o quanto a percepção, em função da atenção, pode ser frágil. E nesse ponto reside um aspecto muito importante, inerente à prática musical: o saber lidar com as incertezas do momento, recuperando-se a si mesmo, restabelecendo de forma organizada e coerente o fluxo musical.

A improvisação no contexto da prática reflexiva do solfejo surge como uma alternativa suplementar e criativa de como continuar a desenvolver certas estruturas trabalhadas nos exercícios de solfejo lidos e compreendidos. Esta possibilidade de criação fornece aos estudantes, a oportunidade de adicionar e desenvolver sua perspectiva pessoal sobre os exercícios estudados. O estudante pode engajar-se a manipular essas estruturas, tendo como base, o contorno de uma linha melódica, ampliando-o, reduzindo-o, alterando-o, em suma, agindo sobre o contexto, adicionando suas próprias escolhas musicais e tendo assim meios de continuar a refinar sua percepção de uma forma dinâmica. Além disso, um aspecto importante que a improvisação sobre uma melodia estudada traz é a possibilidade do estudante aprender a lidar com as incertezas do momento e a se conhecer mais intimamente: seus pontos fortes, suas deficiências, aqueles aspectos que necessitam ainda de atenção deliberada e de uma prática engajada e sistemática.

Agradecimentos

Agradecimentos a CAPES, pela bolsa concedida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZZARA, Christopher D. An aural approach to improvisation. In: *Music Educators Journal*, v.3, n.86, p.21-25, 1999.
- AZZARA, Christopher D. Improvisation. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (Eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002, p.171-187.
- COVINGTON, Keith. Improvisation in the aural curriculum: an imperative. In: *College Music Symposium*, v.37, p.49-64, 1997.
- DAVIDSON, Lyle; SCRIPP, Larry. Framing the dimensions of sight-singing: teaching toward musical development. In: *Journal of Music Theory Pedagogy*, v.2, n.1, p.24-50, 1988.
- GORDON, Edwin. *Learning sequences in music: skill, content, and patterns*. Chicago: GIA, 1997.
- KENNY, Barry J.; GELLRICH, Martin. Improvisation. In: PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Gary E. (Eds.). *The science and psychology of music performance*. Oxford: Oxford University Press, 2002, p.117-134.
- KRATUS, John. Growing with improvisation. In: *Music Educator Journal*, v.78, n.4, p.35-40, 1991.
- _____. A developmental approach to teaching music improvisation. In: *Journal of Music Education*, v.26, p.27-38, 1996.
- LARSON, Steve. 'Integrated music learning' and improvisation: teaching musicianship and theory through 'menus, maps, and models'. In: *College Music Symposium*, v.35, p.76-90, 1995.
- MEYER, Leonard B. *Style and music*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.
- OTTOMAN, Robert W. *Music for sight singing*. 5 ed. New Jersey: Prentice-Hall, 2002.

SANTOS, Regina A. T. dos. Proposta de desenvolvimento de Leitura Musical de Davidson & Scripp: uma análise teórico-interpretativa. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

SLOBODA, John A. The musical mind. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS MUSICAIS AO LONGO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA: TRÊS ESTUDOS DE CASOS¹

Regina Antunes Teixeira dos Santos (UFRGS)
jhsreg@adufrgs.ufrgs.br

Resumo. O presente projeto de pesquisa tem o objetivo de investigar como os graduandos em piano, cursando diferentes momentos da formação acadêmica, mobilizam conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico. Trata-se de uma pesquisa de desenvolvimento, de caráter interdisciplinar, que buscará refletir o currículo em ação de uma realidade institucional, a partir da observação fenomenológica de estudos de caso: o graduando recém ingresso, o estudante no meio do curso e o formando de curso de Bacharelado em Piano. Nesse tipo de pesquisa, de natureza qualitativa, as conclusões aí evidenciadas tendem a serem apresentadas mais como lições aprendidas do que relações hipotéticas ou prescritivas, uma vez que fenômenos estudados são sempre singulares além de serem mediados pelo contexto.

1. INTRODUÇÃO

Conhecimento musical é fruto de nossa própria experiência pessoal e as fontes de saberes são ilimitadas. Segundo Hallam (1998), estudantes de música trazem para a situação de aprendizagem, um conjunto de experiências prévias, cuja combinação é única, tanto com relação ao conjunto de seus conhecimentos, habilidades, personalidade, como em relação ao estilo cognitivo e abordagem de aprendizagem. Além disso, os estudantes apresentam gêneros e idades diferenciadas e podem dispor de diferentes formações culturais prévias. Aliado a isso, Hallam considera ainda que o estudante vai sofrer também influências das metas e exigências do meio de ensino em questão. Para a autora, a combinação de todos esses fatores resulta em um processo complexo e singular de desenvolvimento do conhecimento musical.

Para Swanwick (1994), o conhecimento musical é multi-facetado, em várias camadas, freqüentemente entrelaçadas em conjunto com nossas experiências reais, embora essas sejam passíveis de serem separadas com vistas à análise e à compreensão. O conhecimento *proposicional* ou *factual* é inerte quando destituído da conexão com a experiência musical,

¹ Este projeto de tese de doutorado está sendo realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Liane Hentschke.

enquanto o conhecimento do *saber como* envolve habilidades aurais, manipulativas e notacionais, por exemplo. Dois outros tipos de conhecimento são também identificados: o conhecimento por *familiaridade*, construído a partir da experiência pessoal advinda da vivência musical, e conhecimento *afetivo*, que envolve comprometimento, preferência e valores pessoais, por isso mesmo, profundamente pessoal e altamente subjetivo.

Para Elliott (1995), o conhecimento musical é intrinsecamente processual e multidimensional, por isso mesmo compreende a relação entre 4 outras formas de conhecimento, a saber: conhecimento formal, informal, impressionista e supervisor. O conhecimento *formal* é equivalente ao *proposicional* de Swannick (1994). O conhecimento *informal* refere-se ao saber prático, adquirido na experiência musical. Conhecimento musical *impressionista* envolve emoções cognitivas, pois exige o desenvolvimento do sentido, da sensação emocional para aquilo que é musicalmente e artisticamente apropriado, original na música que está sendo experienciada. O conhecimento *supervisor*, está relacionado à capacidade de monitorar, administrar, ajustar e regular pensamentos próprios, tanto no momento do fazer musical, como no desenvolvimento musical a longo prazo (Elliott, 1995).

Currículos em música, independente de seu delineamento e de suas especificidades locais, abrangem campos de conhecimentos que constituem um “conjunto de saberes” específicos e interdisciplinares que particularizam e dão consistência à área de Música” (Oliveira *et alli*, 1999, p. 4), e que dependem da habilitação em questão. Especificamente, com relação à formação do Bacharelado em instrumento com habilitação em piano, a formação acadêmica abordará mais especificamente os campos de conhecimento instrumental e aqueles dos fundamentos teóricos.

O campo de conhecimento instrumental deve contemplar vivências de prática individual e coletiva que abordam os saberes da tradição oral acerca das convenções estilísticas, de repertórios e da interpretação musical assim como daqueles saberes sistematicamente organizados e disponibilizados pelos avanços de pesquisas em Musicologia, Educação Musical e Práticas Interpretativas. Por outro lado, os campos de conhecimentos dos fundamentos teóricos abarcam os saberes de base para a formação musical. Sobre a abrangência desse campo de conhecimento corrobora-se com Oliveira *et alli* (1999) que estes saberes “abordam a música (a) em seu percurso através do tempo e das

culturas [história], (b) sua própria construção [análise] e (c) nas maneiras como ela é percebida [percepção]” (p. 6).

Na formação universitária, o estudante precisaria aprender não somente a se deslocar de um campo a outro, mas também aprender principalmente a mobilizar conhecimentos musicais de forma contextualizada. Mobilizar conhecimentos, segundo Perrenoud (2004), implica um trabalho de espírito que passa por observações, hipóteses, inferências, analogias, comparações e outras operações cognitivas e metacognitivas em situações que poderão tornar-se significativas para aquele que as vivencia.

Ao nosso conhecimento, inexistente na literatura até o presente momento, pesquisas relacionadas à mobilização de conhecimentos na prática instrumental. Entretanto, na literatura de Educação Musical, percebe-se um interesse crescente em relação aos processos de ensino e aprendizagem instrumental (Persson, 1994, 1996; Hallan, 1997; Cope, 1998; McPherson, 1999), com a ênfase na promoção da independência musical (Nielsen, 1999; Jørgensen, 2000; Daniel, 2001), bem como no desenvolvimento de estudantes de instrumento (Davidson *et alli*, 1998).

A partir dos dados da literatura, percebe-se que existe um interesse na performance, como campo de pesquisa, mas sem relacioná-la explicitamente ao conhecimento musical. Surgem assim questionamentos sob a perspectiva da mobilização de conhecimentos musicais dentro de uma realidade educacional: Quais os processos e estratégias utilizadas por graduandos de piano para a preparação de um repertório em estudo, ao longo de um semestre letivo? Qual a natureza desse conhecimento demonstrado? Intuitivo? Prático? Teórico-prático? Será que os graduandos têm consciência da necessidade de mobilizar conhecimentos musicais ou predomina uma preocupação de vencer um determinado repertório? Será que pode-se evidenciar uma evolução no pensamento crítico com relação a preparação do repertório em um graduando do início, do meio e do final do curso?

Dessa forma, surge aqui uma questão de pesquisa: como os graduandos em piano, cursando diferentes momentos da formação acadêmica, mobilizam conhecimentos musicais na preparação seu repertório pianístico?

2.OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Investigar como os graduandos em piano, cursando diferentes momentos da formação acadêmica, mobilizam conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico.

2.2 Objetivos Específicos

-Identificar os processos e estratégias de práticas de estudo efetuadas por graduandos em piano na preparação de um repertório ao longo de um semestre letivo;

-Identificar a natureza dos conhecimentos demonstrados na preparação do repertório;

-Compreender de que maneira os graduandos, cursando diferentes momentos acadêmicos, apresentam mudança na fundamentação contextualizada, bem como na consciência crítica no delineamento do repertório em preparação;

-Identificar as origens das escolhas na preparação do repertório (professor, própria, colegas, gravações, etc.)

-Compreender de que maneira vivências musicais externas à Universidade influenciam a mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório.

3. JUSTIFICATIVAS E RELEVÂNCIA

O presente estudo permitiria uma reflexão crítica sobre como graduandos, cursando momentos distintos da formação acadêmica, mobilizam conhecimentos musicais na preparação de seu respectivo repertório pianístico. Trata-se de uma pesquisa de caráter essencialmente interdisciplinar, uma vez que estará refletindo sobre o currículo em ação de uma realidade institucional. Assim, este estudo traria primeiramente informações para estudantes e professores de piano sobre a integração da prática pianista com o conhecimento musical contextualizado. A investigação sob a ótica do processo de aprendizagem de graduandos em piano, poderia assim revelar carências e necessidades vivenciadas pelos estudantes durante o currículo em ação e, desta forma, poderia fornecer informações suplementares para a organização curricular. Por outro lado, esta pesquisa possibilitaria também, orientações qualitativas para os professores do campo de conhecimento de fundamentos teóricos sobre a maneira pela qual graduandos vivenciam,

em suas experiências práticas, os fundamentos teóricos transmitidos em termos de conhecimento musical.

4. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Tendo em vista que o objetivo da investigação reside em conhecer como os graduandos de piano, cursando diferentes momentos da formação acadêmica, mobilizam conhecimentos na preparação de seu repertório, o delineamento empregado aproxima-se daquele tipo de pesquisa de desenvolvimento denominada por Richey e Nelson (1996) de “investigação específica de contexto” (p. 1208). Para esses autores, na pesquisa de desenvolvimento, os estudos de casos são vistos como maneiras de se poder explorar ou descrever situações complexas que consistem tanto uma miríade de variáveis contextuais, como de complexidade processual. Nesse tipo de pesquisa, de natureza qualitativa, as conclusões aí evidenciadas tendem a serem apresentadas mais como lições aprendidas do que relações hipotéticas ou prescritivas, uma vez que fenômenos estudados são sempre singulares, além de serem mediados pelo contexto (p. 1222-3).

4.1 Delimitação do universo da pesquisa

Para estabelecer o universo de graduandos de piano que participarão desta pesquisa, serão contatadas Instituições de Ensino Superior da Região Sul, que disponham de curso de Bacharelado em Piano, a fim de expor os propósitos da pesquisa, questionar o interesse da Instituição no projeto e, em caso afirmativo, estabelecer a estratégia de contato com os estudantes. A todos os graduandos do curso de Bacharelado em Piano serão enviadas, por e-mail, uma carta-convite com o propósito de convidá-los a participar da pesquisa, informá-los acerca dos objetivos desta, além de solicitar-lhes, caso haja interesse em participar, informações pessoais tais como idade, semestre acadêmico e componentes disciplinares cursados até o momento, bem como seu telefone para um primeiro contato.

A seleção da Instituição na qual a pesquisa será realizada deverá ser baseada na melhor distribuição entre voluntários e semestres cursados, de forma a ser mais representativa dos 3 momentos de desenvolvimento do currículo em ação investigado. Uma vez estabelecida a Instituição, e com base nos critérios de seleção extraídos a partir da própria amostra, 3

estudantes serão escolhidos: um cursando o 1^o ou 2^o semestre, um segundo cursando do 4^o ao 6^o semestre e finalmente um terceiro cursando o último ano.

4.2 Procedimentos Metodológicos

Para cada um dos três estudos de caso, haverá 3 etapas de aproximação: a entrevista de apresentação, a observação do repertório em preparação, e finalmente, a observação da recordação do estudante sobre seu processo de estudo. Nessas etapas, serão utilizadas 4 técnicas pesquisa: entrevista semi-estruturada, observação das performance das peças, entrevista não-estruturada sobre o repertório em preparação e entrevista de estimulação por recordação das performances registradas durante a investigação.

Na primeira etapa de pesquisa, realizar-se-á uma *entrevista de apresentação*, de natureza semi-estruturada, que obedecerão as seguintes categorias: dados pessoais e trajetória mais detalhada de formação musical pré-universitária; características da prática de estudo; suas aulas de instrumento; suas aulas teóricas; apresentações em público e experiências musicais extra-universitárias.

A segunda etapa da pesquisa será constituída de encontros regulares a cada 3 ou 4 semanas, totalizando aproximadamente 3 a 5 encontros, com o intuito de seguir e observar alguns momentos da etapa de preparação do repertório em estudo. Esta etapa combinará duas técnicas de pesquisa: observação da performance de peças do repertório previamente combinadas com o graduando, seguida de entrevista não-estruturada acerca da preparação das mesmas. Na entrevista não-estruturada, as questões deverão surgir a partir daquilo que será relatado pelos graduandos, não impondo assim, de antemão, determinadas questões que não façam parte de suas experiência pessoais. Esse posicionamento foi, em parte, decorrente de minha aproximação com a fenomenologia como método filosófico.²

Durante essa segunda etapa, pelo menos uma observação da performance deverá ocorrer em uma atividade formal de performance pública (recital, audição de alunos) e/ou

² A fenomenologia, como método teórico-metodológico, no contexto educacional considera que os estudantes agem de maneira consciente sobre as coisas que os confrontam e é preciso, portanto, compreender como essa consciência funciona (Ozmon e Craver, 2004, p. 265). Como abordagem filosófica para a Música, o método fenomenológico permite focalizar-se na experiência, ou seja, descrever como música é experienciada. Sua preocupação não é explicar o que ela significa, contém ou simboliza, nem estabelecer verdades absolutas ou universais, mais resgatar as riquezas da experiência musical vivida e experienciada.(Bowman, 1998).

perante uma banca (prova institucional) do graduando, por tratar-se de situações reais dentro de sua formação musical.

Como última parte da pesquisa será realizada uma entrevista por estimulação de recordação que consiste em uma técnica de pesquisa em que o estudante assiste os produtos de sua própria performance gravados em vídeo e/ou áudio, sendo incentivado a refletir sobre a sua própria atuação (PACHECO, 1995). Esta técnica deverá ser empregada somente ao final do processo de observação das performances do(s) graduando(s) ao longo do semestre, para não vir a induzir na própria etapa de preparação do repertório estudado.

Todos os encontros serão registrados em vídeo e áudio MD (*mini disc*), com posterior transcrição literal dos mesmos, realizadas pelo próprio pesquisador. Além disso, será utilizado também um diário de campo, a fim de registrar as impressões e percepções pessoais do pesquisador sobre os momentos vivenciados nos encontros.

4.3 O tratamento qualitativo dos fenômenos observados

A partir da descrição de cada estudo de caso, partir-se-á para a análise dos fenômenos tentando extrair as evidências de conhecimentos mobilizados pelos graduandos. Após a análise de cada caso, será realizada uma transversalização dos mesmos para se poder efetuar uma reflexão contextualizada sobre o aspecto do desenvolvimento na formação acadêmica do graduando em piano frente a um currículo em ação.

5. Agradecimentos

Agradecimentos ao CNPq, pela bolsa concedida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COPE, Peter. Knowledge, meaning and ability in musical instrument teaching and learning. In: *British Journal of Music Education*, v. 15, p. 263-270, 1998.
- DANIEL, Ryan. Self-assessment in performance. In: *British Journal of Music Education*, v. 18, p. 215-226, 2001.

DAVIDSON, Jane W.; HOWE, Michael J. A.; SLOBODA, John A. Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. In: *The social psychology of music*. HARGREAVES, David J.; NORTH, Adrian C. (Eds.). Oxford University Press, Oxford, p. 188-206, 1998.

ELLIOTT, David J. *Music Matters*. New York: Oxford University Press, 1995.

McPHERSON, Gary E. Motivational and self-regulated learning components of musical practice. In: *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, v. 141, p. 98-102, 1999.

HALLAM, Susan. Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education. In: *Does practice make perfect?* JØRGENSEN, Harald; LEHMANN, Andreas C. (Eds). Oslo: Norges musikkhøgskole, pp. 89- 107, 1997.

_____. *Instrumental teaching; A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann, 1998.

JØRGENSEN, Harold. Student learning in higher instrumental education: who is responsible? In: *British Journal of Music Education*, v. 17, p. 67-77, 2000.

NIELSEN, Siw G. Learning strategies in instrumental music practice. In: *British Journal of Music Education*, v. 16, p. 275-91, 1999.

OLIVEIRA, Alda; HENTSCHKE, Liane; PASCOAL, Maria L. In: *Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior de Música*. Brasília (BRASIL, SESU/CEE/MÚSICA). Disponível em: <http://www.mec.gov.br>, 1999; acessado em 5 de maio de 2003.

PACHECO, José A. *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Philippe. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In: *O enigma da competência em educação*. Tradução Cláudia Schilling. DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (Eds). Artes Médicas: Porto Alegre, p. 47-63, 2002.

PERSSON, Richard S. Control before shape – on mastering the clarinet: a case study on commonsense teaching. In: *British Journal of Music Education*, v. 11, p. 223-238, 1994.

_____. Brilliant performers as teachers: a case study of commonsense teaching in a conservatoire setting. In: *International Journal of Music Education*, v. 28, p. 25-36, 1996.

RICHEY, Rita C.; NELSON, Wayne A. Developmental research. In: JONASSEN, David H. (Ed.). *Handbook of research for Educational Communications and Technology*. New York: Macmillan, p. 1213-1276, 1996.

SWANNICK, Keith. Musical knowledge: intuition, and music education. London: Routledge, 1994.

SUBSÍDIOS PARA A ELABORAÇÃO DE UM CURRÍCULO SIGNIFICATIVO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

*Reginaldo Gil Braga
(Colégio de Aplicação da UFRGS)
rbraga@adufrgs.ufrgs.br*

Resumo. A inclusão da Educação Musical no Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS, faz pensar que a disciplina tem a sua importância assegurada dentro da comunidade escolar. Para o desenvolvimento de práticas musicais mais “orgânicas”, se não avaliarmos as concepções e percepções em relação à presença da música no currículo da escola, a partir dos vários agentes envolvidos no contexto escolar, corre-se o risco de criar em sala de aula, práticas pedagógicas totalmente desvinculadas da realidade. Dadas as características relacionais, pessoais e institucionais a serem investigadas, o estudo de caso, nos moldes da etnografia musical, parece ser a melhor orientação metodológica. Para obtenção dos dados, utilizarei os seguintes instrumentos de coleta: entrevistas, observações de processos de ensino-aprendizagem escolar e extra-escolar, além de pesquisa de fontes escritas e sonoras selecionados. O universo da pesquisa, será composto pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio, professores, administração escolar e demais funcionários do colégio. O cronograma previsto para a conclusão do projeto é de dois anos, sendo o primeiro ano para levantamento e análise dos dados e o segundo, para ajuste e atualização dos dados e redação da proposta final de currículo significativo em Educação Musical.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão da Educação Musical no Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS, faz pensar que a disciplina tem a sua importância assegurada dentro da comunidade escolar. Qualificar a sua inserção como construtora de cidadania e inclusão social, como escola pública ‘suis generis’ que é (comprometida com o ensino, pesquisa e extensão), é seu papel permanente. Nesse sentido, refletir sobre as suas práticas em sala de aula, objetivo geral desse projeto de pesquisa, são indícios de atualidade e vanguarda pedagógica que sempre caracterizaram a instituição.

Mudanças significativas parecem ter ocorrido desde que o critério de sorteio para novos alunos foi estabelecido na instituição, democratizando o acesso à escola de qualidade para comunidades mais carentes. Com isso, uma diversidade maior, espelho da sociedade brasileira, em relação a diferentes estratos econômicos, etnias e vivências sócio-culturais, passou a fazer parte do cotidiano da escola. Um exemplo dessa “saúde”, própria de uma instituição voltada para o educando, como é o Colégio de Aplicação, é o Projeto

Heterogeneidade. Desenvolvido desde 1996, junto à turma Alfa 4 (4ª série do Ensino Fundamental) e comprometido com uma proposta de “pesquisa-ação” no campo do multiculturalismo e da diversidade de gênero, etnia e vivências sócio-culturais, o projeto vem problematizando e trabalhando questões de identidades pessoais e sociais, “sentimentos de pertencas” e suas interações na heterogeneidade da sala de aula, microcosmo da diversidade nacional (Cadernos do Aplicação, vol. 15, nº1/2 jan./dez. 2002: 78).

A área de Educação Musical, apesar do esforço dos seus professores, em implementar práticas em sala de aula, que privilegiem as ações de composição, execução e reflexão artística, atreladas ao cotidiano musical e cultural dos alunos, preconizadas pela Educação musical Contemporânea, jamais fez algo semelhante como um projeto articulado de “pesquisa-ação pedagógica”. Ou seja, tornar a prática da pesquisa e reflexão sobre o cotidiano estético e cultural da comunidade escolar, como parte indissociável do cotidiano das aulas de música.

Para o sucesso do desenvolvimento de práticas musicais mais “orgânicas”, a dialogicidade entre os agentes, leia-se, os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, leva vantagens, pois propostas curriculares “ideais”, pensadas, unilateralmente, tão somente por professores especialistas, não asseguram o sucesso de uma prática pedagógica significativa em qualquer campo. Se não avaliarmos as concepções e percepções em relação à presença da Educação Musical no currículo da escola, a partir dos vários agentes envolvidos no contexto escolar: professores, administração escolar, demais funcionários (que estimulam ou reprimem propostas pedagógicas mais inovadoras) e principalmente, os alunos, corre-se o risco de criar em sala de aula, práticas pedagógicas totalmente desvinculadas da realidade, pois

O currículo de cada escola, portanto, é uma consequência do contexto sócio-cultural no qual ela está inserida. Para a construção de um currículo de qualquer disciplina ou área, como história, geografia ou música, seria necessário conhecer e compreender os valores, interesses e as relações que os agentes envolvidos na prática escolar estabelecem com a disciplina ou área de estudo (Souza, et al, 2002: 108).

Nesse sentido, falar de adequar a aula de música à realidade, parte do conhecimento das concepções e práticas musicais, também de todo contexto educativo mais amplo. No contexto específico do Colégio de Aplicação, uma instituição de âmbito público e federal,

cabe avaliar também o relacionamento com a Universidade e as reformas propostas em instância nacional, desde a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (dezembro de 1996) e seus avanços no respeito à pluralidade cultural da sociedade brasileira (Hentscke; Oliveira, 2000).

A proposta de sugerir subsídios para a elaboração de um currículo significativo de música para o CAP (Colégio de Aplicação), está de acordo com a indicação de montar currículos específicos de cada instituição escolar preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a: 36-8), muito embora, as discussões para a implementação das 4 metas (1. divulgação e elaboração dos documentos (Brasil, 1997b), 2. propostas curriculares dos estados e municípios (Rio Grande do Sul, 1997); 3. propostas de cada instituição escolar e 4. atividades em sala de aula) estejam muito lentas. O desejo, com a sua implementação futura, é o de que as aulas de música se tornem mais significativas para todos os envolvidos. “Dessa forma, têm-se como resultado prático, não um currículo com planos de aula impostos e diretrizes questionáveis, mas sim, um currículo feito de ‘baixo para cima’ (Souza, 2000: 164)”. Ou diria, ainda, um currículo negociado e construído coletivamente.

2 OBJETIVOS

Como diz Souza (2000: 177): “... elaborar um currículo em música, implica, sempre, tomar decisões sobre o que significa educar, quais conhecimentos são importantes e devem ser representados, quais valores e tradições culturais devem ser incluídos e quais devem ser excluídos: enfim, quais formas de conhecer devem ser privilegiadas”.

Nesse sentido, a pesquisa dos processos de ensino-aprendizagem musical, presentes na realidade escolar e extra-escolar se fazem necessárias, considerando o cotidiano, não como um objetivo, mas como ponto de partida e incorporando a pesquisa como uma estratégia pedagógica. Ao fugir de uma abordagem substancialista, o foco passa então, para os indivíduos, os agentes do processo educacional: “A aula de música orientar-se-ia não em objetos, mas sim, nos alunos, em suas situações, problemas e interesses, pois ninguém pode, a priori, definir o objeto ou repertório que seja mais adequado. ... Concreto, isso significaria questionar sobre os processos de socialização musical dos alunos, procurando conscientizar diversos conteúdos e relativizar ideais estéticos e valores (Ibidem: 179)”.

Vários autores têm buscado a reflexão sobre as concepções e práticas musicais sociais e cotidianas de crianças e adolescentes, dentro e fora do contexto escolar e sua aplicação prática em sala de aula (vide, por exemplo, Conde e Neves, 1985; Lucas, 1995; Prass, 1999; Stein, 1999). Entre eles me incluo (Braga, 1992, 1993, 1994 e 2000).

Para esse projeto específico, como objetivo geral, pretendo realizar pesquisa e reflexão sobre o cotidiano estético e cultural da comunidade escolar e construir coletivamente com ela e a área de música do colégio, uma proposta de currículo flexível e adaptado à realidade. Pretendo orientar esse objetivo geral através das seguintes questões específicas, questionamentos pertinentes às áreas de Etnomusicologia e Educação Musical:

Todos aprendem a produzir algum tipo de comportamento musical (Rice, 1985: 120)? De que forma esses diferentes indivíduos se apropriam desse conhecimento musical (Idem, 1994: 98-103)? Como os indivíduos construíram suas experiências musicais (processos sociais de aprendizagem)? Quais foram os processos cognitivos vivenciados?

- Quais os instrumentos musicais que necessitaram de um treinamento longo e os que necessitaram de um treinamento mais curto (Merriam, 1964: 149)? Quais os que necessitaram a interferência de um ensino orientado (Ibidem: 150)? Há implicações de gênero na escolha dos instrumentos ou papéis vocais (Rice, 1994: 39-63)?

- Os momentos de ensino-aprendizagem são momentos de sociabilidade (Rice, 1994: 62-3)? Quais são as preferências musicais segundo gêneros e estilos (gosto musical)? Quais as principais fontes de aprendizagem de canções? Qual o grau de influência da escola, da mídia, dos amigos e familiares na formação do gosto musical (Braga, 1992: 1)?

- Quais as aptidões musicais requeridas para tocar um instrumento ou cantar? O sucesso na aprendizagem é vista por eles como inata ou como um processo de esforço contínuo (Merriam, 1964: 150)? Como é o acesso a ela (espontânea ou compulsória) (Ibidem: 149)?

- Quem são os professores (familiares, músicos reconhecidos, professores de música da escola formal ou colegas) (Ibidem: 155)? Onde começa a aprendizagem? Com que idade? Há seleção do que se quer aprender no repertório? Há variações individuais quanto à facilidade ou dificuldade de aprendizagem (Rice, 1994: 62-3)?

- Quais as técnicas de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores? Testagens públicas, motivações, punições, castigos? Orientação sistemática (transmissão de modelos

para imitação, instrução, ensaios e demonstrações) ou não (Merriam, 1964: 151-3)?

- A técnica e os conceitos de geração da performance musical são aprendidos ou ensinados (Rice, 1985: 117)? Quais os recursos colocados em ação (auditivos, visuais, cinéticos) (Ibidem: 118)? Qual o papel da memória musical (Ibidem: 64-88)? Qual o papel que a imitação ocupa na aprendizagem musical (Merriam, 1964: 147)?

- Há uma estrutura ordenada e progressiva na aprendizagem (Ibidem: 149)? Em que ordem os conceitos musicais são aprendidos e ensinados (Rice, 1985: 119 e 1994: 64-88)? “Teorias sobre Educação Musical” e expectativas dos professores em relação ao trabalho pluri, inter e trans-disciplinar com música.

- Impressões sobre o ensino musical pago (aulas particulares), dentro da escola (aulas de música) e no contexto não formal (aprendizagem espontânea) (Merriam, 1964: 155).

- Quais as etapas e o reconhecimento alcançado pelo aprendiz na comunidade escolar e/ou fora dela ao longo da sua aprendizagem musical (Ibidem: 154)? Quando ele é considerado pronto para atuar profissionalmente ou amadoristicamente (Ibidem: 159)? Como é avaliada a competência musical de um indivíduo? Quem são os melhores entre os entrevistados e como estes racionalizam a sua competência (Perrenoud, 1999:7-10) e (Rice, 1985: 120)? Quais as diferenças entre profissionais, amadores, aprendizes e diletantes de música (Merriam, 1964: 150)?

De posse desses dados, pretendo construir coletivamente com os professores da área de Educação Musical do colégio, uma proposta curricular para o Ensino Fundamental e Médio baseada em discussões que contemplem os valores e as vivências estético-culturais dos alunos. As discussões elegerão a forma da sua estruturação, seja por “competências e habilidades básicas”, por “currículos mínimos” ou ainda por outra proposta negociada.

3 METODOLOGIA

Dadas as características relacionais, pessoais e institucionais a serem investigadas, bem como o foco da pesquisa estar relacionado ao estudo do cotidiano musical dos alunos e das concepções de professores e funcionários, acerca da Educação Musical dentro do currículo do Colégio de Aplicação e não o estudo substancial deles (impessoal e quantitativo, somente), o estudo de caso, nos moldes da etnografia musical, parece ser a melhor

orientação metodológica.

A etnografia musical pressupõe a descrição da convivência e da aproximação das intersubjetividades do pesquisador e pesquisado, possibilitando a apreensão do fluxo cotidiano das ações e valores contidas no ordinário e extraordinário da experiência musical” Além disso, ela “... envolve a tentativa de aliar à contextualização culturalmente densa das produções musicais (com o objetivo de captar o processo de construção e representação sonora da cultura) ... às perspectivas analíticas tanto do pesquisador quanto a dos pesquisados (Lucas, 1995: 13).

Como estratégias de atuação para obtenção dos dados, utilizarei os seguintes instrumentos de coleta: entrevistas (técnica privilegiada), observações de processos de ensino-aprendizagem escolar e extra-escolar, além de pesquisa de fontes escritas e sonoras. A entrevista será dividida em duas partes: uma estruturada e outra semi-estruturada. Na parte estruturada, serão feitas algumas perguntas que delinearão o perfil do entrevistado no tocante à idade, sexo, naturalidade, domicílio (bairro) e série (escolaridade). Na parte semi-estruturada, conduzida através de depoimentos baseados na “história oral temática” (Freitas, 2002), o entrevistado terá maior liberdade para expressar sua experiência pessoal com música, porém, as questões específicas, listadas anteriormente (nos objetivos) nortearão o desenvolvimento da entrevista. O diagnóstico do perfil musical dos alunos do Ensino Fundamental e Médio selecionados, também será conduzida através de observações de situações de ensino-aprendizagem e performance musical, escolar, extra-classe e fora da escola (shows, aulas de instrumento, ensaios, etc.). Finalmente, a pesquisa de fontes escritas e sonoras sobre e das preferências estéticas e culturais dos entrevistados (audições de programas de rádio, tv e gravações elencadas), também farão parte das técnicas de captação do universo sonoro-cultural dos entrevistados.

O universo da pesquisa, será composto pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio, professores, administração escolar e demais funcionários do Colégio de Aplicação. A seleção dos indivíduos e grupos a serem investigados, será baseada nos critérios indicados por Marre (1991: 111-3) quanto à “diversificação da amostra” (que deve representar de maneira diversa, mas inter-relacionalmente, o campo pesquisado) e à “saturação” (quando ocorre o esgotamento do tamanho da amostra pela repetição de depoimentos e não há acréscimo de novidades na reconstrução das experiências coletivas). Atingidos esses dois critérios qualitativos, a amostra selecionada será definida. O cronograma previsto para a

conclusão do projeto é de dois anos, sendo o primeiro ano para levantamento e análise dos dados e o segundo, de nova aplicação de entrevistas e observações para ajuste e atualização dos dados e redação da proposta de currículo final.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, Reginaldo Gil. O Gosto Musical da Criança no Ambiente Sócio-Econômico: sua origem, função e dinâmica. Porto Alegre, Programa de Iniciação Científica/ UFRGS-FAPERGS (material não publicado), 1992

_____. Viabilizando a Educação Musical a partir das Preferências e Vivências Musicais da Criança. Porto Alegre, Programa de Iniciação Científica/ UFRGS-FAPERGS (material não publicado), 1993.

_____. O Canto Espontâneo das Crianças nas Quatro Séries Iniciais do Primeiro Grau. Porto Alegre, Programa de Aperfeiçoamento Científico/ UFRGS-FAPERGS (material não publicado), 1994.

_____. Música Folclórica e Educação: interfaces na pesquisa e ensino. In: Anais do IX Congresso Brasileiro de Folclore. São Luís, Comissão Maranhense de Folclore, 2000. p. 169-174.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução. Brasília, MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília, MEC/SEF, 1997b.

CONDE, Cecília e NEVES, José Maria. Música e Educação Não Formal. Pesquisa e Música, v. 1, nº 1 (dez/84-jan./ fev. 1985). Rio de Janeiro, Conservatório Brasileiro de Música, 1984-85. p. 41-52.

Cadernos do Aplicação, vol. 15, nº1/2 jan./dez. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A Educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (org.). Educação Musical em Países de Línguas Neolatinas. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. p. 47-64.

LUCAS, Maria Elizabeth. Etnomusicologia e Educação Musical: perspectivas de colaboração na pesquisa. In: Boletim do NEA, v.3, nº 1. Porto Alegre, Núcleo de Estudos Avançados do PPG em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995. p. 9-15.

MARRE, Jacques Léon. 1991. História de Vida e Método Biográfico. In: Cadernos de Sociologia, vol. 3, nº 3. Porto Alegre, PPG Sociologia - UFRGS,. p. 55-88.

MERRIAM, Alan P. The Anthropology of Music. Evanston, North Western University Press. 1964.

PERRENOUD, Philippe. Construir as Competências desde a Escola. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

PRASS, Luciana. Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba (ou por que ninguém aprende samba no colégio). Em Pauta, ano X, nº 14/15, nov. 98/ abril 1999. Porto Alegre, Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS. 1999. p. 5-18.

RICE, Timothy. 1985. Music Learned but Not Taught: The Bulgarian Case. In: Becoming Human Through Music. Reston, Virginia, Conferência Nacional de Educadores Musicais. p.115-22.

_____. 1994. May It Fill your Soul: Experiencing Bulgarian Music. Chicago, The University of Chicago Press.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento da Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Ensino Fundamental. Padrão Referencial de Currículo: documento intermediário; uma construção coletiva. Porto Alegre, 1997.

SOUZA, Jussamara. Educação Musical e Cotidiano: algumas considerações. In: SOUZA, Jussamara (org.). Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre, 2000. p. 163-171.

_____. Caminhos para a Construção de uma outra Didática da Música. In: SOUZA, Jussamara (org.). Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre, 2000. p. 173-83.

_____. et al. O que Faz a Música na Escola? Concepções e Vivências de Professores do Ensino Fundamental . Série Estudos, nº 6, nov. 2002. Porto Alegre, Núcleo de Estudos Avançados do PPG em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

STEIN, Marília. Oficinas de Música: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre. Em Pauta, ano X, nº 14/15, nov. 98/ abril 1999. Porto Alegre, Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS.

1999. p. 19-34.

A INCLUSÃO SOCIAL DE UMA CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM AULA DE MÚSICA

Ricardo Dourado Freire (UnB)
freireri@unb.br
Verônica Oliveira (UnB)
V0329771@aluno.unb.br
Mariana Mesquita (UnB)
mariviola_mesquita@hotmail.com

Resumo. O trabalho que se apresenta é um estudo da inclusão social de uma criança com necessidades especiais em uma aula de música. Esse trabalho possui como objetivo apresentar um estudo de caso de uma criança portadora da Síndrome de Kabuki que está integrada no Projeto da Escola de Extensão da UnB/Música para Crianças. Os dados foram coletados através de observações na sala de aula, filmagens, entrevista semi-estruturada, que foram gravadas, posteriormente, transcritas e depoimentos fornecidos pelos pais sobre seu comportamento musical fora do ambiente de sala de aula. A investigação visou descrever, compreender e explicar o percurso dessa criança no período que freqüentava o curso, observando como seria seu desenvolvimento musical ao longo do 1º semestre de 2004.

O Curso de extensão *Música Para Crianças de 0 a 5 anos* da Universidade de Brasília, acontece desde 2002, sempre aos sábados e atende crianças e suas famílias oferecendo aulas de musicalização infantil. Durante as aulas estão presentes: o professor-coordenador, monitores, crianças e pais ou responsáveis. As aulas possuem um ambiente musical rico com várias atividades lúdicas que permitem uma interação agradável da criança com o professor, pais e demais crianças. O Projeto tem por finalidade desenvolver quatro aspectos fundamentais: afetivo, social, psicomotor e cognitivo. Esse ambiente cultural proporciona às crianças uma vivência musical através de variados jogos e brincadeiras que incluem, o cantar músicas folclóricas, tocar instrumentos musicais, dançar, ouvir histórias, fantoches, máscaras, pula-pula, massagem, cantar no microfone, além da participação direta nas atividades que conta com a sugestão e criatividade das crianças.

As aulas de música apresentam vários aspectos positivos para as famílias envolvidas. Ilza Joly cita uma experiência de entrevistas com pais de crianças:

Com as respostas dos pais, é possível concluir que todos eles apresentaram mudanças em suas vidas após algum tempo de participação no programa de musicalização. Os

procedimentos utilizados nas aulas de musicalização influenciam principalmente a relação dos pais com seus filhos. Parece que a aula se torna um “momento mágico” cheio de carinho e amizade, o que acaba sendo reproduzido em momentos cotidianos em casa. (JOLY, SANCHEZ, 2001, 123)

O curso está fundamentado na metodologia do educador musical estadunidense Edwin Gordon que incentiva a iniciação musical a partir dos quatro meses de idade. “Quanto mais cedo os pais ou professores iniciarem uma criança na orientação informal que crie os alicerces da aprendizagem melhor aproveitamento a criança tirará da educação futura. (GORDON, 2000, 3)

As aulas de música para crianças são estruturadas de maneira a valorizar a interação pessoal por meio da música.

A música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos. Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. (GORDON, 2000, p.6)

O curso gerou interesse dentro da sociedade brasiliense e atualmente apresenta grande procura, funcionando com a capacidade máxima de vagas. Os comentários de familiares e amigos fez com que o curso fosse procurado também por famílias com crianças portadoras de necessidades especiais. Atualmente, em 2004, o programa recebe um aluno de 9 anos com retardo mental leve nas aulas de violino, uma aluna de 2 anos surda (que realizou implante de cóclea) e uma aluna de 5 anos com síndrome de Kabuki. Este artigo é um estudo de caso do processo de inclusão da aluna Marina¹ nas aulas de musicalização infantil, na turma com crianças de 3 a 4 anos, durante o período de Março a Julho.

A Síndrome da Maquiagem de Kabuki (SMK) é uma anomalia congênita rara, caracterizada por cinco características fundamentais, a “Pêntade de Niikawa”: face dismórfica; anomalias esqueléticas; alterações dermatoglíficas; leve a moderado retardo mental; retardo do crescimento pós-natal. Os aspectos ortopédicos incluem escoliose, malformação da coluna vertebral e costelas, maturação óssea retardada, luxação congênita do quadril e luxação patelar, entre outras. (GABRIELI, 2002, 57)

¹ O nome da aluna foi modificado.

Esta foi descrita no Japão pela primeira vez em 1980. O nome foi inspirado pela semelhança entre as características faciais dos portadores com as máscaras usadas no teatro tradicional japonês. A opinião geral da classe médica é de que se trata de uma anomalia genética. Ainda não se sabe ao certo, mas estudos mais novos realizados pelo Dr. Milunsky e colegas indicam que haja uma submicroscópica duplicação no 8º cromossomo.

Crianças com SMK normalmente apresentam baixo tônus muscular o que afeta as atividades motoras finas e brutas. A maioria das crianças possui uma suave a moderada inabilidade intelectual o que ocasiona dificuldade na aprendizagem, tanto na fala como na leitura. A perda da audição é presenciada em praticamente 50% das pessoas com SMK, mas essa perda na maioria dos casos é consequência das freqüentes otites que ocorrem com elas.

Marina apresenta elementos típicos da SMK, principalmente os olhos amendoados, um retardamento mental leve a moderado e problemas de infecção no ouvido. A aluna foi aceita no programa sem restrições uma vez que o curso se encontra aberto e destina-se a interagir crianças de vários perfis. No entanto, fazia-se necessário estabelecer um plano de trabalho para que o processo de inclusão ocorresse de maneira positiva tanto para a aluna com necessidades especiais quanto para as outras crianças.

A inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais é uma realidade em várias escolas do ensino infantil e fundamental. A LDB de 1996 já apresenta a legislação que estabelece os fundamentos para a inclusão e foi complementado pelo Decreto 3.298.

Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1999)

A aluna Marina não possui a fala desenvolvida e não se concentra por um período longo de tempo em uma mesma atividade. Verificou-se durante a pesquisa que trata-se de uma criança esperta, inteligente, carinhosa e ativa durante as aulas. Marina comporta-se em constante movimento pela sala, sempre dirigindo-se a algum objeto que lhe chame a atenção. Quando não incomodada, sente-se livre durante todo o percurso da aula. Em

determinados momentos, principalmente o de tocar um instrumento, Marina demonstra um rápido interesse, participa da atividade e em seguida retorna a caminhar pela sala. Crianças e adultos que participam da aula, recebem Marina sem distinção, retribuem a troca de olhares e carinho que costuma expressar, permitindo que esse ambiente lhe seja agradável.

O trabalho foi baseado na pesquisa-ação na qual foram realizadas observações do comportamento da aluna durante as aulas e também gravações em vídeo. Além disso foi realizada uma entrevista com a mãe e o pai da aluna para verificarmos a integração das atividades musicais na rotina familiar.

O estudo verificou que, em seu primeiro dia de aula, Marina esteve bastante agitada e houve aparentemente uma intimidação, principalmente por parte da mãe, por não conseguir a atenção de Marina no início da aula, onde seu desejo era segurar um instrumento e, com a interferência da mãe ao tomar esse instrumento, Marina chora e não permanece até o encerramento.

Na aula seguinte, carinhosamente o professor pede que a deixem à vontade pela sala; sua atenção não se fixa nas atividades realizadas e sim nos objetos ao redor da sala, sejam eles instrumentos musicais ou não; essa atenção não prevalece por muito tempo num só objeto, sempre varia seus intensos movimentos. Demonstra ser uma criança carinhosa expressando à algumas crianças ou pais esse afeto. Durante a pesquisa observou-se que reações muito semelhantes ocorreram em aulas seguidas, estando sempre presente no ambiente musical desde o início ao fim de cada aula.

Em um novo encontro Marina demonstra estar mais à vontade ao ambiente, desenvolve as mesmas características citadas anteriormente porém demonstra mais interesse em determinadas partes de umas atividades, principalmente quando utilizado um instrumento musical; seu desejo é segurar o instrumento enquanto os outros cantam. Nota-se que ao andar pela sala balbucia algum som aleatoriamente. Partindo dessa relevante observação em que Marina participa em parte da aula, percebe-se no decorrer dos seguidos encontros um maior interesse em algumas atividades e dentre elas em especial, quando se senta próximo à mãe e fixa o olhar por alguns instantes ora no professor, ora no movimento das outras crianças.

Próximo aos últimos dias de encerramento do semestre, Marina já apresenta uma grande desenvoltura musical repetindo pequenas partes de melodias cantadas pelo

professor; essas repetições ocorreram naturalmente em meio ao caminhar pela sala, demonstrando uma familiaridade com o ambiente onde estava. Foi surpreendente ouvir seu balbucio e verificar que em determinados momentos eram perfeitos melodicamente.

Em entrevista com os pais, foi comentado que Marina ela se integrou melhor na turma, compreendeu algumas atividades como tocar pandeiro, ouvir histórias e cantar individualmente. A mãe comentou que ouviu uma melhora na fala, uma vez que Marina experimenta mais a voz e articula melodias. Além disso, Marina consegue manter o olhar fixo no professor por períodos de tempo maiores. O aspecto mais importante foi a concentração nas atividades musicais, no início ela não se interessava diretamente e na parte final do semestre já acompanhava algumas atividades. Foi comentado que ela apresenta a idade mental de 18 meses, no aspecto musical demonstra um amadurecimento muito maior, sendo capaz de reproduzir melodias inteiras com afinação e utilizando a voz de cabeça.

Durante a pesquisa foi observado que o objetivo das aulas, no caso de Marina era proporcionar um ambiente em que se sentisse à vontade e livre para movimentar-se pela sala sem restrições. Verificou-se que independente de seus movimentos serem constantes, sua percepção auditiva estava todo o tempo captando as informações musicais desenvolvidas em cada atividades, resultando portanto, na repetição de melodias, o que confirma alguns aspectos da pesquisa, dentre eles o desenvolvimento musical de uma criança especial com comportamentos diferenciados em uma aula de música, juntamente com crianças “normais”, e resultados satisfatórios à proposta do curso. Há uma ressalva importante para a pesquisa sobre o comportamento das outras crianças e pais atuando positivamente na contribuição do bom desempenho musical de Marina pois, havia integração e interação nos momentos em que desejava participar ou se aproximar de alguém em qualquer momento da aula. Notava-se alegria no ambiente com o desempenho e participações de Marina e em determinados momentos, sem que houvesse solicitação por parte do professor, todos silenciavam para que Marina balbuciasse alguma melodia.

De acordo com este estudo, verificou-se que o comportamento natural de Marina não interferiu em mudanças na aplicação das atividades determinando sua presença, ao contrário, suas limitações não a impediram de conviver naquele ambiente e obter um aprendizado e desenvolvimento musical. No entanto, a postura da equipe pedagógica é

elemento fundamental para servir de modelo para crianças e adultos. Foram seguidos alguns critérios que direcionaram a abordagem durante as aulas;

1. Aceitar a criança como criança- não restringir o ambiente no qual ela se encontra e limitar a curiosidade natural da criança;
2. Manter a sala limpa de objetos não musicais- manter bolsas, sapatos e brinquedos em local separado para não dispersar as crianças;
3. Usar os instrumentos/brinquedos no momento da atividade- Deixar material pedagógico em uma sala de apoio ou em local fora do alcance das crianças;
4. Evitar palavras agressivas e substituí-las por palavras carinhosas- Quando a criança pegar algum objeto, segurar com firmeza o objeto e retirar fazendo carinho na criança ao invés de falar a palavra Não! em tom agressivo;
5. Manter as expectativas abertas- não forçar respostas específicas da criança, oferecer a experiência musical e esperar respostas espontâneas.

As aulas de música para crianças constituem um momento especial de interação entre pais e filhos. A presença de crianças com necessidades especiais estimula a formação de uma consciência de aceitação dentro do grupo. As diferenças entre as crianças são fatores importantes no discernimento entre as várias possibilidades da construção do conhecimento musical. O desafio maior torna-se então a criação de um ambiente musical favorável à aprendizagem de todos no qual as diferenças sejam elementos enriquecedores e as experiências sejam significativas para alunos, pais e professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GABRIELY, Ana Paula. Síndrome da Maquiagem de Kabuki. (On Line). In: ACTA ORTOP BRAS 10(3) - JUL/SET, 2002. Disponível no endereço <http://www.scielo.br/pdf/aob/v10n3/14346.pdf>, acessado em Julho de 2004.
- GORDON, Edwin E. Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-nascidos e Crianças em Idade Pré-escolar. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2000.
- JOLY, Ilza Z. L., SANCHEZ, Melinda. Estudo dos efeitos da musicalização no processo de desenvolvimento geral de crianças. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO

BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9, 2001, Uberlândia. Anais do X Encontro Anual da ABEM. Uberlândia: ABEM, 2001, p.115-120.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL- DECRETO No 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999.

CRITÉRIOS PARA ELABORAÇÃO DE ARRANJOS EM AULAS COLETIVAS DE VIOLINO

Ricardo Dourado Freire (UnB)

freireri@unb.br

Maria Luiza Volpini de Mendonça

(Departamento de Ciência da Educação do IESB)

luizavol@yahoo.com.br

Sandra Ferraz Freire

(Departamento de Ciência da Educação do IESB)

freiresa@yahoo.com.br

Resumo. A partir da definição de competências pedagógicas indicadas por Perrenoud (2002) e habilidades técnicas do violino de Suzuki (2000) foi possível estabelecer critérios quanto à técnica de instrumentação e elaboração de arranjos para aulas coletivas de violino que permitam a participação efetiva de alunos iniciantes e alunos mais adiantados.

As realidades das aulas de violino em grupo apresentam uma série de desafios para os professores e coordenadores pedagógicos. O planejamento das aulas não pode limitar o desenvolvimento técnico de cada indivíduo, mas como propiciar o desenvolvimento individual permitindo que cada aluno progrida em ritmo e níveis diferentes numa aula coletiva? Já que, inevitavelmente, alguns alunos progredirão mais rápido que outros, de que forma pode ser criado um ambiente musical no qual as músicas possam ser estruturadas de maneira a possibilitar a participação efetiva de todos os alunos? Diante de tais desafios, torna-se fundamental uma adequação das composições musicais às características individuais dos alunos sem perder a unidade da performance coletiva. Assim, as músicas devem servir de estímulo técnico e musical para todos, de maneira que os alunos que apresentam maior facilidade de aprendizagem possam sentir-se devidamente estimulados e os que apresentam maiores dificuldades (ou os mais novos) não se sintam excluídos dentro do grupo.

O ensino de instrumento em grupo muitas vezes se depara com a limitação do material disponível e algumas vezes pela inadequação do material frente às dificuldades específicas do grupo a ser trabalhado. Estes problemas são comuns no ensino coletivo. Na sua experiência com a formação de orquestra, Ilza Joly conta:

Desde então, começamos a dirigir o foco da nossa pesquisa musical para o repertório de músicas brasileiras, tentando encontrar as peças mais adequadas para a nossa formação instrumental, para o desenvolvimento técnico dos instrumentistas e para a formação do gosto e da crítica musical, tanto daqueles que tocavam, como daqueles

que ouviam a orquestra. ...Mas, em termos de arranjos para orquestras infantis não havia nada escrito e constatamos que, nesse caso, o papel de um arranjador era fundamental para a continuidade da orquestra. (JOLY, SANCHEZ, 2001,118)

Num impasse muito semelhante em relação ao trabalho com o grupo de violinos, a questão principal estava em estabelecer fundamentação teórica e técnica para direcionar a elaboração de arranjos musicais que possibilitassem a construção de competências musicais por todos os alunos de acordo com o seu nível de desenvolvimento. A elaboração de material didático específico tornou-se elemento fundamental para reestruturação da dinâmica das aulas em grupo a partir do arranjo de músicas. A seleção do repertório contou com músicas conhecidas escolhidas pelos alunos e músicas brasileiras escolhidas pelos coordenadores.

Segundo definição de Celso Bastos (2003), arranjo poder ser considerado uma obra musical onde ocorreram diferentes níveis de reestruturação do original “com inserção de novos elementos obtidos a partir de técnicas musicais específicas” tais como rearmonização, inserção de trechos em contraponto e alterações da estruturação melódica e rítmica. (BASTOS, apud. SILVA, 2003, 18)

É elementar ter em mente que a elaboração do arranjo não é uma atividade descontextualizada, pois o arranjador necessita imaginar a capacidade técnica do instrumentista que irá executar a música e antever as possibilidades no processo de aprendizagem. Além disso, deve-se levar em consideração o objetivo pedagógico de cada arranjo musical em função da postura do aluno durante o processo de aprendizagem, ou seja, definir qual a competência que os alunos, como um todo, devem desenvolver e as habilidades específicas que cada um, individualmente, deve adquirir.

Para esta pesquisa fomos além de meras definições, buscamos utilizar a concepção de competências e traduzir, por meio da prática, o prisma dialógico cunhado numa abordagem que considera a heterogeneidade do contexto e a bagagem cultural dos alunos com o objetivo de favorecer o desenvolvimento musical. Todo o desenvolvimento, por sua vez, está voltado para um ideal. Cada ideal implica no desenvolvimento de competências coletivas e individuais, pois, numa perspectiva dialética, a dimensão coletiva não existe sem a individual: elas são indissociáveis. Ao mesmo tempo, ideais, visão/compreensão e práticas, não são estáticas e estão sempre sendo redefinidas em função uma das outras, e assim o são as competências.

Para isso, é importante compreender que competência se constitui de um conjunto de conhecimentos, habilidades e postura (atitudes e valores) que todo indivíduo desenvolve face às necessidades que a experiência sócio-cultural requer. É necessário desmistificar a idéia de que competência se reduz tão somente a um conjunto de habilidades técnicas que o indivíduo

adquire descontextualizadamente. Um/a violinista pode ser muito habilidosa/o técnica e musicalmente, mas é a sua postura na veiculação da mensagem musical que ele/a terá maior ou menor impacto no contexto social no qual está inserido. Defendemos aqui, a nossa idéia de violinista competente: aquele que partilha a música e que contagia a audiência porque, ao entender a música como linguagem, ela é eminentemente social e pertence às duas esferas simultaneamente: a coletiva e a individual.

Partindo dessa compreensão de ensino do violino como uma experiência cultural, quais estratégias e quais ferramentas são mais apropriadas para permitir o desenvolvimento de competências musicais no contexto do grupo de violinos com características tão específicas? Como promovê-los? Por meio da promoção de um ambiente interativo para que alunos e professores possam empreender uma relação significativa mediado pela música.

Perrenoud (2000) estabelece dez novas competências para ensinar e diretrizes na formação de professores para uma melhor interação na sala de aula. No contexto das aulas de violino, foram selecionadas competências que pudessem direcionar o objetivo pedagógico do arranjo: a) administrar a progressão das aprendizagens dos alunos, b) envolver os alunos na aprendizagem e no seu trabalho e c) trabalhar em equipe.

O modelo de ensino de violino em grupo está diretamente associado a metodologia Suzuki, que em seus métodos incentiva a formação de grupos de alunos. Na sua acepção pedagógica, ele reconhece a importância do trabalho em grupo, inclusive com alunos em estágio diferentes.

A adoção de um novo tipo de aula em grupo no qual alunos mais avançados trabalham conjuntamente com alunos mais novos tocando juntos é extremamente efetivo. Os alunos progredem muito bem enquanto aproveitam as aulas. Eu recomendo que aulas em grupo sejam realizadas uma vez por semana ou duas vezes por mês. (SUZUKI, 2000,5)

Embora não se refira ao caráter interativo do processo de ensino-aprendizagem, nem ao aspecto sócio-cultural propiciado pela música em grupo, o seu método contribui para o desenvolvimento de algumas habilidades técnicas importantes.

A habilidade de tocar violino apresenta elementos técnicos específicos como: segurar o arco; executar arcadas para baixo e para cima; velocidade e impulso no movimento do arco; acomodar o violino no pescoço; relaxar os ombros; centralizar os pés. Desde o início, a orientação faz-se necessária a partir de modelos significativos, professor-aluno e aluno-aluno. Daí a importância do papel do grupo – o exemplo e o modelo do *outro* na experiência musical é muito mais efetivo do que a intelectualização e análise das habilidades comumente feita

verbalmente e de forma unilateral do professor para o aluno, o que torna-se mais difícil ainda no trabalho com crianças.

No trabalho com iniciantes, existem dois conjuntos musculares que exigem coordenação motora específicas: o primeiro é a mão direita (arco) e o segundo a mão esquerda (dedilhados). Pode-se fazer um belo trabalho de arco (postura e extensão) com cordas soltas (Fig. 1) ao usar o arco em toda sua dimensão – talão / ponta – e experimentar as regiões do arco, velocidades, dinâmicas e diferentes timbres.

Fig. 1



Para desenvolver tais habilidades técnicas do violinista iniciante foi utilizado o próprio método *Suzuki Violin School- Volume 1(2000)* como referência. O livro não explicita uma divisão formal sobre as habilidades técnicas a serem desenvolvidas por cada composição, no entanto, a partir da análise dos exercícios, é possível dividi-lo em três partes: 1) *Twinkle, Twinkle Variations* (ritmos do arco X mão esquerda); 2) músicas 2 a 12 (melodias com dedilhados simples e arco simétrico); e 3) Minuetos de Bach (que apresentam diferentes combinações rítmicas para o arco e saltos melódicos para a mão esquerda).

Na primeira parte, *Twinkle, Twinkle Variations*, o aluno está iniciando seu contato com o instrumento e experimentando os elementos técnicos fundamentais para tocar. O trabalho envolve coordenação motora das mãos direita e esquerda. Cuidando da precisão rítmica, o aluno experimenta nas três regiões básicas do arco: meio, ponta e talão. As variações (Fig. 2) permitem desenvolver o controle do arco a partir das soltas e gradativamente adicionar o dedilhado de novas notas, mas sempre tendo a preocupação com a firmeza do arco, a qualidade sonora e a firmeza rítmica.

Fig. 2





Quando se coloca a mão esquerda, a primeira habilidade é coordenar o posicionamento do 1º dedo (dedo indicador) na corda MI (fig. 2), logo em seguida o 1º dedo poderá ser usado nas outras cordas. Em seguida trabalha-se a colocação do 2º(médio), 3º(anular), e 4º(mínimo) dedos formando tetracordes ascendentes (fig.3) e descendentes (fig. 4) na corda LÁ. A partir da assimilação das habilidades técnicas para a mão esquerda é possível construir a primeira música do Suzuki - Twinkle, Twinkle Little Star que se firma cada vez mais com as variações rítmicas do arco.

Fig. 3



Fig. 4



Fig. 5



Ao conquistar a primeira música com as variações (seqüência melódica, postura do violino junto com o arco e mão esquerda, resistência física e de concentração) o aluno está pronto para executar uma série de dedilhados serão refinados na segunda parte do livro a partir de uma seqüência de músicas específicas. Contudo, é importante compreender que o aspecto seqüencial do método não é determinante para o desenvolvimento musical dos alunos, pois a é necessário considerar os aspectos multidimensionais e cíclicos da aprendizagem.

A elaboração de um arranjo musical a partir das habilidades técnicas do violino permite que o arranjador considere a fase e as possibilidades de cada aluno para poder desenvolver as competências musicais necessárias. Os arranjos foram realizados a partir da adição de várias vozes à melodia principal. Cada voz deveria ser baseada em uma habilidade específica, desta

maneira foram compostas melodias usando cordas soltas, apenas o primeiro dedo, e tetracordes ascendentes/descendentes. O exemplo da música *Frère Jaques* (Fig. 6), de domínio público, apresenta a versão a 6 vozes. A música foi escolhida por ser parte do repertório musical brasileiro, mesmo sendo de origem francesa, e pela estrutura musical do cânone, que permite várias combinações polifônicas a partir da melodia principal. O arranjo pode ser executado a partir da combinação da melodia e qualquer das outras vozes, individualmente ou em conjunto.

A melodia principal, em Lá Maior, permite que sejam usadas combinações dos tetracordes ascendentes/descendentes nas cordas Lá e Mi do violino. A 2ª voz apresenta o ritmo da Var. 1 de Suzuki apenas na corda Lá. A 3ª voz foi elaborada a partir da alternância de cordas soltas. A 4ª voz utiliza o 1º dedo na corda MI alternando com corda solta enquanto a 6ª voz utiliza o 1º dedo na corda SOL de maneira fixa. A 5ª voz elabora um contraponto tonal por inversão da melodia principal a partir dos tetracordes ascendentes/descendentes.

Fig 6

Frère Jaques
Aulas de Violino Arr: Ricardo Dourado Freire

The musical score for *Frère Jaques* is presented in six staves. The top staff is labeled 'Melodia Principal' and contains the main melody, divided into four sections marked A, B, C, and D. The key signature is G major (one sharp) and the time signature is common time (C). The other five staves, numbered 2 through 6, represent different voice parts. Staff 2 features a rhythmic pattern of eighth notes on the G string. Staff 3 uses a sequence of whole notes, alternating between open strings. Staff 4 uses quarter notes, alternating between the G string and the E string. Staff 5 provides a tonal counterpoint by inverting the principal melody. Staff 6 uses a fixed pattern of quarter notes on the C string.

O conceito de arranjo baseado nas competências passa a ser transformado em uma obra aberta na qual existe uma melodia principal e várias outras vozes destinadas aos vários tipos de habilidades técnicas (corda solta, primeiro dedo, tetracordes, melodias elaboradas). O professor utiliza o arranjo de maneira a incentivar a formação das habilidades dos alunos buscando sempre um resultado musical satisfatório, mesmo no trabalho com iniciantes. A

competência musical é desenvolvida por meio do processo aquisição de várias habilidades no qual o professor interage com os alunos utilizando-se das várias fases de aprendizagem: da imitação à inferência, primeiro em grupos e depois individualmente. Primeiro, cada aluno deve tocar uma das vozes solo e, aos poucos, cada um no seu ritmo, aprendem a tocar as outras vozes trabalhando em duplas até que todos os alunos conheçam várias vozes. A experiência de aprender a tocar todas as vozes a partir da imitação (sem perder a perspectiva da interação, tanto na relação professor-aluno quanto na relação aluno-aluno), permite que o aluno fique envolvido ativamente no processo como um todo conhecendo as várias vozes do arranjo. O trabalho coletivo, aqui, adquire nova dimensão por incentivar a interação pessoal e auditiva dos alunos, cada aluno precisa conhecer a voz que está tocando e as outras, adquirindo assim consciência do arranjo musical.

Compor arranjos com intenção pedagógica torna-se efetivo quando existe a interação entre professor-instrumentista-arranjador-aluno na qual o resultado musical reflita o conhecimento técnico aplicado e o exercício de competências pedagógicas para todos os envolvidos na experiência musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- JOLY, Ilza Z. L., SANTIAGO, Gláuber. Orquestra infantil e orquestra experimental da UFSCAR : Uma solução para continuidade do processo de musicalização. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9, 2001, Uberlândia. Anais do X Encontro Anual da ABEM. Uberlândia: ABEM, 2001, p.115-120.
- SILVA, Caetana J. R. Duetos para Oboés como material pedagógico: Arranjos e transcrições de obras de compositores brasileiros. Goiânia, Dissertação de Mestrado, Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2003.
- SUZUKI, S. . Suzuki Violin School, Vol. 1. Tóquio: Zen-on Gafuku Shuppan-sha, 2000.
- BASTOS, Celso. Aspectos dos Processos de Criação e Elaboração de Arranjos no trabalho do grupo Alma Brasileira. Goiânia, Dissertação de Mestrado, Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EDUCAÇÃO MUSICAL E CULTURA: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA MÚSICA NA CONTEMPORANEIDADE

Risaelma de Jesus Arcanjo Moura
(Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez/Montes Claros-MG)
risaelma@yahoo.com.br

Resumo. Este trabalho discute a relação entre Educação Musical e Cultura tomando como base as perspectivas contemporâneas do ensino e aprendizagem da música. Com base em uma pesquisa bibliográfica, que abordou estudos e publicações atuais da área de Educação Musical, Etnomusicologia e Cultura, objetivamos refletir sobre a necessidade de um processo educativo contextualizado com a realidade sociocultural dos alunos. A partir das nossas análises foi possível concluir que, dentro das perspectivas contemporâneas de educação, e das necessidades específicas do ensino da música, não podemos conceber uma Educação Musical descontextualizada dos interesses e da realidade cultural dos estudantes.

Introdução

A abertura para novas temáticas no campo da Educação Musical “formal” sugere novas posturas e atitudes dos profissionais atuantes no campo de ensino-aprendizagem da música. A Educação Musical, numa perspectiva contemporânea, não se restringe somente aos espaços formalizados de ensino, se expandindo para outros contextos, não formais e informais. Esse fato evidencia a importância de uma abertura no olhar do educador, para que possa refletir e considerar a complexidade de questões que emergem na sua atuação em qualquer contexto de ensino-aprendizagem da música na atualidade.

Assim, temas que buscam compreender diferentes possibilidades de ensino, transmissão e aprendizagem da música, têm sido abordados constantemente na literatura de Educação Musical, podendo ser citado como exemplo trabalhos de estudiosos que têm focado propostas e contextos diferenciados de educação musical (ARROYO, 1999; GROSSI, 2000; OLIVEIRA, 2000; QUEIROZ, 2000; 2004).

Nesse estudo, enfocamos discussões que relacionam Educação Musical e cultura, tendo em vista que essa temática se apresenta como uma das principais questões da área de ensino da música na contemporaneidade. Concordamos com Travassos (2001, p. 76),

quando afirma que “[...] o reconhecimento de demandas antes ignoradas – mas que já existiam – e de espaços que tinham pouca visibilidade para educadores musicais geram algumas interrogações.”

Dessa forma, objetivamos nesse trabalho apresentar uma reflexão sistemática sobre os enfoques da relação entre Educação Musical e cultura, refletindo sobre essa temática no ensino-aprendizagem da música, com suas tendências e perspectivas atuais. Este estudo teve como base uma ampla pesquisa bibliográfica, que abarcou publicações atuais da Educação Musical e de áreas afins com esse campo de estudo.

Educação Musical e Cultura

A diversidade musical que compõe as distintas culturas do Brasil, constitui um dos aspectos relevantes que precisam ser considerados para a efetivação de propostas pedagógicas significativas e contextualizadas com a educação e a realidade sociocultural, do Brasil, no século XXI.

Inserida na prática do cotidiano escolar, essa diversidade musical/cultural pode, e deve, ser instrumento para melhor conviver e dialogar com as diferenças e similaridades culturais do alunado.

Existe atualmente a busca por uma educação mais humanizada no intuito de alcançar o ser humano como um todo, a fim de saber lidar melhor com o próprio homem e suas relações com o meio em que vive. Para Oliveira (2000, p. 31), “o estudo sobre educação hoje, envolve não somente o estudo do homem, mas da educação como um fenômeno humano, das relações dele com o mundo e com as pessoas”. Fato que confere à educação uma dimensão muito mais ampla que a simples transmissão do saber sistematizado.

Acreditamos que apesar de ainda haver resistências acerca do novo, que surge como algo necessário para uma educação significativa, o diálogo “escola/sociedade” tem possibilitado a ampliação de formas de pensar e agir no contexto educacional brasileiro. (GOMES, 1996).

Com base nessa visão podemos constatar, como afirma Queiroz (2003, p. 3) “que a educação poderia e deveria ser o principal e mais importante caminho para estimular a

consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e a apreciação da ‘cultura local’, pois reconhecer sua própria cultura é conhecer a si próprio.”

Destacamos que esse aspecto, mencionado anteriormente, constitui apenas um dos diversos caminhos que pode nos permitir entender uma parcela social desse país, mas que uma única alternativa não resolverá todos os problemas encontrados no sistema educacional brasileiro.

Forquin (1993, p. 9) afirma que existe uma “relação íntima” entre educação e cultura e, considera que “toda educação é sempre educação de alguém por alguém [...]”. Para o autor, compete à escola a seleção e a transmissão dos elementos culturais, já que compreende ser a educação incapaz de transmitir toda cultura.

Temos a convicção de que é impossível transpor as culturas brasileiras, ou qualquer outra cultura, para os espaços formais de educação e na verdade esse não deve ser o intuito dos educadores e instituições, pois do ponto de vista epistemológico, a educação, segundo Queiroz (2003, p. 3) é importante a medida que exerce sua função de “parte da cultura”, por ser “constituída de interações sociais – e como parte, tem que exercer sua função particular, mas sem se desvincular do todo, pois sem se integrar ao todo não faz sentido a sua função de parte.”

No âmbito desse trabalho, definimos as modalidades de educação como concebe Libâneo (2002, p. 88). O autor conceitua a educação formal (intencional) como “tudo que implica uma forma, isto é, algo inteligível estruturado, organizado, planejado intencionalmente, sistemático.”

Quanto à educação informal, Libâneo (2002, p. 87) afirma ser aquela que “ocorre de modo não-intencional, não sistemático, não planejado.” Atuando “efetivamente na formação da personalidade, porém, de modo disperso, difuso, com caráter informal, não se constituindo em atos conscientemente intencionais”, logo para o autor, esta surge a partir das “influências do meio natural e social que afetam o desenvolvimento do homem na sua relação ativa com o meio social.”

Os processos de educação informal, contudo, servem como fonte de investigação e pesquisa para reestruturar os processos pedagógicos formais embasados em dados empíricos pois, segundo Oliveira (2000, p. 14) “[...] as decisões curriculares são tomadas a

partir do senso comum ou de opiniões tendenciosas, o que pode trazer sérios problemas posteriores [...].”

Mas, essas questões não restringem nem determinam que a escola é o único e/ou mais importante espaço para a ocorrer o processo de educação, pois como lembra Brandão (1981), estamos todos envolvidos com ela.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar, para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação com, uma ou várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 1981, p. 8).

Então criamos e recriamos cotidianamente novas maneiras de educar e, entre erros e acertos parece estarmos garantido a própria sobrevivência humana numa sociedade que acaba contemplando mais a educação formal, como lembra Libâneo (2002, p. 87) “[...] A sociedade moderna tem uma necessidade inelutável de processos educacionais intencionais, implicando objetivos sociopolíticos explícitos, conteúdos, métodos, lugares e condições específicas de educação, precisamente para possibilitar aos indivíduos a participação consciente, ativa, crítica na vida social global [...].”

O importante nesse processo educacional como observa Oliveira (2000, p. 9) é que:

[...] o profissional e a instituição hoje precisam estar atentos para estabelecer relações entre o formal e o informal, entre a teoria e a prática, entre o governamental e o não-governamental, entre o erudito e o popular entre o acadêmico e o político, entre o social e o pedagógico, entre o dito e o não-dito [...].” (OLIVEIRA, 2000, p. 9)

Saber como articular é fundamental no momento social e cultural em que vivemos, com diversos confrontos de ordem política e econômica, é importante que não percamos de vista as influências que estes fatos têm sobre a produção cultural e, conseqüentemente, educacional brasileira.

A educação assume a responsabilidade de “tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas” (DELORS, 2000, p.48). Dessa forma, estaremos estabelecendo um diálogo saudável entre as culturas do Brasil e as demais culturas no mundo.

O respeito à diversidade cultural é no momento algo relevante para conviver bem com as diferenças sociais, assim comenta Delors (2000, p. 54-55):

O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado. Os sistemas educativos formais são, muitas vezes acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais [...]. (DELORS, 2000, p. 54-55).

Admitimos, pois, que o sistema onde vigora esse tipo de prática é por sinal um sistema falido e tende a não sobreviver perante as exigências da sociedade contemporânea.

Logo, percebemos que muitos dos problemas da educação para o século XXI estão associados às diferenças socioculturais entre os povos, mesmo dentro do próprio território de cada país, sendo que esta pode ser motivo de exclusão ou inclusão, dependendo das intenções para as quais serão direcionadas.

Hoje, as instituições formais de ensino precisam ter em vista que as pessoas ao buscarem esses espaços de educação, têm expectativas, por vezes, com consciência do que necessitam. Se a educação se fechar em um mundo descontextualizado da realidade dos seus atores, não corresponderá aos seus anseios, o que é rapidamente descoberto e problematizado pelos mesmos.

Destacamos ainda que, através da diversidade cultural desvelamos o nível de “desenvolvimento” dos agrupamentos humanos apontando dessa maneira, para uma educação contextualizada, intencional e diferenciada para os múltiplos espaços culturais do território nacional.

Por outro lado, contamos com poucos recursos financeiros para responder a todos os desafios que concernem à educação e cultura. Delors (2000) afirma, neste sentido, que: “[...] a educação não pode fazer tudo e algumas das esperanças por ela suscitadas transformar-se-ão em decepções [...]”. O autor ainda afirma que “os sistemas educativos não podem responder indefinidamente, a uma procura que aumenta dia-a-dia. Teriam de, simultaneamente, dar as mesmas oportunidades de educação a todos, respeitar as diversidades dos gostos e das culturas, e dar resposta a todos os tipos de exigências. Dadas

as dificuldades financeiras, é preciso dar aos recursos a melhor aplicação, de modo a conciliar quantidade e pertinência, equidade e qualidade.” (DELORS, 2000, 168-169).

Para o autor, referido anteriormente, estas opções, podem ser difíceis, por estar em causa a “equidade e a qualidade dos sistemas educativos”, no entanto, ele deixa claro que as estratégias adotadas devem ser coerentes e adequadas no espaço social e também no tempo.

Assim, dentre as múltiplas funções que a educação deve desempenhar no momento atual de nossa sociedade, é de fundamental importância que ela possa se contextualizar a cada idiosincrasia cultural. Dessa forma, será possível uma compreensão mais acurada dos processos de ensino-aprendizagem e suas necessárias articulações sociais e culturais no Brasil. Apesar de ainda encontrar-se limitada, diante dos muitos desafios que lhes cercam por depender de meios e recursos que muitas vezes não são prioridade em nosso sistema político educacional, a educação brasileira articulada com a cultura, e sua diversidade, é um dos caminhos para a educação no século XXI.

Conclusão

Através dessas discussões podemos concluir que os estudiosos da Educação Musical têm se preocupado com temáticas importantes para a compreensão e a ampliação de proposta educacionais que envolvam a relação entre o ensino da música e o contexto cultural/musical dos alunos. Assim, os espaços formais de Educação Musical têm procurando manter um permanente diálogo com a realidade contemporânea da música e da cultura brasileira em geral.

A partir de uma revisão de literatura no campo da Educação Musical, podemos verificar que a produção teórica da área tem apontado para novas perspectivas quanto ao ensino da música de um modo geral. Mais especificamente, no que se refere às escolas específicas do ensino musical, é possível perceber a necessidade e importância de redimensionar processos de ensino-aprendizagem, já que estas convivem com a diversidade cultural dos brasileiros. Assim, mesmo estando ainda centradas no estudo das músicas da cultura européia, as escolas de música têm proporcionado uma abertura ao estudo do vasto repertório musical brasileiro.

A relação música e cultura/contexto sócio-cultural abordada neste estudo, afirma uma idéia de diálogo, que tem sido foco de estudos e debates constantes na área de Educação Musical. No entanto, é importante enfatizar que os trabalhos que se dedicam a abordar as relações entre música, cultura e sociedade, deixam claro que não há uma intenção de “migrar” processos informais do ensino da música para espaços formais de educação, mas sim, de refletir sobre a flexibilidade desse contexto e dos profissionais perante os múltiplos espaços de atuação em educação musical.

Em suma, a partir de nossas considerações e análises pudemos concluir que um dos mais importantes aspectos, dentro da realidade da Educação Musical atual, é reconhecer que o aluno necessita de educação que seja contextualizada com o seu mundo, que possa dialogar, interagir e ampliar às suas expectativas e necessidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Margarete. Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. 360 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BRANDÃO, 1981. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Brasília: Cortez, 2000.
- FORQUIM, Jean Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p.85 -91.
- GROSSI, Cristina. Categorias de respostas na audição da música popular e suas implicações para a percepção musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 2000, Londrina. Anais... Londrina: ABEM, 2000. p. 37-64.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogo, para quê? São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical em transição: Jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 2000, Londrina. Anais... Londrina: ABEM, 2000. p. 15-32.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 9, p. 20-32, 2004.

_____. Educação musical e etnomusicologia: uma reflexão sobre as contribuições do estudo etnomusicológico para a área de educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14., 2003, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: ANPPOM, 2003. p. 772-779. 1 CD-ROM.

_____. O ensino do violão clássico sob uma perspectiva da educação musical contemporânea. 2000. 90 f. Dissertação (Mestrado em Música - área de concentração Educação Musical) – Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro.

TRAVASSOS, Elizabeth. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 10., 2001, Uberlândia. Anais... Uberlândia: ABEM, 2001. p. 75-84.

**“UM CANTINHO, UM VIOLÃO...”: UMA EXPERIÊNCIA COM A ABORDAGEM
SÓCIO-CULTURAL DA EDUCAÇÃO MUSICAL E COM O MODELO (T)EC(L)A¹
(SWANWICK, 1979) NO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA CORA
PAVAN CAPPARELLI, UBERLÂNDIA-MG**

Roberta Alves Tiago (UFU)
robertaalvestiago@yahoo.com.br
Ana Paula Silva Aguiar Perdomo (UFU)
apaula@centershop.com.br

Resumo. Procuramos descrever e contextualizar o desenvolvimento do projeto “Um cantinho , um violão...” que vem acontecendo no Conservatório de Música Cora Pavan Capparelli, Uberlândia _MG, onde lecionamos aulas de violão. O projeto que teve início no 2º semestre do ano de 2003, tem como objetivo exercitar a abordagem de ensino instrumental em grupo fundamentado na abordagem sócio-cultural da educação musical e no modelo (T)EC(L)A de Keith Swanwick. Caracteriza-se pela busca de tornar a aula de música mais dinâmica e promover experiências musicais mais amplas e significativas para os alunos.

Introdução

Tendo em vista que o ensino em grupo, cada vez mais, tem sido pensado como uma das alternativas para atender a grande quantidade de alunos que recebemos nos conservatórios mineiros e que, apesar disto, é visto como prática problemática por alguns professores que se perdem na condução das aulas, o projeto de ensino tem como objetivo colocar em prática o ensino instrumental em grupo, fundamentando-o na abordagem sócio-cultural da Educação Musical e no modelo (T)EC(L)A de Keith Swanwick.

¹ Tradução, no Brasil, do Modelo C(L)A(S)P que “ênfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de *composição* _ C _ , *apreciação* _ A _ e *performance* _ P, ao lado de atividades de “suporte” agrupadas sob as expressões *aquisição de habilidades (skill acquisition)* _ (S) _ e *estudos acadêmicos (literature studies)* _ (L). Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas _ (L) e (S) _ que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais _ C, A e P” (FRANÇA & SWANWICK, 2002, p. 17).

Ministrando aulas de violão em grupos², nos deparamos com muitas dificuldades relativas aos níveis técnicos diferentes dos alunos, faixas etárias diversas, repertórios variados, etc., o que nos levou a buscar alternativas mais interessantes a fim de exercitar a abordagem de ensino em grupo _ que se faz tão necessária em nossa realidade.

Assim, no 2º semestre de 2003, iniciamos o Projeto “Um cantinho, um violão...” que teria inicialmente a presença dos alunos de violão de nossas classes. Estes alunos foram convidados por nós, professoras proponentes do projeto, por já terem alguns conhecimentos básicos do instrumento. O entusiasmo foi tal que, a convite de nossos alunos, alunos de outros professores foram admitidos no projeto perfazendo um total de 15 no primeiro módulo³ e 14 alunos no segundo, considerando que houve modificações nos componentes do grupo de um módulo para outro.

O projeto vem sendo desenvolvido em horário extra-aula dos alunos, ou seja, além das aulas semanais de instrumento com seus professores, estes freqüentam mais 2 horas-aula semanais do projeto. De acordo com os princípios da abordagem sócio-cultural, é dada aos alunos a liberdade de escolha do repertório. O interesse dos alunos pela música popular determinou o rumo do projeto que se configurou em um projeto de música popular⁴.

A principal meta a ser alcançada com o grupo se configura em uma apresentação musical ao final de cada módulo. Quanto aos objetivos específicos (da experiência pedagógica) tem-se: oportunizar o conhecimento consciente e direto com o objeto musical; valorizar a vivência musical anterior dos alunos; promover experiências musicais específicas e o ensino da música com um todo através da articulação das várias ações musicais: composição, estudos literários, audição, aquisição de habilidades e performance – (T)EC(L)A.

Com relação ao conteúdo trabalhado, este está diretamente vinculado às sugestões de repertório que partem dos alunos. Desse modo, a partir do repertório selecionado, as atividades são desenvolvidas dentro da proposta do Modelo (T)EC(L)A.

² No conservatório Cora Pavan Capparelli, Uberlândia-MG, as aulas de instrumento são em duplas, trios, ou quartetos, dependendo da série que o aluno esteja cursando.

³ Cada módulo corresponde a um semestre cursado: o primeiro módulo foi realizado no 2º semestre de 2003 e o segundo módulo, no 1º semestre de 2004.

Princípios norteadores do projeto

Considerando a diversidade cultural dos alunos, faz-se necessário, a nosso ver, propor experiências musicais mais amplas no intuito de promover a socialização do conhecimento musical construído, o desenvolvimento da capacidade crítica e a oportunização de condições para que nossos alunos possam crescer musicalmente a partir de outros discursos musicais. É nesse sentido que as situações de aula de instrumento em grupo são vistas enquanto momentos indispensáveis na aprendizagem dos alunos. Assim, atuando como professoras de violão no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (Uberlândia-MG), acreditamos na possibilidade do trabalho em grupo propiciando aos alunos uma experiência musical abrangente de acordo com os parâmetros da abordagem sócio-cultural de Educação Musical e do Modelo (T)EC(L)A de Keith Swanwick.

Ao se pensar no ensino instrumental em grupo, prevê-se mudanças significativas não só quanto aos objetivos educacionais, mas, aos princípios pedagógicos.

Além do “tocar em conjunto”, a abordagem de ensino em grupo proporciona aos alunos o desenvolvimento da proficiência técnica no instrumento; da percepção e da consciência dos elementos básicos da linguagem musical; da audição ativa e crítica (identificando os elementos musicais básicos na própria performance e na performance dos colegas); do conhecimento de história da música e da literatura do instrumento para apreciação estética e crítica em relação às audições; de atitudes positivas em relação à música; e do fortalecimento da auto-estima e auto-imagem dos alunos para que desenvolvam a consciência social.

Uma das preocupações centrais da educação musical contemporânea tem sido a importância dada à utilização da experiência musical trazida pelos alunos à aula de música. Essa preocupação é percebida nos estudos sobre a relação entre educação musical e cultura. Estes estudos, realizados sobretudo a partir da segunda metade do século XX, configuram-se na abordagem sócio-cultural da educação musical e apontam para a necessidade de se levar em consideração o contexto social em que o aluno está inserido, partindo-se de seu conhecimento e daquilo que tem significado para ele. Posteriormente, pensa-se em ampliar

⁴ Estamos considerando como música popular os estilos: rock, rock pop, MPB, balada romântica.

sua experiência por meio de conhecimentos que a escola dispõe. Tal abordagem, possui fundamentação teórica em campos de conhecimento como Etnomusicologia, Sociomusicologia, Sociologia da Educação, Antropologia da Educação e na Antropologia.

Assim, pode-se citar como aspectos centrais desta abordagem: partir do que tem significado para o aluno para, posteriormente, ampliar a experiência musical dos mesmos; valorizar a experiência cotidiana como ponto de partida, sem ignorar experiências anteriores; considerar a diversidade cultural e musical do aluno, do professor e as diferentes concepções de ensino e aprendizagem; ampliar o discurso musical através da utilização de músicas de outras culturas; estabelecer a relação educação musical e cultura; desenvolver o olhar relativizador e o fazer musical contextualizado (ARROYO, 2000).

Portanto, a adoção da abordagem sócio-cultural da educação musical em nossa prática docente é bastante pertinente pois favorece a valorização de músicas de outras culturas, bem como, de outros grupos culturais dentro da própria cultura; respeita e amplia o gosto musical dos alunos e os diferentes estilos de aprendizagem⁵; proporciona um fazer musical contextualizado e significativo sem valorizar um gênero musical em detrimento de outros.

A utilização do modelo (T)EC(L)A juntamente com a abordagem sócio-cultural se deve ao fato de ambos comungarem da mesma preocupação: tornar a aula de música mais dinâmica e promover experiências musicais mais amplas. Tal modelo, que preconiza o ensino em grupo e valoriza a importância da troca de experiências que ocorre neste, “oportuniza o envolvimento consciente do aluno com o objeto musical e permite que o professor tenha uma visão de cada momento do processo de ensino aprendizagem” (SWANWICK, 1979).

A principal proposta do Modelo (T)EC(L)A consiste em trabalhar os conteúdos de maneira vinculada para favorecer o desenvolvimento cognitivo de forma integral e não fragmentada, estabelecendo uma ligação direta com a experiência musical. As atividades a serem trabalhadas são resumidas na sigla (T)EC(L)A: (T) – *técnica* (manipulação do instrumento, notação simbólica, audição); *execução* (tocar, canta); *composição* (criação,

⁵ É importante considerar os diferentes estilos de aprendizagem que perpassam pelo fazer musical formal e o informal. Essa temática é estudada por Margarete Arroyo (1999) e Marcos Corrêa (2000). Aqui é entendido como: o tirar música de ouvido, aprender por imitação (vendo, ouvindo, lendo, compondo e improvisando, sendo estes dois últimos no sentido de “criar”).

improvisação); **literatura** (*história da música*); **apreciação** (*reconhecimento de estilos/ forma/ tonalidade/ graus*).

Tal Modelo trata-se de uma formulação teórica do que acontece nos inúmeros momentos da experiência musical. Além de ajudar o professor a especificar em que tipo de atividade está envolvido, este modelo possibilita também gerar estratégias de ensino de forma consciente estabelecendo elos entre as atividades musicais propostas de acordo com os cinco parâmetros; ajuda também a evitar experiências que são periféricas ao objeto musical e possíveis lacunas causadas pela falta de um planejamento consistente.

Dessa forma o professor poderá desenvolver um trabalho mais coeso, cuidando de todos aspectos relevantes para a aula de música sem priorizar uma habilidade mais do que outra, além de promover experiências que atendam as necessidades dos alunos em todos os aspectos musicais: técnica, execução musical, composição, literatura e audição.

Resultados e conclusões

Na tentativa de colocar em prática a abordagem de ensino instrumental em grupo fundamentado na abordagem sócio-cultural da Educação Musical e no Modelo (T)EC(L)A, nos deparamos com várias questões referentes ao ensino e aprendizagem de música que nos fizeram refletir à respeito da nossa atuação enquanto professoras proponentes do projeto, ora em foco, e da realidade musical dos nossos alunos.

Dentre as reflexões, apontaremos-nas no que se refere à abordagem de ensino instrumental em grupo, aos aspectos da abordagem sócio-cultural da Educação Musical e por fim, ao Modelo (T)EC(L)^a

Com relação às aulas de instrumento em grupo, foram evidentes as contribuições de tal abordagem metodológica para o ensino e a aprendizagem de música. A partir de depoimentos e atitudes dos alunos, observou-se que os mesmos ficaram mais motivados tanto nas aulas quanto nos estudos em casa; o crescimento musical também foi detectado a partir dos resultados alcançados nas apresentações musicais realizadas no final de cada módulo. A esse respeito, pudemos observar também o crescimento musical dos alunos de

um módulo para outro, bem como, o interesse pelas aulas do projeto – mostrado pelo compromisso com a apresentação, o envolvimento e a assiduidade.

Concordando com Thompson (apud MORAES, 1997, p.70), outros aspectos relevantes estiveram ligados à otimização do tempo de aula para o professor que atenderá um maior número de alunos por aula, podendo assim, tratar de problemas específicos que atendam às necessidades de vários alunos; o desenvolvimento de uma competição saudável entre os alunos de modo a levá-los a praticar mais em casa; o fortalecimento da individualidade dentro do grupo; e o desenvolvimento da atitude dos alunos relacionados tanto ao aspecto musical quanto ao social.

A exemplo disto temos depoimentos de alunos que afirmaram encontrar no projeto a oportunidade de estar experimentando tocar em público e até mesmo exercitar, mesmo que através de uma “pequena experiência”, tocar na noite. A esse respeito, Moraes (1997, p. 76-77) comenta que o ensino em grupo promove “fortalecimento da auto-estima e da auto-imagem dos alunos, tendo como consequência o fortalecimento da autoconfiança e da confiança nos outros. Da mesma forma haverá o desenvolvimento da iniciativa, posicionamento, participação ativa e diálogo interativo nas atividades como resultado da autoconfiança”.

Entretanto, a abordagem de ensino instrumental em grupo não dispensa os momentos de aulas individuais, uma vez que as aulas em grupo não são suficientes para dar conta das necessidades específicas individuais dos alunos, tornando-se necessário a combinação das duas atividades. Nesse sentido, o repertório escolhido pelos alunos também foi trabalhado nas aulas individuais.

No que diz respeito aos aspectos da abordagem sócio-cultural da Educação Musical, observamos maior envolvimento dos alunos com o repertório trabalhado. Considerando-se que as sugestões partiram deles, pois houve a preocupação por nossa parte enquanto professoras, em valorizar suas experiências cotidianas (mesmo que fossem apenas auditivas), o projeto desenvolveu-se no intuito de ampliar o discurso musical e as experiências dos alunos.

Como dito anteriormente, a principal meta a ser alcançada se configurou em uma apresentação musical ao final de cada módulo, o repertório foi dividido entre os alunos por

números musicais, o que inviabilizou que todos tocassem o tempo todo. Nesse sentido, as experiências musicais dos alunos não se deram somente através da execução musical de todo o repertório, ou seja, mesmo que os alunos não tocassem tudo, uma vez que não era esse nosso objetivo, estes experienciaram música através das outras atividades como a audição e a pesquisa literária.

Nesse sentido, optou-se por trabalhar o modelo (T)EC(L)A de Swanwick como possibilidade de desenvolver um trabalho mais coeso, cuidando de todos os aspectos relevantes para a aula de música, sem priorizar uma habilidade mais que outra e promovendo experiências que atendessem as necessidades dos alunos em todos os aspectos musicais: técnica, execução musical, composição, literatura e audição, tornando, desse modo, a aula mais dinâmica e propiciando o ensino de música “como um todo”.

Acreditamos que o projeto continue a ser um exercício prático através do qual nós, educadoras musicais, possamos exercitar nossa reflexão no sentido de (re)construir nossos conhecimentos de e sobre música para que os nossos alunos possam fazer música musicalmente através de “atividades que proporcionem o envolvimento direto e não apenas uma experiência quase musical” (Swanwick, 1979).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Margarete. Educação Musical: Um processo de Aculturação ou de Enculturação? In: Revista Em Pauta, vol. 1, n.º 2, p. 29-43, junho de 1990.

_____. Alargando o discurso da Educação Musical. In: Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música, 1999, p. 337-352. Tese (Doutorado). Curso de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. Anotações de aula da disciplina Educação musical e culturas contemporâneas. Curso de Especialização em Música do Século XX, área de concentração Educação Musical, UFU, 2000.

- _____. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. In: Revista da ABEM, n.º 5, p. 13-20, 2000.
- BARBOSA, Joel Luiz da Silva. O ensino em grupo de instrumentos de sopro na educação profissional. VII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, VII, 1998, Recife. Anais... Recife: ABEM, 1998, p. 107-113.
- FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Em Pauta, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.
- MORAES, Abel. Ensino instrumental em grupo: uma introdução. Música Hoje, Belo Horizonte, n.4, p.70-78, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2ª ed. SP: Cortez, 2002. p. 17-25.
- SOUZA, Jusamara. O conceito de cotidiano como perspectiva para a pesquisa e a ação em educação musical. ANAIS do VI Encontro Anual da ABEM e I Encontro Latino-americano de Educação Musical, Salvador, p. 38-44, 1997.
- SWANWICK, K. A basis for Music Education. Windsor: NFER-NELSON, 1979. (trechos traduzidos)

POR UMA PROPOSTA DE CURRÍCULO EM GUITARRA ELÉTRICA

Rogério Borda Gomes (CBM-CEU)
rogerioborda@hotmail.com

Resumo. Objetivando o debate sobre currículo em cordas dedilhadas, este texto pretende apresentar uma pesquisa de mestrado em andamento, trata-se de indicações para a construção currículo superior em guitarra elétrica. Partindo da constatação da existência de uma quantidade mínima de currículos votados para a guitarra elétrica, o estudo buscou, na origem da tecnologia da guitarra elétrica no Brasil, a fundamentação de uma tradição multiinstrumentista em cordas dedilhadas. Após a descrição do levantamento bibliográfico sobre a teoria curricular, esse estudo procurou ressaltar alguns pontos importantes das propostas pedagógicas de cinco documentos curriculares de instituições de ensino superior. O ponto crucial desta apresentação buscou estabelecer um debate e uma procura por indicações para a construção de uma matriz curricular superior em guitarra elétrica: através da validação de uma tradição instituída, nas inovações disciplinares apresentadas pelos documentos da amostra, e na experiência educacional do pesquisador.

Essa apresentação tem por objetivo gerar um debate nesse plenário sobre o tema “currículo em cordas dedilhadas”, especificamente trata sobre a guitarra elétrica por ser o tema da minha dissertação de mestrado, mas não é só a guitarra que ainda se encontra fora da universidade de música no Brasil. Pretendo, com essa apresentação e com o debate que virá a seguir, fundar as bases do último capítulo da minha dissertação cujo título é “Por uma proposta de curso superior em guitarra elétrica”.

Minha pesquisa inicialmente localizou uma brecha, em cordas dedilhadas só existem cursos de violão e harpa, a maioria voltados para música de concerto. Encontrei uma quantidade mínima de cursos de nível superior para guitarra elétrica e a inexistência de um curso superior em cordas dedilhadas nas universidades brasileiras.

ORIGENS DA TECNOLOGIA

Procurei então localizar a origem da tecnologia em guitarra elétrica, encontrando essa origem no *jazz* da década de 30. Estudando a história percebemos, em um determinado momento, uma diferenciação de ordem estética e que a principal característica da guitarra elétrica é a captação eletromagnética¹, diferente da captação eletromecânica² do violão

¹ Um sinal elétrico gerado a partir da excitação dos captadores pela vibração das cordas.

elétrico. Com o surgimento do *rock* nos anos 50, a guitarra ganhou um design e uma tecnologia que a caracterizou como um instrumento-ícone do *rock*, de certa forma isso estigmatizou o instrumento e o deixou fora de outras práticas musicais vigentes, por outro lado, se tornou uma tecnologia bastante útil para o músico prático. A guitarra foi utilizada amplamente na música popular. Localizei os pioneiros da guitarra elétrica no Brasil, músicos multiinstrumentistas em cordas dedilhadas, foram eles: Pereira Filho (1914-1986), Garoto (Anníbal Augusto Sardinha, 1915-1955), Laurindo de Almeida (1917-1995), Betinho (Alberto Borges de Barros, 1918), Poly (Ângelo Apolônio, 1920-1985), José Menezes (1921), Luis Bonfá (1922-2001) e Bola Sete (Djalma de Andrade, 1923-1987) entre outros. Esses músicos atuavam principalmente nas emissoras de rádio, todos eles tocavam pelo menos três instrumentos de cordas dedilhadas: violão, bandolim, violão tenor, cavaquinho, banjo, viola de dez cordas, guitarra havaiana e guitarra.

Dessa forma acredito que a “linguagem” da guitarra brasileira surgiu como resultado de um hibridismo que envolve tanto os gêneros da música popular estrangeira como, o *blues*, *rock*, *jazz*, *soul*, *funk*, *reggae*, bolero e demais ritmos latinos; a mistura destes com a música brasileira numa forte influência dos idiomatismos³ do violão, do cavaquinho, bandolim, viola caipira, guitarra baiana e da própria guitarra elétrica⁴.

ANALISANDO CINCO DOCUMENTOS CURRICULARES

Depois de uma revisão bibliográfica sobre as principais teorias curriculares, onde abordo a organização, classificação, sistematização e a especialização do conhecimento; a educação progressista; e as teorias analisam o currículo como um discurso, parti para uma análise de cinco documentos curriculares que abordam a guitarra e a tecnologia no ensino superior. As instituições escolhidas foram: a University of California – Berkeley, o Guitar Institute of Technology - GIT, o Bacharelado em Produção Musical da Universidade Federal do Paraná – UFPR, o Bacharelado em Música Popular da UNICAMP e a Graduação em Guitarra Elétrica da Faculdade Santa Marcelina – FASM. Essa etapa ainda não foi

² Um sinal elétrico captado por meio de um microfone.

³ O termo se refere a características próprias dos instrumentos, dadas pelas facilidades ou dificuldades para realizar determinados efeitos musicais como articulações, combinações de intervalos, timbres ou registros.

⁴ Vide trabalhos de Eduardo Visconti intitulado “A guitarra brasileira de Herlado do Monte” e “O estilo de improvisação de Hélio Delmiro” de Bruno Mangueira, ambos estudam guitarristas-referência para a música

concluída, mas estabeleci algumas unidades de análise para o estudo: objetivos do curso, carga horária/créditos/duração, histórico, grade curricular (disciplinas obrigatórias, eletivas e optativas), requisitos para ingresso, inovação/mudanças, aspectos negativos, pontos de flexibilidade, estilos dominantes, conjuntos mantidos para apoio ao curso, discurso ou teoria curricular predominante.

Analisando os documentos, notei que aparentemente as duas universidades norte-americanas possuem uma flexibilidade de percurso, mas parece que tendem a realizar um ensino que é um treinamento. Com uma extensa lista de ementas muito específicas para cada disciplina me pareceu que esse tipo de ensino pode padronizar e rotular demasiadamente a música em gêneros musicais muito fragmentados.

Nos três documentos curriculares das instituições brasileiras selecionadas percebe-se uma ênfase no estudo e na prática da música brasileira. Observa-se, ainda nos três cursos, uma preocupação com o estudo da música de marketing⁵. O Bacharelado em Produção Sonora não oferece formação específica em guitarra, mas foi escolhido por apresentar uma formação voltada para a tecnologia e por conter, em sua grade curricular, disciplinas que eu acredito serem importantes para a formação superior em guitarra elétrica⁶. A UNICAMP possui uma estrutura curricular um pouco semelhante à das duas universidades americanas, é a universidade brasileira que mais destaque tem no campo da música popular, apresenta inclusive um mestrado em guitarra no qual a disciplina de estágio docente é cumprida com os alunos do bacharelado em guitarra. O programa do Bacharelado em Instrumento (guitarra) da FASM apresenta uma configuração de conservatório de música com uma estruturação bem tradicional e de orientação humanista.

INDICAÇÕES PARA UM CURRÍCULO EM GUITARRA ELÉTRICA

Chegamos à questão nodal deste trabalho; trata-se de pensar em um projeto educacional original, que política curricular iremos defender, quais as ferramentas

brasileira que delinearão seus estilos, mesclando os idiomatismos do violão, da viola e da própria guitarra elétrica.

⁵ Na UFPR, com a disciplina Análise da Música na Mídia; na UNICAMP com a disciplina Música Industrializada (I e II); na FASM com a disciplina Marketing Cultural em Música.

⁶ A grade curricular oferece disciplinas de análise da Música *Rock*, Música de Cinema, Música Oriental, Música Étnica, Música Marketing e História do *Jazz*.

pedagógicas iremos utilizar, que tipo de profissional queremos ver brotar das instituições de ensino?

Não se pode criar um curso de guitarra elétrica apenas “enxertando” uma aula individual de guitarra em um bacharelado de instrumento. A questão passa pela validação de um repertório praticado, mas inexistente para a maioria das instituições de ensino superior do Brasil. Hoje já sabemos a posição que a música popular brasileira ocupa na cultura mundial, a questão agora é a do reconhecimento da importância que os instrumentistas de cordas dedilhadas tiveram no desenvolvimento dessa música. Na prática da guitarra é freqüente a utilização da escrita musical cifrada que normaliza as técnicas de improvisação, porém concepções tradicionais de currículo dificilmente aceitam o estudo da improvisação. A prática de conjunto, e os recitais de formatura também tendem a sofrer ajustes para se adequarem a um currículo de guitarra elétrica. A estrutura do show exige do profissional uma habilidade de movimentação de palco que poderia ser trabalhada em disciplinas de artes cênicas e dança. Um portfólio com fotos, produções e fonogramas das gravações em estúdio do formando poderia facilitar muito na qualificação profissional.

Na questão do repertório então, é preciso validar inicialmente o repertório praticado pelos precursores multiinstrumentistas, verificando sua aplicabilidade na guitarra. Um repertório que incluiria algumas composições de Garoto (Annibal Augusto Sardinha), composições de Jacob do Bandolim, de Waldir Azevedo, José Menezes, Radamés Gnattali e Villa-Lobos entre outros.

Depois precisamos pensar pedagogicamente, em como estabelecer a aproximação entre a escrita musical por pentagrama e as convenções de cifragem da música popular brasileira; no entanto nesse sentido a teoria do jazz já realizou excelentes aproximações e seria pouco inteligente não utilizar.

Quanto ao estudo da percepção musical, acredito que esta deva ser trabalhada mais relacionada ao instrumento do aprendiz. Percebo que a memória dos sons é mais facilmente desenvolvida através de associações entre a escuta do som e as relações idiomáticas dos instrumentos. Nesse sentido acho a prática da transcrição um ótimo trabalho, pois além de trabalhar a associação da memória do som com as relações intervalares dos instrumentos e aproximar o fenômeno do ritmo da escrita de ritmos, pode ajudar na construção de um banco de dados dos procedimentos musicais brasileiros.

A análise dos documentos curriculares das instituições de ensino apontou uma outra necessidade: a utilização da tecnologia de produção musical na academia. Todas as Ies da amostra possuem, em suas instalações estúdios de gravação. Falta saber como, quando e para que esses estúdios são utilizados. A meu ver as provas de audição deveriam ter duas etapas, uma no palco e a outra em um estúdio de gravação. Só assim o aprendiz poderá se auto-avaliar corretamente, pois freqüentemente a dinâmica de um recital não é capaz de fornecer isso ao aluno.

CONCLUSÃO

Chegando ao fim dessa apresentação esperamos aproveitar o tempo restante para perguntas, questionamentos e sugestões dos presentes, esta etapa é fundamental para a presente apresentação. O desejo é o de construir um trabalho de Pós-Graduação que se estabeleça como uma matriz curricular, como um roteiro que possa ser aplicável em diversos contextos sócio-culturais, bastando para isso realizar uma pesquisa sobre a clientela e das necessidades da comunidade onde deva ser instituído o programa curricular. Essa é uma perspectiva otimista, provavelmente não será possível aplicar uma matriz de currículo como um roteiro para a construção de um projeto político pedagógico. Mas, apenas o pensar hipoteticamente em uma matriz, produz um exercício que poderá, no futuro, se transformar em uma prática que se equilibre com um determinado contexto, da realidade acadêmica, das instituições de ensino superior e do ambiente sócio-cultural local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGENDA DO SAMBA CHORO. Disponível em <<http://www.samba-choro.com.br/>>

Acesso em: 6 set. 2003.

ANTÔNIO, Irati & PEREIRA, Regina. Garoto, sinal dos tempos. Rio de Janeiro:

FUNARTE, 1982.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In Benjamin, Adorno, Horkheimer e Habermas: Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril, 1983, p. 5 - 28.

BERENDT, Joachim Ernst. O Jazz: do rag ao rock. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BERKLEE SCHOOL OF MUSIC. Disponível em <<http://www.berklee.edu/>> Acesso em: 14 jan. 2004.

BURKE, Peter. Uma História Social do Conhecimento: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

DICIONÁRIO CRAVO ALBIN DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA. Disponível em <<http://www.dicionariompb.com.br>> Acesso em: 12 jul. 2003.

DUDEQUE, Norton Eloy. História do Violão. Curitiba: Editora da UFPR, 1994.

EJAZZ. O site do jazz e da música instrumental brasileira. Disponível em <<http://www.ejazz.com.br/>> Acesso em: 15 jan. 2004.

FACULDADE SANTA MARCELINA. Disponível em <<http://www.fasm.com.br/>> Acesso em: 13 jan. 2004.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Rio de Janeiro.

MUSICIANS INSTITUTE. Disponível em <<http://www.mi.edu/>> Acesso em: 6 jan. 2004.

MURPHY, Daniel. Jazz Studies in American Schools and Colleges: a Brief History. In Jazz Educators Journal, Vol 26, 1994, p. 34-8.

SILVA, Tomás Tadeu da. Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP. Disponível em <<http://www.unicamp.br/>> Acesso em: 4 jan. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR. Disponível em <<http://www.musica.ufpr.br/>> Acesso em: 13 jan. 2004.

UM ESTUDO SOBRE OS SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE PIANO

Rosane Cardoso de Araújo
(Escola de Música e Belas Artes do Paraná)
rosane_caraujo@yahoo.com.br

Resumo. O objetivo desta pesquisa em andamento é investigar os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano, considerando-se as seguintes questões: as fontes sociais de aquisição dos saberes; as etapas da carreira profissional do professor; e as especificidades desta profissão. Para tanto, realizei três estudos de casos com três professoras de piano em diferentes fases profissionais: uma com 3 anos de exercício docente, outra com 19, e outra com 43. A linha discursiva deste estudo é a fenomenologia focalizada no pensamento de Heidegger. O referencial teórico das discussões sobre saberes foi baseado principalmente nos estudos de Gauthier e Tardif. Até o momento, a análise dos dados tem vislumbrado que o conjunto de saberes, que norteiam a prática docente de professores de piano, possuem especificidades que variam de acordo com a fase da carreira em que o profissional se encontra, e com os processos de aquisição histórico-pessoais destes.

A presente investigação vem sendo desenvolvida, como tese de doutoramento, junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Meu enfoque neste estudo, são os saberes docentes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano. Tal estudo tem origem no contexto de minha própria atuação profissional. Como professora de piano, formada no curso de bacharelado em música, recebi uma formação voltada para a performance, carente em disciplinas que orientassem para a prática pedagógica do instrumento. Ao assumir a profissão de “professora de piano”, busquei alicerçar minha prática em diferentes estoques de conhecimentos, ou “saberes”¹, que deram consistência e possibilidades para realizar meu ofício.

Assim, partindo do pressuposto de que os professores de piano, graduados no curso de bacharelado em música/piano, possuem uma formação semelhante a minha, isto é, uma formação que enfatiza principalmente a performance em detrimento à docência, inquietou-me a idéia de conhecer o trabalho de outros professores de piano e verificar como eles vem

¹ Nesta pesquisa, o termo saberes será utilizado para designar conjuntos de conhecimentos. Inicialmente a literatura especializada tratava estes conjuntos pelo termo “conhecimentos” - “knowledge base”. Na literatura contemporânea, o termo que tem vigorado com mais ênfase é “saberes”.

conduzindo sua atividade docente, ou seja, reconhecer os saberes que norteiam suas práticas e que são característicos desta profissão.

Minha hipótese, condutora desta investigação, sintetiza-se na idéia de que os professores possuem um conjunto de saberes que viabilizam suas práticas docente, com características e especificidades próprias desta profissão, adquiridas ao longo de todo o processo de formação profissional, e, principalmente, ao longo do desenvolvimento de suas carreiras docentes. No decorrer deste processo, por meio da experiência, estes profissionais consolidam seus saberes pedagógicos.

Propus esta pesquisa como uma forma de compreender a prática destes profissionais, aprofundando-me no estudo dos saberes que a sustentam. Meu objetivo geral é investigar os saberes que norteiam a prática pedagógica do professor de piano, em diferentes etapas de carreira profissional. Os objetivos específicos são: identificar as fontes sociais de aquisição dos saberes dos professores de piano; verificar se os saberes dos professores de piano apresentam graus de mobilização variados de acordo com a etapa da carreira profissional; e identificar as semelhanças e as especificidades que podem ser encontradas entre os grupos de saberes do professor de piano e os grupos de saberes apresentados na literatura da Educação.

Dentre os autores que, atualmente, desenvolvem estudos sobre saberes docentes e profissionalismo, cito NÓVOA (1997); GAUTHIER (et. alii, 1998); PIMENTA (1999); TARDIF (2002); MORIN (2002); e RAMALHO, NUÑES e GAUTHIER (2003). Já no plano do ensino instrumental, considero nesta pesquisa, os trabalhos de diferentes autores, como RAIBER (2001), LENNON (1997) e McPHERSON e McCORMICK (1998).

Para esta investigação, utilizei como referencial os estudos de HUBERMAN (1995) sobre fases da carreira docente, bem como as discussões sobre saberes descritos por TARDIF (2002), como base para a análise dos dados encontrados. Este autor identificou quatro grupos de saberes que devem fazer parte da formação docente do professor de ensino regular:

- Os saberes de formação profissional
- os saberes disciplinares
- os saberes curriculares, e
- os saberes experienciais

Os *saberes de formação profissional* podem ser considerados como o conjunto de saberes transmitidos para a formação do professor, que incluem em sua prática os saberes das ciências da educação (psicologia, sociologia, filosofia, entre outros) e da ideologia pedagógica. Os *saberes disciplinares* são os saberes sociais que correspondem aos diversos campos do conhecimento e apresentam-se sob a forma de disciplinas e integram a prática docente através da formação inicial e contínua. Tais saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Os *saberes curriculares* são os saberes correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos validados pela instituição escolar na qual o docente encontra-se inserido. São saberes sociais, selecionados como modelo da cultura erudita e traduzidos sob a forma de programas escolares. Por fim, os *saberes experienciais* são baseados no próprio exercício prático da profissão, isto é, no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Estes saberes brotam da experiência e são validados por ela.

Neste estudo, portanto, tenho buscado identificar os saberes do professor de piano, alicerçando-me teoricamente, no discurso de pesquisadores que já discutiram sobre este tema na área da Educação. A partir da investigação sobre os saberes docentes do professor de piano, pretendo colaborar para o processo de teorização dos conhecimentos envolvidos nesta prática, bem como trazer subsídios para discussões sobre a profissão de “professor de instrumento”. Estudando os saberes do professor de piano, busco o aprofundamento de um novo foco de pesquisa sobre docência do instrumento e, ao mesmo tempo, espero trazer mais uma colaboração para os debates sobre saberes, no campo da Educação Musical.

Metodologia

Esta investigação caracterizou-se como um estudo qualitativo no qual a metodologia escolhida foi o estudo multicase, orientado por um estudo de desenvolvimento de corte transversal. O estudo multicase consiste em dois ou mais estudos de casos, isto é, um estudo aprofundado de vários casos. Já o estudo de desenvolvimento de corte transversal, segundo COHEN & MANION (1994) caracteriza-se por englobar, num mesmo espaço de

tempo, diferentes sujeitos com idades diferentes em etapas de vida diversas (ou pontos diferentes de tempo). A vantagem deste tipo de estudo é que ele proporciona uma “fotografia instantânea” de um grupo de indivíduos determinado, em um momento específico.

Assim, esta pesquisa foi realizada por meio da participação de professores de piano que encontravam-se em fases da carreira diversas, isto é, indivíduos envolvidos em práticas docentes situados no contexto de iniciação da atividade profissional, num período intermediário, e numa fase de final de carreira.

O enfoque utilizado no processo discursivo é o fenomenológico, embasado no pensamento de HEIDEGGER (2002)², que propõe a observação do fenômeno considerando-se a existência do ser e sua relação com a temporalidade. Meu escopo, nesse enfoque, foi a busca da essência de cada caso, voltando-me para os saberes específicos de cada professor participante, adquiridos ao longo da história de sua formação profissional.

Foram realizados três estudos de casos, sendo que cada professor de piano - localizado em etapas da carreira diversas - consistiu um caso específico. Como instrumento de coleta de dados, utilizei a entrevista semi-estruturada e a observação não-participante. Foram realizadas duas entrevistas e três observações com cada docente.

Resultados preliminares

Os estudos de caso foram realizados com três professoras de piano: Rita, com 3 anos de atuação docente; a Maria, com 19 anos; e Tereza, com 43 anos. Estes estudos, conduzidos numa perspectiva fenomenológica, tiveram como alicerce, o pensamento de HEIDEGGER (2002), que trata do estudo dos fenômenos focalizado no aspecto ontológico. Assim, considerei que, todos os casos abordados nesta pesquisa contém essa premissa, uma vez que tratam-se de pessoas (*entes*) que possuem um modo próprio de compreender e agir no mundo.³ Deste modo, os saberes que emergem em cada caso, são pessoais, específicos de cada docente, ou seja, originários em experiências e trajetórias genuínas.

² O pensamento fenomenológico moderno tem suas bases nas obras de Edmund Husserl. Heidegger interpreta o pensamento desse autor e traz novas direções para a fenomenologia.

³ De acordo com HEIDEGGER (2002), o seu *dasein*.

Meu foco, nestes estudos, voltou-se para o discurso dos docentes, revelados nas entrevistas concedidas e nas interações observadas na sala de aula, com os alunos. Pelo processo de interpretação dos dados, pude identificar diferentes saberes que constituem o “ser professor” para cada docente. Por meio de algumas categorias, vislumbradas a partir da interpretação de cada caso, considero que os professores de piano mobilizam em sua prática - em maior ou menor grau de acordo com a fase da carreira em que este se apresenta - saberes que podem ser identificados a partir de sua origem social:

Os saberes originários da formação acadêmico-institucional, constituídos como saberes disciplinares e curriculares, adquiridos na formação anterior à graduação, na graduação e na pós-graduação. São saberes que o professor não possui domínio sobre sua seleção, pois lhe são transmitidos por meio das instituições de ensino.

Os saberes emergentes das necessidades geradas no confronto com a profissão, que constituem-se também em saberes disciplinares e curriculares, mas possuem como característica principal, uma busca pessoal do professor para a sua aquisição. É o próprio docente que o seleciona e investe pessoalmente nesta conquista. Eles podem ser adquiridos em instituições, por meio de um processo de auto-aprendizagem, ou mesmo por meio dos processos de transmissão oral.

Os saberes da função educativa, de origem institucional e experiencial, foram referidos àqueles que voltam-se especificamente às práticas de viabilização do ensino do instrumento, como a didática, as metodologias empregadas, enfim ao conjunto de conhecimentos que fazem parte do “ser” professor de piano, no que tange a sua função de ensino.

Por fim, *os saberes originários da experiência*, ou experienciais, que foram verificados como os saberes que possuem origem na prática cotidiana do professor e por ela são validados, podendo ser adquiridos por meio das interações vivenciadas no contato entre professor e aluno, ou também nas relações com colegas de profissão ou mesmo ex-professores de instrumento, nos processos de transmissão oral. Tais processos, que não encontram-se formalizados na literatura, são utilizados e admitidos no meio profissional.

Assim, os estudos sobre saberes, existentes na literatura da educação, particularmente os estudos de TARDIF (2002), serviram como ponto de partida para a discussão dos saberes do professor de piano. No entanto as especificidades desta profissão, observadas

por meio dos três estudos de caso, vislumbraram outras categorizações, que, nesta pesquisa foram aprofundadas por meio da observação da origem social de tais saberes e de suas mobilizações em diferentes etapas da carreira profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COHEN L.; MANION, L. *Research Methods in Education*. London: Routledge, 1994.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.F.; MALO, A.; SIMARD, D. *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente*. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Parte I. 12 ed. Tradução de Marcia de Sá Cavalcante Schumbak. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*. 2.^a ed. Porto: Porto Editora, 1995a, p.31-62.
- LENNON, Mary. *Teacher Thinking: A qualitative Approach to the Study of piano teaching*. *Bulletin of Council for Research in Music Education*. n.131. University of Illinois at Urbana-Champaign, n.131, p.35-36, 1997.
- McPHERSON, Gary; McCORMICK, John. *Motivational and Self-regulated Learning Components of Musical Practice*. *International Society for Music Education*. Johannesburg: University of the Witwatersrand, p.121-130, 1998.
- MORIN, Edgar *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, António (org.) *Os professores e sua formação*. 3.ed. Lisboa: Don Quixote, 1997, p.15-34.
- PIMENTA, Selma G.(org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- RAIBER, Michael A. *An investigation of the relationship between teacher's engagement in reflective practice and music teaching effectiveness*. PhD, University of Oklahoma, 2001.

RAMALHO, B.; NUÑES, I.; GAUTHIER, C. Formar o professor, profissionalizar o ensino. Porto Alegre: Sulina, 2003.

O CORAL E A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO

CENTRO EDUCACIONAL 02 DE TAGUATINGA-DF

Rosângela Rêgo da Silva
(Centro Educacional de Taguatinga Sul – DF)
zanjarego@yahoo.com.br

Resumo. Este trabalho tem como objetivo mostrar a experiência de uma atividade realizada com alunos da 1ª série do Ensino Médio do Centro Educacional 02 de Taguatinga - Distrito Federal neste ano de 2004. A Experiência aqui relata especificamente o canto coral e o seu papel na interdisciplinaridade com Artes Visuais e Sociologia e envolveu atividade conjunta dos professores para a concretização das atividades propostas. O objetivo foi levar o aluno a utilizar a sua voz como instrumento musical e conhecer o patrimônio cultural que é a música brasileira e como ela está inserida na história do nosso país nos diversos momentos.

Este trabalho tem como objetivo mostrar a experiência de uma atividade realizada com alunos da 1ª série do Ensino Médio do Centro Educacional 02 de Taguatinga - Distrito Federal.

No Centro Educacional 02 de Taguatinga a Arte como componente curricular, oferece as linguagens de música, artes cênicas e artes visuais, dentro do projeto Arte: som, cor e movimento. A carga horária da disciplina é de dois tempos semanais de 50 minutos nas três séries de ensino, e a turma é dividida entre os três professores no início do ano conforme escolha e interesse do aluno, respeitando o limite de vagas em cada turma, já que as aulas são dadas sempre para duas turmas em conjunto. Exemplo: 1º A/B, etc.

Esta proposta de trabalho interdisciplinar, surgiu já depois do início das aulas a partir do conteúdo que estava sendo trabalhado pela professora de Sociologia, bem como o conteúdo de história da música e história da arte com os alunos da 1ª séries que era a cultura indígena e a importância dos índios na formação do povo brasileiro. Este trabalho tem a finalidade de despertar o interesse do aluno pelo conhecimento da cultura indígena e o respeito pelos índios que vivem em nosso meio e levá-los a perceber que a música indígena faz parte da nossa formação e da história da música brasileira.

A criação de um programa interdisciplinar, faz parte do projeto pedagógico do Centro Educacional 02 de Taguatinga que está preocupado com uma nova visão de ensino voltado

para a concretização de uma educação humanista, integradora, capaz de promover o indivíduo em seus aspectos físico, social, cognitivo e afetivo.

Para a condução do experimento da prática de canto coral e a interdisciplinaridade, foi necessário estabelecer ações que envolvessem certas competências e habilidades. Para isto os alunos deveriam aprender arte através do trabalho da oficina coral, que no tocante à área de música, teve-se como base as seguintes competências a serem desenvolvidas:

- 1-Conhecer a história da formação da música brasileira, num processo interligado com a história do Brasil, através das canções a serem ensinadas;
- 2- Realizar e interpretar músicas utilizando o coral como instrumento vocal;
- 3-Valorizar as fontes de documentação, preservação e acervo da produção artística;
- 4-Apreciar as diversas manifestações culturais;
- 5- Entender e avaliar os elos de ligação entre a arte e as demais disciplinas na existência do folclore.

As habilidades requeridas, foram as seguintes:

- 1-Desenvolver a sensibilidade artística em relação à música;
- 2-Ouvir e pesquisar a história da música brasileira, relacionar a história do país, e cantar as músicas indígenas de algumas tribos.
- 3-Explorar o uso dos parâmetros do som como: altura, intensidade, timbre e duração;
- 4-Participar do grupo de canto coral e explorar a voz por meio da técnica vocal e exercícios respiratórios como um instrumento musical;
- 5-Construir sentimentos, experiências e idéias a partir da leitura das letras musicais;
- 6-Ter conhecimento dos elementos básicos da linguagem musical presente nas partituras: clave de sol, clave de fá, pauta, notas, figuras de valores, sinais de repetição, ligaduras, compassos simples, etc.

Metodologia

Descrição da seqüência didática do trabalho:

As aulas semanais de 100 minutos foram divididas em duas aulas de 50 minutos, com uma parte teórica e outra prática.

Estratégias usadas;

1-Aulas teóricas: e leitura e interpretação de textos sobre o tema que estava sendo explorado e o uso dos elementos musicais na partitura (clave de sol, clave de fá, fórmula de compasso, compassos simples, pentagrama, notas musicais, sinais de repetição, ligadura, ponto de aumento).

2-Aulas práticas: Exibição do filme “Teko Arandu-Viver Guarani” que mostra a cultura indígena das tribos Guaranis existentes ainda em nosso país, ensino do repertório a duas vozes, percussão rítmica, exercícios de técnica vocal, de relaxamento, de respiração, de articulação e dicção das palavras difíceis, vivência e exploração rítmica com o corpo e instrumentos indígenas, expressão facial e corporal em relação ao texto a ser cantado e ensaios de coreografias de algumas músicas..

3-visitas a exposição de artesanato indígenas no próprio Centro Educacional.

4-Atividades extra -classe: Pesquisa bibliográfica sobre a história da formação da música no Brasil , pesquisa sobre a música usada nos diversos rituais indígenas , uso de materiais alternativos para confecção de figurino e criação de coreografias e sons e para apresentação dos rituais, criação de desenhos e artesanato pelos alunos de artes visuais.

Recursos didáticos utilizados:

Instrumentos de percussão, instrumentos indígenas, apitos com sons de pássaros, textos de história da música brasileira, cds, fita k-7, artesanato indígena, aparelho de som, televisão, vídeo , fotografias de índios, partituras musicais: Três cantos dos índios Kraoh , Nozaniná-canto dos índios Parecis e Canto dos índios Bororo.

Avaliação

A avaliação parcial foi feita por meio da observação sistemática feita na sala de aula. Após estas observações verificamos que a incorporação do conhecimento acontece de forma mais eficaz, se houver contínuo relacionamento com os conhecimentos anteriores e as diversas experiências.

A avaliação final acontecerá com a apresentação das músicas indígenas e exposições de estandes culturais orientados pela professora de Sociologia, bem como exposições de trabalhos sobre a arte indígenas orientados pela professora de Artes Visuais que serão apresentados em Setembro próximo .

Comparação dos resultados obtidos com os resultados esperados:

Buscamos por meio desse trabalho propiciar um ensino de maneira holística e integral envolvendo os vários aspectos dentro da música interligado às outras disciplinas e vimos que a escola que se propõe a fazer um trabalho interdisciplinar como proposta pedagógica, apresenta melhores resultados com os seus alunos.

Em relação à atitude dos alunos, todos sabem o que estão fazendo, parecendo estarem bastante envolvidos com o trabalho, e percebe-se a alegria e a satisfação dos alunos, bem como o compromisso deles muito satisfeitos com o que está sendo pesquisado, preparado, e ensaiado.

Pudemos perceber mesmo sem terminar o trabalho que os alunos atestam gostar de música, necessitam estudar música e valorizam a música na escola pública. A maioria dos alunos gosta de cantar e quer estudar um instrumento musical.

Com a oportunidade de fazer novamente esse trabalho interdisciplinar, eu procuraria abranger outras disciplinas do currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Marco Aurélio, Um “Trem” Bão chamado interdisciplinaridade, São Paulo: Revista Nova Escola, Ed. Abril, Ano XIV, Nº 122, Maio 1999.

ARAÚJO, Expedito Cardoso de Interdisciplinaridade- cantar para aprender, São Paulo: Revista Nova Escola, Ed. Abril, Ano XII, Nº 103, Junho 1997.

BASTIÃO, Zuralda Abud, O interesse pelas aulas de música na escola regular, Fundamentos da Educação Musical, ABEM, 1998.

GONÇALVES, Maria Inês Diniz, a música, uma alternativa da educação na reconquista do homem, Brasília:Ed. Especial, 1996.

HENTSCHE, Liane, SOUZA, Jusamara, MATEIRO, Tereza de A. Novo, a relação da escola com a aula de música, Fundamentos da Educação Musical, ABEM, 1998.

MARTIN, Paulo San, Uma lição para aprender de ouvido, São Paulo, Revista Nova Escola, Ed. Abril, Ano XI, Nº 99, Dezembro 1996.

ZAGONEL, Bernadete, do gesto ao musical: jogos e exercícios práticos para um ensino contemporâneo da música, Fundamentos da Educação Musical, ABEM, 1998.

O SURDO: CAMINHO PARA EDUCAÇÃO MUSICAL

Sarita Araujo Pereira
(Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli/MG)
saritaaraujo@netsite.com.br

Resumo. Este relato traz minha experiência, professora surda de teclado, com alunos também surdos, no Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli”, de Uberlândia, M.G. O objetivo é socializar a educação musical de portadores de necessidades especiais auditivas que acontece na referida escola. Inicialmente, será feito um histórico dessa modalidade educativa nesta instituição. Em seqüência, relato minha experiência como professora surda de teclado para deficiente auditivo.

Introdução

Desenvolver um trabalho musical com o portador de deficiência auditiva requer enorme responsabilidade profissional, guiada pelo conhecimento das várias dimensões fisiológicas, psicológicas, sociais e educativas que envolvem o surdo.

A relação entre o deficiente auditivo e o fazer musical precisa ser cultivada passo a passo, levando-se em conta a capacidade de ouvir e perceber os sons, despertando o interesse pelas atividades musicais. Assim, tocando um instrumento musical, o deficiente auditivo poderá reforçar seu compromisso com a vida, que deste momento em diante, tenderá a ganhar rumos novos em se tratando de realização pessoal e profissional.

Este texto caracteriza-se como relato de experiência objetivando socializar a educação musical de portadores de necessidades especiais auditivas que acontece no Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli” em Uberlândia, Minas Gerais.

Inicialmente, será feito um histórico dessa modalidade educativa nesta instituição. Em seqüência, relato minha experiência como professora surda de Teclado para deficiente auditivo.

Históricos

Na última década do século XX, precisamente no ano de 1994, chegou ao meu círculo de conhecimento a primeira aluna surda e oralista, Daniela Prometi Ribeiro, então com 12

anos de idade. Tímida e retraída, foi motivada pela sua mãe, Sra Maria das Graças Prometi Ribeiro à estudar música, devido à admiração que esta tinha pelo meu desempenho nas conquistas profissionais como professora de teclado no referido conservatório, apesar da minha surdez.

Apresentada como deficiente auditiva com perda profunda, Daniela, que usa a prótese auditiva e é capacitada em leitura labial, teve insucesso em aulas de piano por não sentir a vibração sonora do mesmo. Passou, então, a estudar teclado com muito entusiasmo, o que até hoje pratica, buscando concluir o 2º grau do curso técnico instrumental. A aluna complementa sua formação musical estudando violino, numa tentativa de conhecer por elas as notas, apertando e friccionando cordas.

Em 2001, ingressa outro aluno surdo: Luis Gustavo Pinto Ramos, com 14 anos de idade, portador de prótese auditiva, capacitado em libras e leitura labial, com grau de perda auditiva, apresentada no quadro, como profunda e severa. Por não dominar linguagem gestual, recebi ajuda de Maria Ivonete Ramos, tendo a mesma como intérprete durante aulas de teclado. Foi por intermédio de Maria Ivonete que fui incentivada a fazer curso de Libras no CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais). Atualmente, Luis Gustavo estuda teclado e violino e também tem a intenção de concluir o curso técnico instrumental.

Já no ano de 2002, ingressaram mais 03 alunos, colegas de escola de Luis Gustavo, incentivado pelo exemplo dele. São eles: Levy Costa Ferreira, 10 anos; Robson Gonçalves Santos, 12 anos e Matheus Rocha da Costa, 13 anos. Os três têm a mesma característica, não gostam de usar a prótese auditiva, comunicam-se em libras e estudam teclado, violão elétrico e percussão. Entre eles há uma competição em avançar no estudo musical.

A partir daí, observei analiticamente as atividades pedagógicas realizadas nas salas de aula de alunos portadores de deficiência auditiva, levando em conta as diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade.

Neste mesmo ano dei início a um projeto de experimentação sobre as possibilidades de interação entre deficientes auditivos e um aprendizado satisfatório no campo musical, utilizando para este fim o teclado como instrumento elementar, tendo isto dentro do contexto pedagógico musical. Surge então, o projeto denominado “ O Surdo: Caminho para Educação Musical”. Para ensinar um surdo é preciso, primeiro entender sobre surdez,

reconhecer os diversos graus desta deficiência (normal, leve, moderada, moderada severa, severa e profunda) que previamente devem ser avaliados por uma fonoaudióloga, através de testes de audiometria e também dominar as principais filosofias desta área, ou seja, oralismo (Língua Portuguesa com ênfase na modalidade oral), comunicação total (Língua Portuguesa simultaneamente à Língua Brasileira de Sinais) e bilingüismo (Língua Portuguesa e/ou Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS).

O principal objetivo do projeto “O Surdo: Caminho para Educação Musical” é mostrar que o surdo supera tudo, inclusive fazer e entender a música, uma das habilidades humanas mais ligadas à audição. Os alunos com problemas de surdez desenvolvem mais a visão. Costuma-se dizer que os ouvidos dos surdos são seus olhos e é com eles que, de certo modo, tentam superar a falta de audição.

No ano de 2003, ingressaram mais 08 alunos: Káren, 21 anos; Dayana, 14 anos; Aline, 09 anos; Nayara, 09 anos ; Karollyna , 09 anos: Thays, 11 anos; Gabriela, 10 anos; e Wesley, 21 anos. Todos iniciaram juntamente aulas de teclado.

Neste ano de 2004 conto com o apoio de outros professores que se interessaram e querem trabalhar com os surdos na área de violão, violino, percussão, musicalização, coral em libras e multimeios. Isto mostra o resultado da conscientização destes profissionais perante o desafio em romper o preconceito educar musicalmente pessoas surdas.

Aulas de Teclado

Inicialmente, o aluno é convidado a experimentar e vivenciar movimentos corporais, sendo o primeiro instante musical a ser explorado através de gestos para cada som, e um som para cada gesto. Cada um dos elementos musicais, ou seja, altura, intensidade, duração e timbre podem e devem ser estudados através de expressão corporal.

O surdo sente a música em várias partes de seu corpo através das vibrações sonoras. As frequências graves são sentidas nos pés, braços e pernas; as mais agudas no rosto, pescoço e peito. Segundo EVELYN GLENNIE, percussionista escocesa, profundamente surda, “defende a teoria de que audição é uma forma de tato e que cada pessoa, com ou sem problemas auditivas, processa sons de forma individual” .(RITMO, 2004)

Há duas maneiras que facilitam a comunicação com os surdos dentro da aprendizagem musical são: Leitura labial e linguagem dos sinais (Libras).

A língua de sinais é fundamental para que o surdo possa compreender e entender a linguagem musical adaptada para ele e que tenha acesso às informações a que todos têm direito, permitindo também aos ouvintes a possibilidade de descobrir o mundo que cerca os deficientes auditivos. É aqui que nasce a curiosidade em aprender esse “som do silêncio”, onde as palavras ganham as formas de um simples gesto.

Outro ponto fundamental da participação do surdo na aula de música é o uso de prótese auditiva, que ajuda muito a compreensão e o entendimento na sua aprendizagem musical.

O curso Teclado tem a formação de Técnico Instrumental e compreende o conhecimento do instrumento, manuseio dos baixos automáticos, aprendizado das cifras, utilização dos diversos sons e utilização de diferentes tipos de músicas, bem como o estudo de leitura de notas e ritmos (figuras musicais) através de métodos especializados e apropriados a cada idade do aluno surdo.

A formação de repertório, a ampliação e a fixação dos elementos que compõem o universo sonoro são fundamentais no aprendizado de um instrumento musical. Os alunos surdos têm a sua auto-estima elevada e, com isso, melhoram o seu compromisso com a vida e são estimulados a se sociabilizar.

A avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Visa a promoção de nível do aluno, quando o mesmo é submetido a testagens, levando em consideração que a prova é somente uma formalidade do sistema escolar. A avaliação de aprendizagem do aluno surdo é ponto merecedor de profunda reflexão. Neste processo temos que estar conscientes de que o mais importante é que os alunos consigam aplicar os conhecimentos adquiridos no cotidiano, de forma que esses possibilitem uma existência de qualidade.

A música é um caminho eficiente para afastar o preconceito e melhorar muito a auto-estima de crianças e jovens com deficiência auditiva. “Pelo esforço de aprender, mas também pela qualidade da música que produzem, eles têm chamado a atenção do público, que retribui com aplausos e pedido de bis”. (REVISTA Crescer, 2002.).

Considerações finais

Concluindo este relato, cito alguns tópicos que considero importantes nos objetivos e planejamento da educação musical dos surdos:

- Profissionalização do surdo no contexto musical.
- Desenvolvimento da capacidade sensorial, física e auditiva do surdo o que o ajudará na adaptação social, pois, ao demonstrar habilidade musical, adquire o respeito e ganha auto-confiança.
- A interação da música na vida cultural do surdo possibilita maior relacionamento com a sociedade.
- A possibilidade do surdo sentir-se importante e capaz de enfrentar os desafios possíveis no transcorrer de sua vida.
- O respeito à potencialidade de cada aluno surdo e o a confiança na sua capacidade cognitiva.

O trabalho que venho desenvolvendo com os surdos é estreitamente relacionado com minha deficiência auditiva. Tenho procurado fazer para muitos o que esperei ser feito por mim. No contato com os alunos surdos, tenho tido a oportunidade de crescer e encontro-me cada vez mais estimulada na busca de outros espaços e soluções possíveis dentre diversos caminhos e colaboradores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REVISTA Crescer, São Paulo, nov. 2002.

RITMO de Evelyn Glennie é destaque em festival londrino. Disponível em:

<http://www.feneis.com.br/noticias/evelyn_percussionista.htm>acesso em 13/05/2004.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E ENSINO DO PIANO: SUBSÍDIOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A PEDAGOGIA DO INSTRUMENTO MUSICAL

*Scheilla Glaser (UNESP)
glaserscheilla@ig.com.br
Marisa Fonterrada (UNESP)
marisafont@ig.com.br*

Resumo. Esta pesquisa diz respeito ao estudo de questões relacionadas com o ensino-aprendizado do piano, procurando compreender as teorias de ensino implícitas no processo e propondo um olhar rogeriano ao ensino do instrumento. Parte-se dos pressupostos que o ensino tradicional com ênfase no professor e no programa torna-se problemático diante das modificações que tem surgido nas propostas de musicalização, e que os instrumentistas não são preparados durante sua formação para exercerem a função de professores de instrumento e matérias teóricas. A hipótese principal do estudo é que o conhecimento de abordagens pedagógicas pode ser útil para o professor de instrumento musical, ampliando sua visão do processo de ensino e aprendizagem. A presente pesquisa é de caráter qualitativo e reflexivo, fundamentalmente teórica, mas que conta, também, com dados empíricos levantados a partir da experiência profissional da pesquisadora. A metodologia a ser utilizada segue os princípios da corrente filosófica fenomenológica.

Após 1980, os cursos disponíveis em conservatórios na cidade de São Paulo foram transformados em cursos técnico-musicais, causando modificações nas grades curriculares que resultaram na retirada das disciplinas relacionadas à pedagogia instrumental. Essa nova perspectiva gerou um tipo de ensino que não prepara o instrumentista em formação para uma possível atuação como professor. Além disso, nem sempre o ensino técnico mostra-se capaz de conduzir o executante-intérprete a uma compreensão ampla do universo musical.

A maioria dos cursos de instrumento costuma adotar uma pedagogia tradicional, na qual o professor é o centro e tem poder decisório sobre todo o processo de aprendizagem, ou uma pedagogia com ênfase no programa, em que a organização assume maior importância, colocando professor e aluno na posição de executores de um planejamento determinado, geralmente associada a uma didática predominantemente behaviorista. Também os conteúdos das disciplinas teóricas não costumam estar inter-relacionados, e os alunos, ao vivenciarem o conteúdo do aprendizado musical de forma compartimentada, costumam ter dificuldade em reunir e relacionar as disciplinas, reduzindo o aprendizado a um adestramento para a execução de algumas obras. É um problema gerado pelo sistema de ensino e reforçado pela falta de preparo pedagógico de grande parte dos professores.

Também nos cursos superiores - Bacharelados - problema semelhante ocorre. Embora nesses cursos haja uma preocupação maior em proporcionar ao aluno-intérprete condições para que compreenda o todo que envolve a execução de uma obra musical, raros são aqueles que consideram sua futura atuação como professor.

Assim, pianistas que se tornam professores não costumam ter uma preparação para atuarem nesta função durante sua formação, ou seja, lecionar não é uma situação prevista em seu aprendizado. Não sendo prevista, o futuro professor de instrumento não é levado a refletir a respeito do que seja ensinar e do papel de professor e sua função social de educador, algo bastante discutido atualmente nas áreas da arte-educação e da musicalização infantil.

Considerando-se que a grande maioria dos músicos instrumentistas desempenha atividades pedagógicas, lecionando instrumento ou matérias teóricas, a ausência de reflexão sobre o assunto torna-se uma questão problemática. Conscientes dessa lacuna em sua formação, alguns complementam sua formação com a busca de conhecimento pedagógico, mas não a totalidade. E, embora alguns desenvolvam trabalhos consistentes, mesmo sem este conhecimento teórico específico, apoiando-se, principalmente, em suas experiências e características pessoais, a formação do instrumentista poderia ser mais ampla, incluindo contato com estudos de conteúdo psicopedagógico que possam contribuir para sua futura elaboração didática.

Leituras de caráter biográfico deixam ver que pianistas do passado preocupavam-se com a formação integral de seus alunos. É interessante observar que, num caminho exatamente oposto à perda de reflexão acerca do ensino do instrumento musical, a psicologia da educação desenvolveu, ao longo do século XX, muitos estudos que conduziram à reflexão cada vez maior a respeito das diversas situações de ensino-aprendizagem. Nesta pesquisa, propõe-se que o conhecimento de abordagens pedagógicas pode ser útil para o professor de instrumento musical, na medida em que amplia sua visão sobre o processo de ensino-aprendizagem, e que este conhecimento pode contribuir para a melhoria dos cursos de formação básica.

Dentre as principais abordagens de aprendizagem, escolheu-se a abordagem humanista de Carl Rogers, especificamente o conceito de *aprendizagem significativa*, como motivador desta pesquisa, em decorrência da importância que a relação interpessoal professor-aluno adquire na proposta de ensino centrada no aluno. O conceito de aprendizagem significativa faz parte do universo de propostas que integram a aprendizagem centrada no estudante. Desta forma, esta abordagem pedagógica é o ponto de partida desta pesquisa, embora outras abordagens venham a ser mencionadas. Assim, o problema inicial que motivou este estudo e

que diz respeito à formação e atuação do instrumentista professor, será pesquisado sob o aspecto das vivências em sala de aula, e pode ser apresentado como: que propostas modificadoras surgem na relação ensino-aprendizagem do piano quando pensada sob o prisma do conceito rogeriano de aprendizagem significativa?

Considerando que as aulas de instrumento são individuais, prolongam-se por anos, e o aprendizado de um instrumento musical é, em princípio, uma escolha pessoal, a reflexão a respeito do ensino do piano a partir do ponto de vista centrado no aluno pode trazer contribuições interessantes, tanto aos que atuam diretamente com formação básica, quanto àqueles que se dedicam ao trabalho de formação do instrumentista profissional. O que se quer enfatizar é que estudar piano é uma escolha, diferente, portanto, de estudar disciplinas escolares obrigatórias. Sendo uma escolha, existe uma vontade implícita, o que já é um passo para um maior comprometimento por parte do aluno, a qual pode ser utilizada como ponto de partida para centrar o ensino no próprio aluno, dando a ele maior liberdade no desenrolar do processo.

Os objetivos principais desta pesquisa são:

- Refletir a respeito da formação do instrumentista musical.
- Trazer para o universo da prática da pedagogia instrumental conhecimentos relacionados à pedagogia e à psicologia, já utilizados em outras áreas da educação, investigando como o conhecimento de teorias pedagógicas pode enriquecer a atuação do professor de instrumento musical.
- Aplicar o conceito de aprendizagem significativa de Carl Rogers a situações específicas do curso de piano e verificar as implicações decorrentes.

A justificativa deste estudo se encontra na mudança de paradigma que vem ocorrendo no ensino musical, a qual tem sido freqüentemente apontada em artigos, dissertações e teses no campo da educação musical, e que deve também ser aplicada ao ensino do instrumento. Acredita-se ser necessário promover um ensino que facilite a compreensão integral do aluno sobre o assunto estudado e, como os instrumentistas musicais geralmente não contam em sua formação com preparo para a atuação didática, não estudando questões a respeito do desenvolvimento humano cognitivo e emocional, é propício desenvolver pesquisas que relacionem abordagens provenientes da área da educação com o universo das aulas de instrumento musical, promovendo reflexões que possam auxiliar a atuação pedagógica dos professores e apontar a necessidade de inclusão destes estudos no currículo de formação do músico em geral.

Além do que foi exposto, destaque-se que a bibliografia relativa ao tema ainda é pequena no Brasil. Pelas características do mundo contemporâneo, que têm posto em evidência as abordagens interdisciplinares em assuntos relacionados à educação, pode-se considerar que a apresentação de pesquisas direcionadas para a abordagem do ensino-aprendizagem do instrumento musical, com aproveitamento dos recursos oferecidos pelo conhecimento do referencial pedagógico disponível nas áreas da pedagogia e da psicologia, tem considerável importância acadêmica, contribuindo para a ampliação da bibliografia específica da área.

Optou-se pelas idéias de Carl Rogers, em especial os conceitos de *Ensino centrado no aluno* e *Aprendizagem significativa*, pois, na medida em que a abordagem rogeriana propõe a facilitação do aprendizado enfatizando o desenvolvimento do potencial individual do aluno, respeito a seus interesses e tem por meta o aprendizado integral (cognitivo e emocional), considera-se que ela apresenta pontos de intersecção com os objetivos pretendidos no aprendizado de um instrumento musical. A aprendizagem significativa, segundo Rogers,

é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas de sua existência (Rogers, 1987 p.258).

Desse modo, o pensamento rogeriano vai ao encontro das propostas de educadores musicais que consideram o ensino do instrumento não um fim em si próprio, mas um meio para a compreensão do universo que comporta o conhecimento musical, considerando o professor de instrumento um educador musical e o aprendizado do instrumento parte de um processo maior, distanciando-se da concepção comum de treinamento.

Segundo alguns autores o pensamento rogeriano liga-se à Fenomenologia Existencialista. Para Afonso Fonseca (2000), Rogers “foi um dos mais produtivos e ativos epígonos da psicologia fenomenológico existencial norte americana”, e segundo Robert Nye:

A fenomenologia enfatiza a importância das experiências conscientes imediatas do indivíduo em determinar a realidade, e Rogers sustentava que o conhecimento dessas percepções individuais da realidade é necessário para a compreensão do comportamento humano. Ele sugeriu que cada um de nós se comporta de acordo com a consciência subjetiva que temos de nós mesmos e do mundo em nossa volta. A implicação é que a realidade objetiva (o que for que seja) *não* é a determinante importante das nossas ações; em vez disso, reagimos baseado em como vemos aquela realidade (Nye, 2002 p.107).

Rogers, em seu pensamento centrado na pessoa, propõe o respeito à maneira particular que cada indivíduo tem de perceber o mundo ao seu redor e, portanto, de perceber as essências que compõem esse mundo. Compreendendo os motivos pelos quais Rogers é

considerado um autor cuja pesquisa se encontra na área da fenomenologia, definiu-se que o método deste estudo seguirá fundamentação semelhante. A pesquisa prevê a busca de sentido a partir do que é percebido e tornado consciente por alunos e professores na vivência do ensino do piano, sentido que se perde quando as ações são reproduzidas sem reflexão.

A proposta é estudar o processo de ensino/aprendizagem do piano como ele se manifesta e é percebido em diferentes situações, realizando uma abstração de minhas opiniões pessoais (redução), e buscando me colocar na posição do aluno e do professor nas situações estudadas em uma atitude de autotransposição imaginativa, ou seja, procurando perceber o fenômeno em estudo a partir do ponto de vista que teriam nas condições oferecidas. Para tanto, é proposto:

- Descrever características do processo de ensino/aprendizagem tradicional e estudar as abordagens de ensino nele implícitas.
- Realizar uma variação livre, aplicando as propostas rogerianas ao ensino do piano, pois, como esta proposta prioriza a percepção individual do aluno a respeito do processo de aprendizagem, espera-se que possa facilitar reflexões em relação aos sentidos existentes nos fazeres desse processo.
- Estudar relatos e depoimentos de pianistas e professores que mencionem suas concepções a respeito de assuntos relacionados ao ensino e aprendizado do piano.
- Procurar convergências nas três situações descritas.
- Realizar uma reflexão sobre os resultados.

Para realizar a variação livre aplicando o conceito de *Aprendizagem Significativa* e a proposta de *Ensino centrada no aluno* ao processo de ensino/aprendizagem do piano é prevista a elaboração de uma síntese dos fundamentos do pensamento rogeriano. Para obter relatos com opiniões de músicos profissionais a respeito do processo de ensino do instrumento, pretende-se utilizar publicações que trazem depoimentos de importantes pianistas do séc. XX com a intenção de compreender a maneira como esses artistas percebem as situações de ensino/aprendizagem, buscando por pontos de convergência entre diferentes experiências.

Pretende-se, com este estudo, compreender melhor as teorias pedagógicas que estão implícitas no ensino do instrumento. A conscientização das teorias (abordagens de ensino) que são utilizadas e o conhecimento dos valores que integram essas teorias (como por exemplo: papel do aluno, papel do professor, comportamento esperado, resultado previsto)

podem auxiliar o professor, ampliando sua percepção a respeito do processo de ensino e promovendo um maior leque de opções na sua condução didática.

Compreendendo as dificuldades subjacentes ao modelo de ensino atual espera-se, se possível, propor sugestões que possam contribuir para ampliar a participação do aluno em seu processo de aprendizado, priorizando a compreensão da música como um todo e facilitando a conscientização da busca de uma interpretação musical que una ainda mais conhecimento técnico-musical e sensibilidade artística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAY, Denes. Teaching Piano. New York: Yorktown Music Press, Inc. 1981.
- ALVES, Rubem. Conversas com Quem Gosta de Ensinar. 5ed. Campinas: Papyrus, 2002.
- AROUCA, Lucila Schwantes. Fundamentos fenomenológico-existenciais da comunicação professor- aluno na teoria da educação de Carl Rogers. Dissertação de Mestrado: PUCSP, 1977.
- BELÉM, Diana. Carl Rogers: do diagnóstico à Abordagem Centrada na Pessoa. Recife: Bagaço, 2000.
- BRITTO, Sulami Pereira. Psicologia da Aprendizagem Centrada no Estudante. 2ª ed. Campinas : Papyrus, 1986.
- CAMPOS, Moema Craveiro. A educação musical e o novo paradigma. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- CLARK, F. Teaching The Music Tree. New- Jersey : Summy-Bichard Music, 1973.
- COOKE, J.F. Great Pianists on Piano Playing. New York: Dover Publications, 1999.
- CORTOT, A. Curso de Interpretação. Brasília: Musimed, 1986.
- CRITELLI, Dulce Mara. Analítica do Sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenologia. São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.
- DARTIGUES, André. O que é Fenomenologia? 8ª ed. São Paulo: Centauro, 2003.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Fundamentos Estéticos da Educação. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 2002.
- ESPERIDIÃO, Neide. Conservatórios : currículos e programas sob novas diretrizes. Dissertação de Mestrado: IA-UNESP, 2003.

FONSECA, Afonso H. da. Apontamentos para uma história da psicologia e Psicoterapia Fenomenológico Existencial – dita Humanista. 2000. Disponível em www.psicologia.com.pt/artigos.

_____. Trabalhando o Legado de Rogers: sobre os fundamentos fenomenológicos existenciais. 2ed. Maceió: Pedang, 1998.

FONTAINHA, G. H. A criança e o piano. Sem indicação: Ricordi, 1968.

_____. O ensino do piano: Seus problemas técnicos e estéticos. Rio de Janeiro: Wehrs, 1956.

FREINET, C. Pedagogia do Bom Senso. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GAINZA, V. H. Estudos de Psicopedagogia Musical. São Paulo: Summus, 1998.

GIESEKING, W.; LEIMER, K. Piano Technique. New York: Dover Publications, 1972.

GOLSE, B. O Desenvolvimento Afetivo e Intelectual da Criança. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HALL C.S.; LINDZEY, G. Teorias da Personalidade. São Paulo: Herder, 1971.

HOROWITZ, Joseph. Arrau on music and performance. New York: Dover, 1999.

KAPLAN, José Alberto. Teoria da Aprendizagem Pianística: uma abordagem psicológica. .ed. Porto Alegre: Movimento, 1987 .

LHEVINNE, J. Basic Principles in Pianoforte Playing. New York: Dover, 1972.

LIMA, Sonia Albano de. Escola Municipal de Música : 30 Anos de Ensino Profissionalizante. São Paulo: Edição do Autor, 1999.

MACH, E. Great Contemporary Pianists Speak for Themselves. New York: Dover Publications, 1988.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Análise lógico-formal da teoria de aprendizagem de Carl Rogers. Tese de Doutorado: PUCSP, 1976.

MIZUKAMI, Maria da Graça. N. Ensino: As Abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORALES, Pedro. A Relação Professor-Aluno. 3ed. São Paulo: Loyola, 2001.

MOREIRA, Daniel A. Método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MOREIRA, Marco. A. Teorias de Aprendizagem. São Paulo: EPU, 1999.

MORIN, EDGAR. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez, 2002.

NYE, Robert D. Três Psicologias: idéias de Freud, Skinner e Rogers. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

- PHILLIPP, L. Piano Technique: tone, touch, phrasing and dynamics. New York: Dover, 1982.
- PUENTE, M. de La. Abordagem centrada na pessoa e educação. In: Penteado, W.M.A. (org) – Psicologia e ensino. São Paulo: Papervivros, 1980.
- RAPPORT, Clara R. A Idade Escolar e a Adolescência. São Paulo: EPU, 1982.
- RIBEIRO JUNIOR, J. Introdução à Fenomenologia. Campinas: Edicamp, 2003.
- ROGERS, Carl R. A Pessoa como Centro : Pode a aprendizagem abranger idéias e Sentimentos? São Paulo: E.P.U. , 1977.
- _____. Liberdade para Aprender. 4ed., Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- _____. Tornar-se Pessoa. 2ed.brasileira, São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- SCHAFER, Murray. O Ouvido pensante. São Paulo: UNESP, 1991.
- SCHNABEL, Artur. My life and music. New York: Dover, 1988.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 22ed., São Paulo: Cortez, 2002.
- STATERI, J. J. Reflexões Sobre o Ensino do Piano para Adultos e Adolescentes. Osasco : Fundação Instituto tecnológico. (sem data)
- TRIVIÑOS, Augusto N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1995.
- USZLER, Marianne; GORDON, Stewart e MACH, Elise. The Well-Tempered Keyboard Teacher. New York: Schimer Books 1995.
- VASCONCELOS, MÁRIO S. (org) Criatividade. São Paulo: Moderna, 2001.
- WINNICOTT, D. W. Natureza Humana. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- _____. Tudo Começa em Casa. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ZAMPRONHA, M. de Lourdes Sekeff. Da Música, seus usos e recursos. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

UMA ESTRUTURA CONCEITUAL PARA A FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES UNIDOCENTES

*Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC)
c2slff@pobox.udesc.br*

Resumo. Esta comunicação se refere a trabalho de pesquisa concluído que teve por objetivo investigar os efeitos de um curso de música oferecido para estudantes de um curso de pedagogia. O curso foi baseado em uma estrutura conceitual formulada pelo autor da pesquisa em trabalho anterior. Tal estrutura é composta por diferentes componentes que interagem no processo ensino-aprendizagem musical. Um total de 51 estudantes, divididos em 3 grupos, respondeu a dois questionários: um no início e um no final do curso. As respostas demonstraram que o curso contribuiu para o desenvolvimento musical dos participantes, oferecendo possibilidades de utilização de aspectos musicais em suas práticas cotidianas como professores unidocentes. A estrutura conceitual se mostrou eficiente como fundamentação para os conteúdos desenvolvidos, propiciando um equilíbrio entre questões teóricas e práticas para o professor dos anos iniciais da escola.

Considerações iniciais

Professores unidocentes são aqueles que atuam nos anos iniciais da escola. O termo unidocente possui muitos sinônimos, tais como, generalista, polivalente, professor de classe, dentre outros. Apesar da diferença de aplicação na nomenclatura que identifica o professor dos anos iniciais, a prática deste tipo de profissional da educação envolve várias áreas do conhecimento escolar. Em diversos contextos educacionais o professor unidocente deveria também ser responsável pela área de música em sua prática docente.

Embora exista uma expectativa com relação ao professor unidocente ser responsável por todas as áreas do conhecimento escolar, vários sistemas educacionais supervalorizam determinadas áreas em detrimento de outras. Nesta perspectiva as artes não estão entre as áreas consideradas mais relevantes, como apontado por Hentschke (1993): “o ensino das artes, e mais especificamente o ensino de música, não é entendido com central no nosso sistema educacional” (p. 51). Este fato não é privilégio da realidade brasileira, e em várias partes do mundo também se discute a importância da formação em artes (Temmerman, 1997; Hennessy, 2000; Drummond, 2001; Barela, 2001). Em diferentes contextos as artes têm sido marginalizadas no currículo (Csikszentmihalyi & Schiefele, 1992).

O professor unidocente no Brasil é formado principalmente em cursos superiores de pedagogia com habilitações em educação infantil e/ou séries iniciais do ensino fundamental. Recentemente os Institutos Normais Superiores também oferecem uma possibilidade de formação de professores para os primeiros anos escolares. Existem também professores unidocentes formados em Cursos de Magistério em nível de Ensino Médio. Cabe ressaltar que a LDB instituiu a Década da Educação, “a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei” (Brasil, 1996. Art. 87), e que “até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996, Art 87). Esta orientação indica alterações na formação dos profissionais que atuam nos anos iniciais, mas a formação em artes, de um modo geral, continua marginalizada depois destas mudanças (Figueiredo, 2002, 2003).

Pesquisa realizada em 19 universidades das regiões sul e sudeste do Brasil mostrou a precariedade da formação oferecida em termos de artes, quer seja na quantidade de horas dedicadas a estas áreas de conhecimento, quer seja no formato e na aplicação destes conhecimentos (Figueiredo, 2003). A formação em música especificamente foi encontrada em um número restrito de instituições de ensino superior que preparam professores unidocentes.

Na literatura que discute a formação inicial e continuada de professores unidocentes encontra-se referências a resultados positivos quando tais professores recebem formação específica em música em formação. Os resultados descritos demonstram que é possível para o professor unidocente aprender elementos básicos de música através de atividades simples e em um curto prazo de tempo (Russell, 1996; Barrett, 1994). Bellochio (2000, 2001) e Souza (2002, 2003), no Brasil, reportam experiências significativas na formação musical oferecida em cursos de pedagogia. É evidente que sem formação musical adequada será muito difícil considerar que o professor unidocente compreenderá seu papel com relação ao ensino de música na escola.

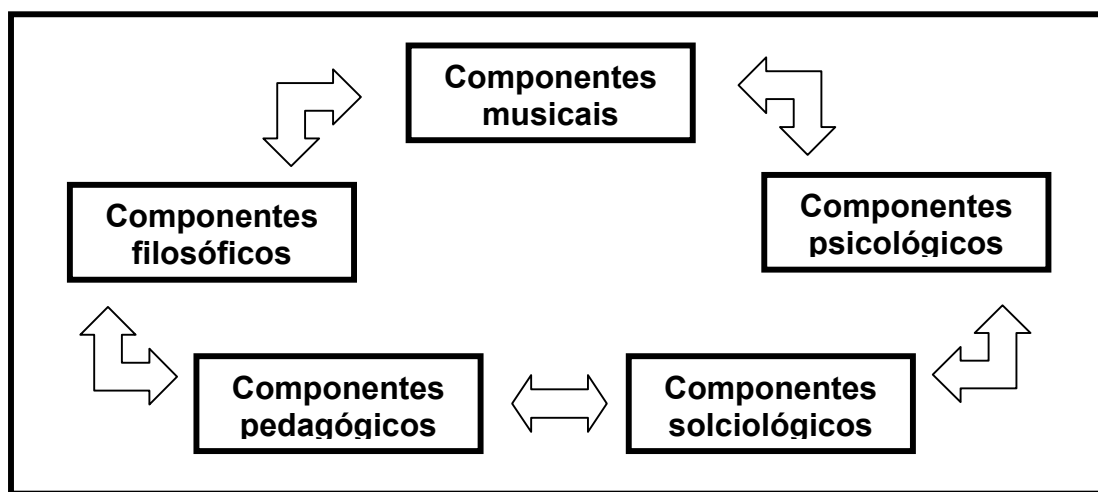
A análise dos dados da pesquisa mencionada (Figueiredo, 2003) dimensionou fragilidades em termos conceituais sobre a música na formação de professores unidocentes. Um aspecto evidenciado foi a falta de clareza sobre a importância da música na vida das pessoas, e, conseqüentemente, de que forma esta música poderia ser relevante na formação escolar. A música para muitos participantes da pesquisa estava imersa em uma série de

preconceitos e equívocos. Por exemplo, alguns tipos de música foram considerados mais ou menos adequados para serem ensinados nas escolas com as mais diversas justificativas, poucas delas envolvendo qualquer critério musical. Ainda se acredita na necessidade de talentos especiais para se fazer música, e por esta razão, esta área do conhecimento parece ser destinada a apenas uns poucos superdotados.

A partir dos dados analisados naquela pesquisa (Figueiredo, 2003) foi elaborada uma estrutura conceitual que pudesse ser aplicada na formação de professores unidocentes. Tal estrutura objetiva conectar componentes musicais com outros componentes relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de forma indissociável. Esta estrutura está baseada em diversos autores da literatura que apresentam proposições variadas para a formação do professor de música, especialista ou unidocente (Boardman, 2001; Durrant & Welch, 1995; Gardner, 1991; Mills, 1991; Reimer, 1989, 2003). A Figura 1 apresenta esta estrutura conceitual.

Figura 1

Estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes



Considerando a possibilidade de contribuir para uma formação musical de professores unidocentes, foi oferecido um curso de música para estudantes de um curso de pedagogia

baseado nesta estrutura conceitual. O objetivo principal deste curso era verificar se os estudantes poderiam absorver algum tipo de conhecimento musical que lhes permitisse sentir mais seguros e confiantes para assumirem certas tarefas que envolvessem música em sua prática docente.

Metodologia

A pesquisa-ação foi a metodologia escolhida para a realização deste projeto. O pesquisador ministrou um curso de 16 horas/aula para 51 estudantes (divididos em três grupos), e analisou os resultados dos dados coletados através de questionários escritos e das anotações de aula feitas pelo professor-pesquisador.

No início do curso os alunos responderam a um questionário que solicitava informações sobre a formação musical de cada um, como eles entendiam música na formação deles e das crianças, qual era o grau de segurança que eles sentiam com relação à música, e as expectativas deles com relação ao curso. Todos os participantes responderam ao questionário inicial.

No final do curso os participantes responderam a outro questionário onde se perguntava como eles se sentiam após a experiência musical que viveram, e quais os aspectos mais relevantes do curso. Dois estudantes deixaram de responder ao questionário final.

Os conteúdos do curso

Baseado na estrutura conceitual apresentada, o curso foi elaborado contemplando os cinco componentes sugeridos. Os conteúdos envolveram diversas atividades e não foi estabelecida qualquer hierarquia entre os elementos do programa. Cada atividade realizada esteve conectada com os outros componentes da estrutura conceitual.

Componentes musicais envolveram atividades de apreciação, criação e execução musical. Componentes filosóficos foram dirigidos para discussões de conceitos sobre música e estética. Os componentes psicológicos incluíram teorias do desenvolvimento musical através de diversas perspectivas e autores. Os componentes pedagógicos estiveram

presentes através da discussão e compreensão de estratégias metodológicas que poderiam ser aplicadas em atividades reais na escola. Os componentes sociológicos foram incluídos como um estímulo à reflexão sobre o papel da música em diferentes contextos.

Discussão

Cerca de metade dos participantes não recebeu nenhum tipo de educação musical formal. Os que tiveram algum tipo de educação musical tiveram aulas particulares ou participaram de alguma atividade musical durante algum tempo. A falta de uma educação musical sistemática e acessível a todos os estudantes se evidencia nesta amostra.

Música foi considerada importante por todos os participantes por diversas razões: deixa tudo mais alegre, acalma, faz bem para o espírito, desenvolve sensibilidade e emoção, facilita a aprendizagem em outras disciplinas, e faz parte do desenvolvimento integral da criança.

Muitos dos entrevistados manifestaram sua preferência por algum tipo de música para ser ensinado na escola. Alguns enfatizaram a importância do texto, outros falaram sobre o repertório que as crianças gostam, outros ainda descartaram o uso de música que já está na mídia. Música folclórica foi bastante mencionada como eficiente para a educação musical escolar. Ao final do curso, após várias atividades com música variada, muitos participantes manifestaram que a experiência com outras músicas trouxe novas possibilidades para o trabalho com as crianças. Um dos participantes se expressou assim: ‘eu não sabia que eu podia perceber e desenvolver tantas atividades sonoras e musicais sem contar exclusivamente com as palavras’.

Como ensinar música? Este foi um dos tópicos do questionário e vários dos participantes se mostraram inseguros nesta atividade. Para muitos, é difícil utilizar música na escola porque não há instrumentos musicais, o que demonstra uma visão limitada das possibilidades de se fazer música. Outras respostas também evidenciaram uma certa visão tradicional em termos de ensino de música, quando a questão da notação musical foi considerada imprescindível para se ensinar música.

Os estudantes entrevistados consideraram muito importante que tivessem algum tipo de formação musical em seu curso de graduação. Vários deles lastimaram que esta

experiência estava sendo oferecida no final do curso e com pouca carga horária. Os estudantes decidiram enviar à coordenação do curso uma solicitação para que se oferecesse mais aulas de música na formação de pedagogos, pois consideraram fundamental e importante o desenvolvimento nesta área do conhecimento.

No questionário inicial a maioria dos participantes mencionou sua falta de confiança para realizarem algum tipo de atividade musical. No final do curso a grande maioria dos estudantes respondeu que havia desenvolvido muito mais segurança para aplicarem algum tipo de atividade musical em suas práticas escolares. Apesar do aumento do grau de confiança com relação à música, muitos participantes reconheceram que haviam sido apenas introduzidos nesta área e que precisam de mais formação para atuarem com mais ‘competência e responsabilidade’.

A necessidade de educação continuada também em termos musicais foi mencionada nas respostas dos estudantes. Neste sentido, conforme um dos participantes, ‘música deveria ser tratada como qualquer disciplina do currículo; existem muitos aspectos para serem aprendidos além daqueles que são ensinados na graduação’.

Comentários gerais dos participantes incluíram uma melhor compreensão da música na educação de crianças e adultos. As discussões teóricas e práticas contribuíram para que a música fosse entendida na preparação de professores e na aplicação nas séries iniciais. ‘O curso’, nas palavras de um estudante, ‘abriu novos horizontes profissionalmente e pessoalmente’.

A maioria dos participantes avaliou o curso muito positivamente. Alguns comentários ilustram estas avaliações: ‘o curso foi especialmente importante porque gerou uma série de reflexões sobre música nos primeiros anos’; ‘eu penso de forma diferente de um mês atrás quando comecei o curso’; ‘eu cheguei como um caderno em branco que agora está cheio de novas informações para minha prática’; ‘até a parte teórica do curso foi importante’.

Considerações finais

Os resultados positivos do curso oferecem um estímulo para se prosseguir buscando um aprimoramento da formação musical que pode ser oferecida para professores

unidocentes. Apesar da pequena quantidade de tempo destinada ao curso, a compreensão sobre música aumentou.

A estrutura conceitual oferecida demonstrou ser eficiente para trazer equilíbrio nas atividades desenvolvidas e ao mesmo tempo fundamentar as ações musicais realizadas. Os componentes filosóficos e psicológicos foram reconhecidos pelos estudantes como básicos para a compreensão da música na vida das pessoas e a possibilidade de se desenvolver a musicalidade de todos os seres humanos. Nas palavras de um dos participantes: ‘a experiência mais significativa neste curso foi compreender que todos os seres humanos são capazes de lidar com música em algum nível’. Os componentes pedagógicos e musicais possibilitaram a compreensão de conceitos e sua aplicação prática em situações musicais passíveis de serem realizadas na escola. Estes aspectos também foram reconhecidos pelos participantes, como ilustra este comentário: ‘o aspecto mais importante do curso foi a aplicação prática de todas as discussões teóricas’. Atividades simples trouxeram compreensão de vários aspectos musicais que podem ser desenvolvidos por professores sem uma formação aprofundada na área de música. A diversidade de músicas apresentadas durante o curso também foi reconhecida como importante para que fossem revistos conceitos e preconceitos com relação a diferentes manifestações culturais. Este aspecto está relacionado aos componentes sociológicos sugeridos na estrutura conceitual.

O entusiasmo dos alunos pelos conteúdos desenvolvidos pode ser um caminho para que mais profissionais da educação reconheçam a importância da educação musical na formação escolar. Ao mesmo tempo que os professores unidocentes demonstraram possibilidades de se desenvolverem musicalmente e incluam atividades musicais em suas práticas, eles reconheceram a necessidade de aprofundamento nesta área através de formação continuada.

Os professores especialistas muitas vezes estão trabalhando solitariamente em diversas escolas, e os professores unidocentes poderiam se tornar parceiros neste processo de re-educação artística na formação escolar. O professor unidocente jamais substituirá o professor especialista na área de música, mas pode se tornar um grande aliado em defesa de uma educação musical para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARELA, Fanny. L. Al reencuentro del ser, la creatividad y la emocion en la escuela: Presencia de las artes en la educacion. In UNESCO Reunion regional de expertos sobre educacion artistica en America Latina y el Caribe (on line), Uberaba, Brasil: UNESCO, 2001. (www.unesco.org, 15/4/2002).
- BARRETT, Margaret. Music education and the primary/early childhood teacher: A solution. *British Journal of Music Education*, vol. 11, n.3, p. 197-207, 1994.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: Olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Tese de Doutorado, UFRGS, Porto Alegre, Brasil, 2000.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O espaço da música nos cursos de pedagogia: Demandas na formação do educador. In IV Encontro Regional da ABEM Sul e I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM, Anais. Santa Maria, Brasil: UFSM e ABEM, 2001, p. 13-25.
- BOARDMAN, Eunice. (2001). Generating a theory of music instruction. *Music Educators Journal*, v. 88, n. 2, p. 45-53, 2001.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: Lei 9394/96. Brasília: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/96, pp. 27.833-27.841, 1996.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., & SCHIEFELE, U. (1992). Arts education, human development, and the quality of experience. In REIMER, B. & SMITH, R. (Eds.), *The arts, education and aesthetic knowing - part II*. Chicago: The National Society for the Study of Education, 1992, p. 169-191.
- DRUMMOND, B. The classroom music teacher: Inspirations, aspirations and realities. The evidence from Northern Ireland. *British Journal of Music Education*, v. 18, n. 1, p. 5-25, 2001.
- DURRANT, C., & WELCH, Grahah. *Making sense of music: Foundations for music education*. London: Cassell, 1995.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Generalist teacher music preparation: A Brazilian investigation. In WELCH, G. F. & FOLKESTAD, G. (Eds.). *A world of music education*

- research: The 19th ISME Research Seminar. Goteborg, Sweden: Goteborg University, 2002, p. 77-82.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F. The music preparation of generalist teachers in Brazil. Tese de Doutorado. RMIT University, Melbourne, Australia, 2003.
- GARDNER, Howard (1991). Toward more effective arts education. In R. A. SMITH, R. A. & SIMPSON, A. (Eds.), *Aesthetics and arts education*. Urbana: University of Illinois Press, p. 274-285, 1991.
- HENNESSY, S. Overcoming the red-feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, v.17, n. 2, p. 183-196, 2000.
- HENTSCHKE, Liane. Relações da prática com a teoria na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2, 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1993, p. 49-67.
- MILLS, Janet. *Music in the primary school*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- REIMER, Bennet. *A philosophy of music education*. (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall, 1989.
- REIMER, Bennet. *A philosophy of music education: Advancing the vision*. New Jersey: Prentice Hall, 2003.
- RUSSELL, J. (1996). Musical Knowledge, musical identity, and the generalist teacher: Vicki's story. *McGill Journal of Education*, v. 31, n. 3, p. 246-260, 1996.
- SOUZA, Cássia V. C. A música na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: Uma visita à literatura de educação musical. *Linhas Críticas. Revista Semestral da Faculdade de Educação da UNB*, v.8, n. 14, 2002.
- SOUZA, Cássia V. C. Programa de Educação Musical a Distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental. Tese de Doutorado, UFBA, Salvador, Brasil, 2003.
- TEMMERMAN, Nita. An investigation of undergraduate music education curriculum content in primary teacher education programmes in Australia. *International Journal of Music Education*, v. 30, p. 26-34, 1997.

OFICINA DE FLAUTA DOCE: UM MOMENTO DE ENCONTRO COM O OUTRO

Silvana Kalff
(Centro Educacional Arcângelo)
skalff@uol.com.br
Viviane Beineke (UDESC)
vbeineke@brturbo.com

Resumo. Este é um relato de experiência referente à prática de estágio supervisionado realizada no semestre de 2004/1, no Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina; que aconteceu em uma Oficina de Flauta Doce do Programa NEM - Núcleo de Educação Musical. Todos alunos eram iniciantes, com idade entre oito e dez anos. A prática da estagiária foi guiada pelo desejo de que a sala de aula se tornasse um espaço onde as pessoas pudessem se encontrar, se conhecer melhor através do outro (Larrosa, 1999). A flauta doce foi trabalhada em atividades de composição, execução e apreciação. São descritas três atividades realizadas: os mini improvisos, exploração da flauta doce e o jogo do *Genius*. Esta experiência mostrou que o trabalho no contexto de um Programa maior facilita a criação de vínculos com a escola, à medida que o estagiário não está sozinho na escola.

Introdução

Este é um relato de experiência referente à prática de estágio supervisionado realizada no semestre de 2004/1, no Curso de Licenciatura em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O estágio foi realizado em duas turmas da oficina de flauta doce, do programa NEM - Núcleo de Educação Musical¹. O NEM é um programa do Departamento de Música que visa o desenvolvimento de ações concretas na área de educação musical através da execução de projetos articulados de ensino, pesquisa e extensão. O Programa realiza projetos de educação musical na comunidade, visando à criação de espaços para o ensino de música na escola pública e a formação de professores de música para a escola básica². Para isso, ele conta com o espaço do Laboratório de Ensino em Educação Musical – LEEM, na Universidade, para a realização de Oficinas de Música; e com o espaço oferecido pela escola-núcleo do NEM em 2004³, a Escola de Educação Básica Leonor de Barros, da rede pública estadual, localizada em Florianópolis/SC.

Esta comunicação procura refletir sobre a prática de ensino em uma das turmas da Oficina de Flauta Doce, a turma oferecida para crianças da escola-núcleo. Nesta turma, todos eram iniciantes no estudo da flauta doce, e da mesma faixa etária, entre oito e dez anos. Além da

¹ O projeto “Oficina de Flauta Doce” é coordenado pela profa. Regina Finck (CEART/UDESC) e o estágio foi orientado pela profa. Viviane Beineke.

² Para conhecer melhor o Programa NEM - Núcleo de Educação Musical, visite www.ceart.udesc.br/nem.

³ A escola núcleo é selecionada pelo programa NEM, e por um período determinado pelo mesmo, recebe oficinas de música ministradas por bolsistas e/ou estagiários do curso de Licenciatura em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina - CEART/UDESC.

estagiária, estava presente nas aulas o bolsista⁴ desta oficina, que observou todo processo, para dar continuidade ao trabalho após o término do estágio, que tem a duração de apenas um semestre letivo. No total, foram dezesseis horas de atividades de estágio supervisionado, considerando também uma apresentação que foi realizada pelos alunos no ambiente escolar.

O encontro na sala de aula: uma concepção que orienta a prática

Ainda sem saber quem seriam os alunos da Oficina, a maior preocupação da equipe era como ensinar a tocar flauta doce de forma interessante e prazerosa. O planejamento inicial foi orientado pela idéia de que este seria apenas a sugestão de um caminho, sem muita previsão do que poderia acontecer neste trajeto, e pelo pensamento de Larrosa (1999) de que é difícil conhecer o outro, porque:

(...) quando uma criança nasce, um outro aparece entre nós. É um outro enquanto outro, não a partir do que nós colocamos nela. É um outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos. Desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós mesmos (LARROSA, 1999: 187).

Esta reflexão de Larrosa (1999) foi importante para a estagiária, orientando suas concepções pedagógicas, principalmente quando o autor afirma que podemos aprender sobre nós mesmos com o outro, estabelecendo relações de encontro, em que um não se submete ao outro. E era essa a sala de aula que ela desejava construir, uma sala de aula em que as pessoas pudessem se encontrar, se conhecer melhor através do outro, em que sempre estivesse aberto o diálogo com o outro, com o novo.

A flauta doce como instrumento de educação musical

O planejamento das aulas procurou integrar atividades de composição, execução e apreciação musical⁵, visando um desenvolvimento de habilidades mais amplas do que somente “tocar flauta doce”. Nesse sentido, a flauta doce foi trabalhada como um instrumento que permite a participação do aluno no discurso musical. Essa interação que acontece nas atividades de prática de conjunto, nas atividades de composição e improvisação em grupo, na crítica à própria produção e na análise de outras músicas.

Nessa perspectiva, é a própria prática musical, manifestada em atividades de composição, execução e apreciação, que irá promover, de forma orgânica, o desenvolvimento criativo, em um processo contínuo em que a avaliação de si mesmo e dos outros desempenha um papel fundamental na aprendizagem (Beineke e Leal, 2001, p. 161).

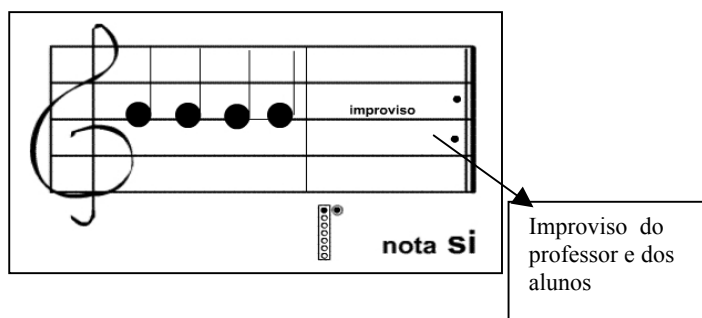
⁴ Murilo Mendes, aluno do curso de Licenciatura em Música do CEART/UESC.

Com essa concepção, a técnica é um suporte necessário para a prática musical, sendo trabalhada de forma que contribua positivamente na execução do repertório e atividades desenvolvidas em aula. A seguir, serão descritas três atividades que foram bastante significativas no decorrer das aulas: os mini improvisos, a exploração da flauta e o jogo do *Genius*.

Três atividades da Oficina de Flauta Doce

Os mini improvisos

Uma atividade desenvolvida em diversas aulas foi a improvisação de um compasso, em uma estrutura de solo e tutti. Por exemplo, quando estava sendo introduzida a nota si, os alunos tocavam um compasso em conjunto e no compasso seguinte o professor improvisava também um compasso, repetindo essa estrutura várias vezes.



Este exercício foi apresentado de diversas maneiras, sendo que a cada aula o tutti era composto de acordo com alguma necessidade específica, variando notas, ritmo, e podendo ser composto por melodias curtas. A improvisação era realizada tanto pela professora/estagiária, como pelos alunos, que tocavam juntos no tutti e improvisavam sozinhos, um de cada vez. Os improvisos eram tanto melódicos como apenas rítmicos, sendo combinada a nota que iria ser utilizada para realizar as variações rítmicas.

O grupo realizava essas atividades com bastante alegria, sendo possível perceber seu interesse em ouvir o improviso de cada um, a surpresa com alguns improvisos, à vontade de tocar, de fazer o seu improviso. No tutti as crianças iam se ajustando aos poucos ao grupo, corrigindo postura, afinação e sonoridade. Quando elas improvisavam, no início era preciso esperar entre um tutti e outro para que elas criassem algo, depois isto não era mais necessário, pois elas conseguiam improvisar dentro do compasso e no andamento proposto. Com essa atividade, realizada rotineiramente, mas sempre com o cuidado para que sua realização fosse muito musical, a fluência no instrumento foi sensivelmente desenvolvida. No decorrer do trabalho, essa atividade foi se tornando um momento importante da aula, em que um ouvia o

⁵ Baseado no Modelo (T)EC(L)A, de Swanwick (1979).

outro com atenção, conhecia o outro e todos se alegravam com aquela música criada naquele momento, só deles.

Exploração sonora da flauta doce

Explorando sons percussivos na flauta, pediu-se às crianças que descobrissem sons no instrumento que dessem a idéia de chuva (forte e fraco), vento (forte e fraco), entre outros sons que elas imaginassem durante um temporal. A partir das sonoridades sugeridas, o grupo criou uma peça musical, dando a idéia de início e fim de um temporal. Coletivamente, o grupo elaborou alguns códigos para representar a música, resultando na partitura abaixo.



Posteriormente, esta composição dos alunos foi incorporada ao arranjo de uma das músicas do repertório trabalhado, a canção Santa Clara Clareou⁶, possibilitando a integração de atividades que aconteceram em momentos diferentes. Dessa forma, a atividade de exploração de sonoridades da flauta foi transferida a outro contexto de execução musical, ampliando a idéia de uso de recursos não convencionais do instrumento.

O jogo do Gênio

A atividade *Gênio* foi baseada em um jogo sonoro que tem este nome, adaptada pelo bolsista da oficina para o ensino de flauta. Nessa adaptação, uma pessoa é o *Genius*, que tem a função de criar uma seqüência melódica que vai sendo gradativamente apresentada e repetida pelo grupo. Assim, o *Genius* toca a primeira nota e todos repetem, aí o *Genius* toca a mesma nota e acrescenta outra e todos repetem as duas notas, e assim sucessivamente. No início, o professor era o *Genius*, até que os alunos sentiram-se seguros para representar esse papel e foram criando suas melodias, ensinando-as através da brincadeira. O desafio era não errar a seqüência de notas, que ia ficando cada vez mais longa, formando melodias criadas pelo *Genius*. Quando o professor era o *Genius*, ele realizava a seqüência de notas de uma música que seria introduzida ou procurava suprir algumas dificuldades de execução do repertório.

⁶ Canção brasileira de autor desconhecido.

No início os alunos viam o *Gênus* executando a seqüência na flauta, e cada um a repetia. Cada aluno tinha a sua vez de iniciar a seqüência. Depois eles passaram a não ver mais o *Gênus*, tendo que perceber as seqüências só pelo som, estimulando a criança à “tirar músicas de ouvido”⁷. Gradativamente, a exigência foi aumentando e a imitação foi incorporando novas exigências, como a sonoridade e articulação.

Com esse jogo, a execução correta era um desafio muito grande para os alunos, que participavam de forma muito concentrada de toda a brincadeira. O “erro” não era visto como algo ruim, mas apenas como ponto de partida para comparar a execução do aluno com a do *Genius*, procurando encontrar a diferença no som. Em algumas aulas, o professor usava o jogo do *Genius* para tocar uma música do repertório, e algumas vezes aconteceu de uma mesma música ser tocada corretamente pelos alunos durante o *Genius* e, fora do jogo, apresentarem dificuldades na execução.

A aprendizagem das crianças na Oficina de Flauta Doce

A interação entre as atividades de execução e composição aconteceu principalmente nos momentos de improvisação rítmica e melódica e nas atividades de arranjo, quando as crianças davam as suas sugestões. A apreciação musical foi trabalhada principalmente dentro do próprio repertório, quando foram discutidas questões como forma, elementos do som e recursos expressivos utilizados. A técnica foi trabalhada pra modelar postura, articulação, sonoridade e afinação, sempre relacionada ao repertório, ao fazer musical expressivo.

Quando ao princípio de dialogar com o outro, a estagiária avalia que conseguiu observar algumas coisas e utilizar esse conhecimento do aluno nas aulas. Ela verificou isto quando utilizou repertório sugerido pelas crianças; trabalhou músicas que vinham ao encontro com as expectativas de alguns alunos, como aprender a tocar flauta pra tocar na igreja; respondendo às dúvidas que as crianças traziam; e tentando entender um pouco da personalidade destas crianças, a fim de poder aprender a interagir elas, ajudando-as no processo de construção de conhecimento e na sua expressão artística.

A aprendizagem do professor/estagiário com a prática na Oficina de Flauta Doce

Através desta experiência a estagiária confirmou a idéia de que todas as crianças podem aprender música, aprender a tocar um instrumento. Até o final do semestre, cada uma delas aprendeu do seu jeito, com um processo diferenciado, mas todas estavam realizando o que havia sido proposto, confirmando também a adequação do planejamento desenvolvido.

⁷ Ver Beineke, Torres e Souza (1998).

Outro aspecto significativo para a estagiária foi a importância do uso de partituras nas aulas, especialmente utilizando a notação convencional, auxiliando no aprendizado do repertório. Com poucas explicações sobre o sistema de grafia, de como a partitura “funciona” na prática musical, a estagiária pôde ver as crianças utilizando-as para lembrar e compreender melhor as músicas. Da mesma forma, o solfejo rítmico e melódico também auxiliou muito a percepção e memorização das melodias.

A estagiária observou também que o trabalho dentro da escola facilita a criação de vínculos entre professor, aluno e oficina. Mesmo a Oficina sendo uma atividade extracurricular, pelo fato de ser uma atividade realizada em parceria com a escola, além dos alunos, estavam envolvidos professores e até mesmo a família. Todos demonstravam considerar a atividade musical importante. Havia um engajamento por parte da equipe da escola-núcleo para que o projeto desse certo, todo um carinho, uma preocupação com o bem estar e participação das crianças. Quando uma criança faltava a oficina, por exemplo, a professora coordenadora do NEM na escola⁸ entrava em contato com a família, querendo saber o motivo de sua ausência, incentivava para que a criança continuasse no projeto, conversava com os pais, mobilizava a escola, os professores. Tudo isso contribuiu muito positivamente para a realização da oficina. Esta pode ser uma das vantagens do estágio acontecer no contexto de um Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão, e não como uma prática isolada, à medida que o estagiário não está sozinho – nem na sala de aula e nem na escola⁹.

Finalizamos este relato de experiência com um depoimento da estagiária:

Meu aprendizado nesta oficina foi muito rico. Por mais que eu estivesse realizando um estágio, a situação em que me encontrava era real, e foi impossível não aprender e não sofrer¹⁰. Os alunos têm muito a nos falar e temos muito a aprender com eles. Relatos como esse são importantes principalmente porque ajudam a organizar a reflexão sobre a prática educativa, e possibilitam que outras pessoas se identifiquem com seu relato, a ponto de continuar buscando. A ponto de encontrar-se no outro. (Silvana).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

⁸ A coordenação do NEM na escola-núcleo é realizada pela professora Adriana Durante, da área de Artes.

⁹ O acadêmico que realiza seu estágio nos projetos do NEM participa de um conjunto maior de atividades do Programa, visando um maior comprometimento e conhecimento do contexto escolar. Essas atividades envolvem a participação em reuniões mensais de toda a equipe do Programa, nos encontros pedagógicos que são realizados na Universidade e na escola, a participação nos ensaios e apresentações musicais das Oficinas do NEM e nos Encontros Musicais do NEM, que são concertos educativos para a comunidade realizados mensalmente no Centro de Artes da UDESC.

¹⁰ O sofrimento a que me refiro é o da transformação pessoal e o processo de aprendizagem pelo qual passei neste período.

BEINEKE, Viviane; LEAL, Cláudia. Criatividade e Educação Musical: por uma atitude perante as práticas musicais na escola. *Expressão*, Santa Maria, ano 5, n. 1, p. 157-163, 2001.

BEINEKE, Viviane; TORRES, Maria Cecília R.; SOUZA, Jusamara. Tocando flauta doce de ouvido: análise de uma experiência. Trabalho apresentado no VII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, Recife, 1998.

LARROSA, Jorge. O Enigma da Infância: o que vai do impossível ao verdadeiro. In: *Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascaras*. São Paulo: Autêntica, 1999.

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

CONVERSAS SOBRE MÚSICA: UMA EXPERIÊNCIA DE APRECIÇÃO MUSICAL JUNTO A EDUCADORES

Silvia Cordeiro Nassif Schroeder
(Rede Pública de Ensino de Jundiaí)
silviacn@unicamp.br
Jorge Luiz Schroeder (UNICAMP)
schroeder@unicamp.br

Resumo. Neste trabalho relatamos uma experiência de apreciação musical realizada na Faculdade de Educação da UNICAMP durante o ano de 2003. A proposta foi tentar uma aproximação dos alunos com o universo musical sem ter que passar pelos dispositivos analíticos da teoria musical tradicional e, ao mesmo tempo, sem cair na mera contextualização das obras, os dois modos predominantes de tratar a apreciação. Considerando a música uma linguagem, cujos sentidos que permitem o seu reconhecimento artístico na nossa cultura pertencem a uma dimensão estética, optamos por uma análise privilegiasse o ponto de vista da audição (resultado sonoro) e não da feitura (procedimentos técnicos). Com esse intuito, elaboramos categorias de análise amplas, englobando aspectos que pudessem ser percebidos auditivamente. Nosso objetivo nesses encontros foi principalmente tornar a linguagem musical mais acessível aos não-músicos, contribuindo, desse modo, para desfazer alguns mitos que a envolvem.

Introdução

Podemos agrupar os modos de olhar a música em duas grandes vertentes. Uma, o olhar “de dentro” que tem como preocupação principal o ponto de vista da produção, as questões técnicas, o “artesanato” musical, ou seja, um olhar mais analítico. Outra, o olhar “de fora”, preocupado com as condições em que a produção foi feita, com as condições em que se encontra o entorno da obra, e que geralmente inclui dados biográficos e curiosos sobre os autores, as condições geopolíticas e históricas envolvidas na concepção das músicas, e mesmo informações sobre a trajetória da própria música (intérpretes, aceitação ou não pelo público, anedotas, polêmicas etc.)¹.

Desses dois grupos iniciais derivam, tradicionalmente, grande parte das propostas de apreciação musical². No caso particular da apreciação para leigos, nosso campo de interesse, elas também gravitam em torno desses dois pólos: ou tentando atenuar o jargão

¹ Para um aprofundamento sobre esses modos de olhar a música cf. Schroeder (2004).

² Apenas como exemplos podemos citar Holst (1987), Barraud (1975), como olhares mais técnicos (de dentro); Maron (2003) e Miranda (2003), como olhares mais contextuais (de fora).

técnico-teórico para torná-lo mais palatável (o que Bourdieu chama de “eufemização”³), ou cumprindo a função informativa (de interesse talvez apenas exótico para o apreciador) de revelar curiosidades históricas e geográficas dos bastidores da produção musical abordada. Entretanto, nenhum dos casos permite ao participante ter acesso “à chave” do conhecimento musical. Isto porque, segundo Bourdieu (1999: p.286), não basta que as pessoas tomem contato com as obras para que delas extraiam algum sentido, é preciso que elas se *apropriem* das obras, ou seja, que apreendam os *códigos* que as engendraram. Como uma das conseqüências daqueles dois tipos de abordagem descritos acima (a “eufemizadora” e a “contextualista”) temos a perpetuação do mito da incompreensibilidade da música, o reforço do esoterismo da sua linguagem, considerada acessível apenas para poucos iniciados e portanto, a continuidade do constrangimento geral em se falar sobre música⁴.

Nossa proposta

Em face dessa situação, tentamos um caminho alternativo para a questão da apreciação. Partindo do pressuposto de que a música é uma linguagem e que, portanto, sua apropriação só é possível quanto ela passa a *fazer sentido*⁵, elaboramos uma proposta que levasse em consideração não apenas os sentidos contextuais (informativos) ou técnicos (gramaticais), mas sobretudo os *estéticos*⁶.

A adoção dessas premissas (música como linguagem, linguagem ancorada na estética) implica algumas considerações. Primeiramente, a adoção de categorias de análise que favoreçam mais apreensão de um *todo* do que a percepção de *elementos*⁷. Em segundo

³ Bourdieu, 1998: p.131 e Bourdieu, 2001: p.15.

⁴ Eduard Said comenta esse fenômeno: “*Gente que conhece bem pintura, fotografia, teatro, dança etc. não tem tanta facilidade para falar de música. [...] E o paradoxo está em que, embora seja acessível, a música é incompreensível.*” (Baremboim, 2003: p.40).

⁵ Encontramos eco para essa forma de abordagem da música como linguagem, bem como para as críticas em relação às limitações de uma percepção estritamente formal, em trabalhos de pesquisa sobre a percepção musical (cf. Grossi, 2001; Freire, 2001; Bernardes, 2001). Embora falando de outro lugar (o ensino musical para músicos), as autoras chegam a constatações bastante semelhantes às nossas.

⁶ Os sentidos estéticos podemos dizer que são aqueles que legitimam o discurso sobre arte. É o âmbito que, na nossa sociedade ocidental, torna a arte diferenciada das demais produções culturais; é o que faz da arte “artística”.

⁷ Esse ponto pode ser melhor esclarecido numa analogia com a linguagem verbal. De acordo com Bakhtin (2000), as unidades gramaticais (palavras, orações etc.) pertencem à língua como sistema, enquanto que

lugar, que essas categorias não mascarem a diversidade de concepções musicais existentes, isolando ou discriminando com isso certas manifestações que não se enquadram numa fôrma pré-moldada. Em terceiro, ao mesmo tempo que fornece ferramentas conceituais para a compreensão das músicas, a apreciação não deve se fechar em categorias fixas, permitindo a construção de outras ordens de apropriação (o que Bourdieu chama de “códigos dos códigos”⁸).

Buscamos, em suma, um caminho que, sem sair da materialidade das obras – caso contrário poderíamos cair num infrutífero “subjetivismo” – e sem as limitações das categorias técnicas tradicionais (tema, melodia, desenvolvimento, harmonia etc.), possibilitasse o estabelecimento de taxionomias mais amplas, de modo a permitir olhar significativamente para outras músicas, além daquelas às quais o olhar técnico se dirige. Daí a opção pelo ponto de vista estético ou da realização sonora concreta da música⁹.

Conversas sobre música

“Conversas Sobre Música” foi um projeto executado durante o ano de 2003, na Faculdade de Educação da Unicamp, que consistia basicamente em encontros para ouvir música. A idéia veio à tona devido à necessidade pouco a pouco constatada por nós (ambos doutorandos na Faculdade de Educação) de informações musicais, principalmente da parte

apenas os enunciados (completos e concretos) podem ser considerados unidades de comunicação verbal, visto terem estes como característica principal a completude de significação. Nesse sentido, apenas o estudo dos elementos gramaticais não levará nunca à uma apreensão significativa da língua. De modo similar podemos dizer que os elementos musicais também não levam à apreensão significativa da música. Ao contrário, é a compreensão da obra como um todo (tomada como um enunciado completo) que nos permite esclarecer os elementos considerados isoladamente.

⁸ Bourdieu, 1999: p.291-4.

⁹ Em artigo sobre o tema, fazemos uma comparação entre a análise técnica e a estética: “*Consideramos que esse tipo de visão proposta pelas análises técnicas torna o entendimento sobre a música bastante restrito, por estabelecer de antemão quais eventos deverão ser considerados, quais não, e o modo como deverão ser interpretados, não dando margem à inclusão de acontecimentos não previstos ou inesperados, impedindo sua manifestação. Já uma análise estética se coloca sempre aberta, sem se preocupar com previsões ou modelos prévios a serem reconhecidos, pois trabalha no nível do sentido, e os sentidos são sempre renovados a cada obra (ou mesmo a cada novo contato com uma mesma obra). Numa analogia com a linguagem verbal, diríamos que a análise técnica trabalha no nível sintático e, até certo ponto, semântico, de uma língua virtual e silenciosa, enquanto que o nível da análise estética é o discursivo, da realização concreta e sonora.*” (Schroeder & Schroeder, 2004: p.213). Posição semelhante adota Bakhtin (2002) em relação à análise literária que, segundo ele, quando restrita aos elementos formais (categorias lingüísticas) nada nos diz sobre seu caráter artístico, visto não serem os elementos técnicos “os constituintes esteticamente significativos” do objeto estético (p.49).

dos alunos de pedagogia que, embora tivessem grande interesse por música, não se mostravam muito seguros de como incluí-la em seus projetos pedagógicos. Propusemos, então, um trabalho de apreciação musical orientada que já vínhamos fazendo há alguns anos com nossos alunos particulares. Com a colaboração dos grupos de pesquisa Laborarte (Grupo de Pesquisa em Educação e Arte) e GPPL (Grupo de Pesquisa em Pensamento e Linguagem), dos quais fazemos parte, realizamos por dois semestres, seis encontros mensais para ouvir e comentar músicas.

Preocupamo-nos fundamentalmente em mostrar formas de organização sonora tendo como eixo recorrente a percepção de *contrastes*. Essa noção foi particularmente importante tanto no sentido de *percepção de idéias musicais contrastantes* (como a oposição entre partes de uma mesma música) quanto como um procedimento analítico através do qual os aspectos em questão eram apresentados na contraposição de músicas onde eles apareciam de modos diversos. Por exemplo, ao tratarmos da dimensão temporal, mostramos músicas que possuíam o pulso como fundamento temporal (ritmo mecânico), outras o fraseado (ritmo respiratório), outras sem base temporal regular (ritmo aleatório) etc. Outra base de nossas escolhas foi a divisão dos temas abordados em função de sua natureza mais *temporal* ou *espacial*. Na primeira categoria incluímos os *fluxos* temporais e a divisão em *partes*. Na segunda, as *texturas* e os *timbres*.

Tendo em mãos essas diretrizes procedemos à organização dos temas das palestras e à escolha das músicas a serem mostradas. Os temas foram assim distribuídos:

1º encontro – diversidade de propostas estéticas

2º encontro – contrastes

3º encontro – texturas

4º encontro – tempo

5º encontro – forma

6º encontro – diversidade timbrística

As músicas escolhidas para ilustrar cada tema incluíram música étnica, popular e erudita, no que elas tinham de mais enfático relacionado ao tema proposto. Em cada modalidade, houve a preocupação em variar os estilos de modo a abranger uma maior gama de diversidade. Por exemplo, a música popular contou com exemplos de MPB, música instrumental brasileira, jazz, blues, trilhas sonoras etc. Na música étnica foram ouvidas

manifestações de várias regiões do mundo, incluindo regiões do Brasil. Na música erudita foram mostrados exemplos dos vários períodos da história da música, desde a Idade Média até as vanguardas contemporâneas.

Os comentários foram direcionados no sentido de explicitar as relações dos exemplos musicais com o tema abordado, nas suas várias formas de manifestar um mesmo aspecto (por exemplo como a questão timbrística se dá na música dos pigmeus da África central, na orquestra romântica e num grupo de *techno-pop*). Não nos furtamos, entretanto, de partilhar outras informações sobre músicas apresentadas que porventura achássemos conveniente, ou que viessem a satisfazer a curiosidade dos participantes (como por exemplo: localização histórica; outras características apresentadas pelas músicas além do assunto abordado; informações sobre os executantes e/ou compositores etc.). Um outro ponto a ressaltar é que, embora tenhamos feito um plano de antemão para a realização dos encontros, os comentários e manifestações dos participantes durante os mesmos estimularam a modificação desses planos, quando necessário, conforme obtínhamos um maior ou menor entusiasmo com as propostas.

Algumas considerações sobre a experiência

Após um balanço que levou em conta as expectativas tanto nossas quanto do público, e os resultados obtidos nessa primeira experiência, podemos enumerar alguns pontos relevantes.

Em primeiro lugar, a freqüência mensal dos encontros gerou uma certa dispersão do público: nem todos os participantes estiveram presentes em todos os encontros. Em segundo, as perguntas, dúvidas e questões colocadas pelos participantes (foram estimulados para isso) demandavam uma carga de encontros maior, algo perto da constituição de um curso de extensão, para serem esclarecidas. Embora tenha havido, no geral, um bom aproveitamento do que oferecemos, ficou-nos claro: a) a necessidade do aprofundamento de certas questões e de um certo alargamento da gama de assuntos musicais abordados; b) as limitações desse trabalho frente aos múltiplos interesses e necessidades dos alunos em relação à música num curso de Educação, que vão desde o seu uso no trabalho cotidiano em salas de aula até a produção de pesquisas acadêmicas onde a música é incluída.

Percebemos, também, que a forma de abordar os assuntos, predominantemente verbal (mesmo com a ajuda da criação de metáforas que auxiliassem a compreensão sonora), se enriqueceria com a inclusão de outras, sobretudo imagens¹⁰. Além disso, pensamos na possibilidade de propor aos alunos outros tipos de resposta ao que foi ouvido (além da verbal), o que poderia ser feito também por meios gráficos e/ou corporais¹¹.

Consideramos o principal ganho dessa experiência o interesse despertado pela música entre os educadores (alunos e professores), que começam a perceber que ela pode entrar de modo consistente em propostas pedagógicas (e não como mera ornamentação). Basta que estejam devidamente subsidiadas por um conhecimento musical, o qual não precisa passar necessariamente pelo conhecimento técnico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.
- BAREMBOIM, Daniel e SAID, Edward. Paralelos e Paradoxos: reflexões sobre música e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BARRAUD, Henry. Para Compreender as Músicas Hoje. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- BASTIÃO, Zuraia Abud. Apreciação Musical: repensando práticas pedagógicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais do XII Encontro Anual da Abem*. Florianópolis: publicação virtual, 2003, s.p.
- BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. In: *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.6, p.49-58, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

¹⁰ Caznok (2003) considera que toda percepção musical sempre tem um componente sinestésico, predominantemente visual. Portanto as imagens podem se tornar ferramentas úteis na apreensão estética da música.

¹¹ “A apreciação musical, para ser verdadeiramente ‘ativa’ como o próprio nome sugere, deve abranger os domínios teóricos e práticos do conhecimento.”(Bastião, 2003)

- BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- CAZNOK, Yara Borges. Música: entre o audível e o visível. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- FREIRE, Vanda L. Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. In: *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.6, p.49-58, 2001.
- GROSSI, Cristina de Sousa. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. In: *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.6, p.49-58, 2001.
- HOLST, Imogen. A B C da Música. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- MARON, Paulo. Afinando os Ouvidos: um guia para quem quer saber mais e ouvir melhor música clássica. São Paulo: Annablume, 2003.
- MIRANDA, Clarisse. Formação de Platéia em Música: cultura musical para todos. 2. ed. Curitiba: Editora Gráfica Expoente, 2003.
- SCHROEDER, Jorge L. O Dentro e o Fora da Música: Notas para uma reflexão sobre a apreciação musical. In: *Ensinarte/Universidade do Minho*, Braga, n.3, p. 2-14, 2004.
- SCHROEDER, Sílvia Nassif e SCHROEDER, Jorge. Música e Ciências Humanas. In: *Pro-Posições*, Campinas, v.15, n.1(43), p.209-216, 2004.

A EDUCAÇÃO MUSICAL FRENTE AOS MITOS QUE ENVOLVEM O MÚSICO¹

Silvia Cordeiro Nassif Schroeder
(Rede Pública de Ensino de Jundiá)
silviacn@unicamp.br

Resumo. Este trabalho tem por objetivo desconstruir determinados mitos que envolvem o músico, que é considerado, não somente pelo senso comum, mas também por muitas pessoas ligadas ao campo musical, um ser humano naturalmente dotado com uma série de qualidades ou talentos especiais. Analisando discursos de músicos, críticos e educadores, coloca-os em contraposição à perspectiva histórico-cultural de pensamento teórico, procurando mostrar que essa visão mitificadora, que foi se construindo ao longo do tempo e aos olhos de hoje parece perfeitamente natural, é razoavelmente recente em termos históricos e não se sustenta numa análise do desenvolvimento humano sob essa perspectiva. Aponta também a necessidade de que a educação musical, tanto no nível da pesquisa quanto da prática, se envolva nessa discussão, evitando posicionamentos que reforcem esses mitos.

De modo geral, em todas as áreas do conhecimento há pessoas que se destacam da maioria por demonstrarem uma facilidade acima da média. Isso pode ser observado tanto na escola quanto nas mais diversas profissões: sempre houve e sempre haverá aqueles que, por razões as mais diversas, são tidos como especialmente talentosos e geniais em determinada área. Na música, porém, esse talento especial, que é considerado exceção em outros lugares, é frequentemente tomado como condição *sine qua non*: só poderá conseguir alguma realização musical aquele que demonstrar (de preferência em tenra idade) alguma facilidade visível para música. Os outros poderão até se beneficiar de algum modo do ensino musical, mas não *adquirir* uma musicalidade, visto ser esta tida como algo *inato*. Essa concepção, além de fazer parte do “senso comum”, permeia também os discursos de pessoas ligadas diretamente ao campo musical: críticos, músicos e mesmo muitos dos educadores tidos como ícones do pensamento educacional moderno (século XX).

Neste trabalho percorremos (através da análise de artigos não científicos extraídos de cadernos culturais de jornais e revistas especializadas², bem como de textos de educadores

¹ Este texto é parte de uma pesquisa de doutorado que se desenvolve na Faculdade de Educação da UNICAMP com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Uma versão mais completa encontra-se publicada na Revista da ABEM nº 10.

musicais) esse processo mitificador do músico, tentando mostrar, à luz da perspectiva histórico-cultural de pensamento teórico, o caráter arbitrário de concepções tidas como *naturais*. Considero que sem uma revisão em conceitos como “dom” , “talento”, “inspiração” etc. não chegaremos a uma educação musical realmente comprometida com a democratização do ensino.

Atributos do músico segundo a visão do campo

Fazendo um levantamento das idéias mitificadoras mais recorrentes associadas à figura do músico - desde conceitos bem genéricos até qualidades mais específicas -, chegamos às seguintes caracterizações principais:

Genialidade

Nos textos analisados verificou-se uma insistência em se atribuir aos músicos uma superioridade em relação às pessoas comuns. Essa superioridade, também chamada de “genialidade”, é afirmada e reafirmada nos discursos da mídia, principalmente na voz de críticos musicais. Há, por exemplo, uma quantidade enorme de textos apologéticos sobre compositores e intérpretes, às vezes tentando localizar *concretamente* a genialidade desses músicos, seja em características pessoais ou em elementos de suas músicas.

Misticismo

Nessa construção mítica do músico como um ser diferenciado, aparecem também, de modo recorrente, diversos tipos de vinculação do artista ao divino. São bastante comuns expressões e até artigos inteiros que ressaltam supostas ligações dos músicos com elementos de vários universos místicos, ou então se atribuem a eles poderes proféticos ou sacerdotais.

Intuição

² Foram analisados artigos das revistas *Bravo!* (Editora D’Avila Ltda.) e *Concerto* (Clássicos Editorial Ltda.) e dos jornais *O Estado de São Paulo* e *A Folha de São Paulo*. Em que pesem as diferenças de posicionamento político dessas várias publicações, assinala-se nas questões em discussão neste trabalho uma postura bastante semelhante em todas elas.

É comum atribuir-se aos músicos uma qualidade denominada “intuição” (às vezes também chamada de “inspiração” ou “sensibilidade”), que seria algo como a capacidade específica de fazer escolhas musicais pertinentes num nível pré-consciente. Uma pessoa é vulgarmente considerada intuitiva quando é capaz de perceber naturalmente determinadas coisas de modo claro e imediato, muitas vezes a despeito de um conhecimento técnico prévio, supostamente devido a algum componente intrínseco a ela. Os verdadeiros músicos, nesse sentido, seriam aqueles que possuem uma “intuição” musical, uma capacidade de discernimento em relação à música que a maioria das pessoas não tem. Essa intuição seria uma condição *a priori* sem a qual nenhum conhecimento técnico se faz suficiente. Além disso, a intuição é vista como algo que vem “de dentro”, se opondo, portanto, às influências externas que os músicos recebem. Como vemos, na idéia de intuição vem a crença de que se possa criar algo independentemente de qualquer influência externa, a partir apenas de recursos internos, próprios.

Talento/Musicalidade

Parece haver um consenso em relação ao fato de que todo músico demonstra um forte “talento musical”, às vezes também denominado de “musicalidade” e que, via de regra, é detectado bem cedo. Em alguns casos esse talento é explicitamente considerado inato. Em outros, embora não haja uma alusão direta ao caráter inatista do talento, essa parece ser a hipótese mais viável, uma vez que enfatiza-se a precocidade com que ele se manifesta nos músicos.

Entre os educadores as opiniões a respeito desse assunto são um pouco divergentes. Em primeiro lugar há algumas tentativas de distinguir “talento” de “musicalidade”, como, por exemplo, em Violeta Gaínza, que considera o “talento musical uma musicalidade precocemente madura”. Segundo essa autora:

Uma determinada porcentagem de crianças costuma demonstrar desde cedo condições especiais para a compreensão, execução ou criação musicais. Tais condições afloram em maior ou menor grau nos diversos tipos individuais, por obra de um claro impulso interno ou por ação de estímulos externos que atuam como desencadeadores (Gaínza, 1964, p.59, tradução minha).

Como podemos notar, temos aqui uma premissa inatista do talento (as condições “afloram”, os estímulos externos são “desencadeadores”, ou seja, as capacidades musicais

já existem em estado latente e só precisam de impulsos - internos ou externos - para que sejam despertadas), a ligação talento/precocidade (“costuma demonstrar *desde cedo*”) e uma visão relativista das capacidades musicais (“em *maior* ou *menor grau*”).

Outro autor, Edgar Willems (1962), demonstra, expressando-se em outros termos, o mesmo ponto de vista: “o dom musical não tem nada de absoluto”, “é relativo” (p. 10). Novamente aqui o princípio inatista (o uso da palavra “dom”) e relativista do talento musical, que é predominante entre os vários educadores analisados³, dos quais os autores citados são apenas exemplos⁴.

Audição absoluta

Um dos indícios mais concretos, vulgarmente considerado típico de uma musicalidade acima da média, é a presença de um ouvido absoluto, que funciona como uma espécie de diferencial visível. Essa opinião, contudo, não é partilhada pelos educadores musicais estudados, os quais, ao se manifestarem sobre o assunto, geralmente reconhecem na audição musical um processo muito mais complexo do que a simples presença da audição absoluta (cf. Gaínza, 1977 e Willems, 1969).

Temos, em suma, circulando coletivamente, uma concepção do músico como uma pessoa especialmente dotada, capaz de produzir algo original a partir de sua própria intuição e que de algum modo está vinculado a entidades sagradas. A presença de um “talento” musical pode ser detectada, segundo as fontes analisadas, pela manifestação de uma musicalidade precocemente madura e por uma capacidade auditiva diferenciada (o ouvido absoluto). O ambiente musical extremamente propício a que tiveram acesso os

³ Além dos autores citados no texto, foram analisados, entre outros: Dalcroze (1965), Howard (1984), Lavignac (1950), Schafer (1991), Orff (in: Graetzer & Yepes, 1961) etc. Em que pesem algumas variações individuais, de modo geral todos esses educadores demonstram ter concepções bastante semelhantes em relação às questões em discussão. Dalcroze, por exemplo, considera que cabe à educação permitir que as aptidões musicais escondidas no indivíduo se manifestem (p. 46); Schafer afirma trabalhar no sentido de “descobrir todo potencial criativo das crianças” (p.284); Howard faz a equivalência “educar é despertar” (p. 35); enfim, todos eles de algum modo reafirmam a crença na musicalidade como algo natural, intrínseco ao ser humano, a ser despertado pela educação.

⁴ Uma das raras exceções a essa premissa inatista fica por conta do educador japonês Shinichi Suzuki, que defende uma visão totalmente contrária a essa. Segundo Suzuki, quando se constata que algumas crianças tem determinadas habilidades “inatas”, na verdade elas já passaram por um processo educacional informal, que acaba sendo mascarado como “habilidade inata”. Trata-se, contudo, reafirmo, de uma posição bastante isolada no contexto maior dos educadores musicais e dos músicos e críticos em geral. Observa-se, contudo, que esse autor, ao fugir das concepções inatistas, acaba caindo no extremo oposto, ou seja, na adoção de uma perspectiva behaviorista do desenvolvimento humano.

músicos analisados funciona, de acordo com essa concepção, apenas como um disparador de potenciais inatos. Dialogando com alguns educadores musicais⁵ constatamos que, embora estes se mostrem menos iludidos quanto a supostos “dons” advindos de lugares incertos, não conseguem escapar de uma explicação biologizante para a musicalidade, notadamente nos casos em que uma facilidade musical acentuada é detectada muito cedo.

A seguir mostrarei, à luz de uma outra perspectiva, como as concepções encontradas poderiam ser revistas, como poderíamos tentar repensar esses conceitos há tanto tempo arraigados.

Um olhar pela perspectiva histórico-cultural

Pensar pela perspectiva histórico-cultural, independente do viés teórico adotado (sociológico, antropológico, psicológico etc.), significa assumir pelo menos duas premissas epistemológicas básicas: 1) os fenômenos só podem ser entendidos quando analisados em processo, ou do ponto de vista histórico do seu desenvolvimento; 2) o funcionamento psíquico humano se constitui no entrelaçamento do desenvolvimento biológico com o desenvolvimento cultural do homem, o que significa dizer que todas as funções psicológicas típicas humanas (que nos diferenciam dos animais) só são possíveis porque os indivíduos vivem em sociedade e partilham uma cultura. Tendo sempre em mente essas premissas, vamos retomar algumas idéias que apareceram de modo recorrente nos discursos analisados e ver como um novo olhar pode fazer toda a diferença, obrigando-nos pelo menos a repensar alguns pré-conceitos.

A visão que temos hoje do artista como alguém peculiar, que recebeu um dom divino (para os mais místicos) ou com uma carga genética diferenciada (para os mais cientificistas) é algo bastante recente em termos históricos. Em seu livro sobre Mozart, Norbert Elias (1995) nos mostra como a trajetória desse compositor ilustra de maneira paradigmática o início dessa visão, ou melhor, a transição entre a posição do artista como simples artesão para uma posição de artista tal como o concebemos na atualidade. Na época

⁵ É importante ressaltar que a produção acadêmica mais atual sobre educação musical, onde encontro eco para várias das questões discutidas neste trabalho, foi propositadamente deixada de lado entre os autores analisados por considerar que, infelizmente, ainda não é ela que embasa os procedimentos pedagógicos da esmagadora

de Mozart, os músicos eram apenas empregados da corte, tinham o mesmo *status* de qualquer outro serviçal, e deviam submeter sua música ao gosto da nobreza. Não existia ainda, nesse período, qualquer coisa como a idéia de genialidade ou originalidade na música. Os músicos não passavam de artesãos que produziam uma espécie de “arte utilitária”. Mozart representa, de acordo com Elias (op. cit.), uma das primeiras tentativas de autonomia para o músico, o que só seria efetivamente conquistado após a sua morte, dando origem a um tipo de artista bem próximo de como o concebemos hoje.

É interessante observar, contudo, que essa autonomia do artista é bastante relativa, visto que, na atualidade, se os artistas já não precisam se submeter ao gosto de um mecenas, devem ter o reconhecimento de seus pares, que são ao mesmo tempo público e concorrentes (Bourdieu, 1999). É esse reconhecimento que garante a legitimidade de determinado tipo de arte e não características intrínsecas às obras, por exemplo. Daí a necessidade do que Bourdieu (op. cit.) denomina “instâncias legitimadoras”, lugares onde a qualidade de determinadas músicas será a todo o momento reforçada, apagando-se o caráter arbitrário dessa valorização⁶. E a noção de que existe um tipo de música que é “naturalmente” superior leva à idéia de que quem tem o poder de realizá-la também o é (alguém especialmente dotado, um “gênio”). O conceito de genialidade, nesse sentido, está diretamente ligado à idéia do valor artístico como algo absoluto.

Um ponto para onde convergiram os textos analisados diz respeito à crença de que todo músico demonstra, desde a mais tenra idade, ser possuidor de uma musicalidade acima da média, de tal modo que parece impossível não considerá-la inata. De acordo com Vigotski (1995), o desenvolvimento psíquico do ser humano ocorre no entrelaçamento de

maioria dos professores de música, sejam eles particulares ou vinculados a escolas (especializadas ou de ensino geral, públicas ou privadas).

⁶ Como forma de fortalecimento dos músicos (e dos artistas de modo geral), além de mudanças contratuais (como o aparecimento dos concertos por assinatura, por exemplo), está, segundo Pierre Bourdieu (1999), a emergência de diversas instituições que passaram a condicionar o funcionamento da “economia dos bens culturais: locais de exposição (galerias, museus etc.), instâncias de consagração (academias, salões etc.), instâncias de reprodução dos produtores e consumidores (escolas de Belas-Artes etc.), agentes especializados (comerciantes, críticos, historiadores da arte, colecionadores etc.), dotados das atitudes objetivamente exigidas pelo campo e de categorias de percepção e de apreciação específicas, irredutíveis às que têm curso normal na existência corrente e que são capazes de impor uma medida específica do valor do artista e dos seus produtos (p.289)”. Nesse sentido, os artigos por mim analisados ilustram bem essas “instâncias consagradoras”. O fato de esses músicos aparecerem em lugares privilegiados de jornais (cadernos culturais) ou em publicações elitistas (revistas especializadas) por si só já fornece, de antemão, um atestado de sua importância e qualidade. Como assinala Bourdieu, importa menos o que se diz, do que o fato de se estar dizendo algo sobre esses artistas.

processos orgânicos e culturais, de modo que é muito difícil precisar especificamente o que pertence a um ou a outro. As linguagens simbólicas (e entre elas a música), entretanto, são construções essencialmente culturais⁷ e sua aquisição, em qualquer nível, de modo algum pode ser reduzida a uma explicação orgânica. No caso específico de crianças-prodígio (em qualquer área) há um desenvolvimento prematuro que, segundo Vigotski (1987), está bem próximo do patológico. O talento seria, então, em termos de desenvolvimento, o pólo negativo da deficiência, uma exceção que absolutamente não pode ser considerada condição necessária para uma aquisição qualquer.

Outro atributo bastante citado diz respeito à presença de uma “intuição” musical, algo tido como inerente ao músico, que independe de todo o seu conhecimento musical técnico e de possíveis influências que tenha recebido de outros músicos. O problema, a meu ver, começa nessa dicotomização entre o que é “interno” (intuição, sensibilidade, inspiração etc.) e o que é “externo” (técnica, conhecimento, o mundo sonoro de modo geral). Na perspectiva vigotskiana, essa distinção não faz sentido, uma vez que, de acordo com ela, todo interno nas funções psíquicas superiores (ou especificamente humanas) foi antes externo. Toda função psíquica superior, no curso do seu desenvolvimento, passa por uma etapa externa, que ocorre através de interações sociais. Isso significa que, nesse processo, o social é anterior ao individual. No caso específico da música, só é possível a existência de um mundo musical “dentro” do indivíduo porque de algum modo ele foi internalizado. Em música, o que chamamos vulgarmente de “intuição” ou “inspiração”, então, nada mais é do que a projeção de um universo musical internalizado e tornado inconsciente de tal modo, que é percebido, inclusive pelos próprios músicos, como algo natural⁸. A falta de consciência de como se dá o processo criativo, de onde vem a “inspiração”, acaba desembocando numa série de equívocos e mitificações. Apagando-se o processo de desenvolvimento, sobram as explicações de cunho místico ou biologizante.

Final

⁷ Sobre a concepção da música como construção social cf. Penna, 1990.

⁸ É fácil entender o que acontece com o músico em relação à música se fizermos uma analogia com a linguagem verbal, que, uma vez adquirida, tem o seu processo de aquisição completamente apagado e ficamos com a impressão de que já nascemos sabendo falar, tal a naturalidade e o domínio que possuímos dela.

Considero um dos papéis fundamentais da educação musical lutar pela desmistificação desses conceitos que envolvem o músico e a música⁹. E isso não poderá ser feito, no meu entender, pela adoção de perspectivas teóricas e procedimentos práticos que os reforcem. Cabe, então, aos educadores “filtrar” as teorias metodológicas das quais se apropriam, tentando aproveitar-lhes os pontos positivos e evitando endossar os seus preconceitos que, ademais, geralmente são resquícios de um pensamento educacional ainda muito atrelado às ciências naturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. O mercado de bens simbólicos. In: BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 99-181.
- DALCROZE, Emile J. La musique et l'enfant. In: DALCROZE, Emile J. Le Rythme, La Musique et L'Education. Lausanne: Foetish Frère S.A. Éditeurs, 1965, p. 46-56.
- ELIAS, Norbert. Mozart: Sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.
- GAÍNZA, Violeta H. Fundamentos, Materiales y Técnicas da la Educación Musical. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.
- GAÍNZA, Violeta H. La Iniciación Musical del Niño. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.
- GRAETZER, Guillermo; YEPES, Antonio. Introduccion a La Practica Del Orff-Schulwerk. 4. ed. Buenos Aires: Barry, 1961.
- HOWARD, Walter. A Música e a Criança. São Paulo: Summus, 1984.
- LAVIGNAC, Albert. La Educacion Musical. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1950.
- PENNA, Maura. Reavaliações e Buscas em Musicalização. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- SCHAFFER, Murray. O Ouvido Pensante. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

⁹ Educacionalmente, um meio de desmistificar a arte (e, por extensão, os artistas), seria, de acordo com Tourinho (1993), proporcionar “a convivência (ação) e familiarização do aluno com a produção artística” (p. 112): “Se, em relação às produções artísticas, no nosso caso especificamente as musicais, a escola apenas admite a contemplação e, no máximo, a execução ou audição passiva, estaremos produzindo “medrosos culturais” para os quais, a arte é um mito” (p.113).

SUZUKI, Shinichi. Ability Development from Age Zero. Miami: Warner Bros., 1981.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. In: Fundamentos da Educação Musical, Porto Alegre, n. 1, p. 91-133, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. Obras Escogidas III. Madrid: Visor, 1995. p. 11-46.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Imaginación y el Arte en la Infancia. Cidade do México: Hispanicas, 1987.

WILLEMS, Edgar. La Preparación Musical de los Más Pequeños. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1962.

WILLEMS, Edgar. Las Bases Psicológicas de la Educación Musical. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1969.

ECOS DE UMA FANFARRA: DA EDUCAÇÃO MUSICAL À INCLUSÃO SOCIAL

Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa (PUC-RJ)
stellapedrosa@yahoo.com

Resumo. O presente estudo tem por objeto um grupo musical estabelecido no espaço de uma escola da rede pública. Os instrumentos, uniformes e todos os acessórios utilizados, não pertencem de modo particular aos próprios integrantes, isto é, todo o material constitui um patrimônio do grupo. A sua estrutura mantenedora não está diretamente subordinada à escola sendo o movimento auto-sustentado através do empenho altamente cooperativo de um pequeno número de pais e de eventuais colaboradores. A metodologia do recorte apresentado neste texto, envolve um estudo etnográfico preliminar e a análise de entrevistas com jovens aleatoriamente convidados para tal. Posteriormente, foram agregadas observações do regente quanto à estrutura e dinâmica do grupo. Também foi realizado um estudo fotográfico das atividades dos jovens em diferentes momentos de sua participação no movimento musical e, ainda, em interação com outros grupos musicais.

Apresentamos um recorte da participação de jovens em um projeto voltado à educação musical. Especificamente trata-se de um grupo musical (fanfarra) constituído e estabelecido no espaço de uma escola da rede pública de uma cidade do interior do Estado de São Paulo com o objetivo de delinear a constituição de identidades juvenis.

A metodologia envolve um estudo etnográfico preliminar, a análise de entrevistas com jovens aleatoriamente convidados para tal e considerações do regente - Washington de Oliveira Souza - sobre a dinâmica do grupo.

O estudo etnográfico iniciou-se através de observações regulares dos ensaios do grupo. Também foi realizado um estudo fotográfico das atividades dos jovens em diferentes momentos de sua participação no movimento musical e, ainda, em interação com outros grupos musicais. Posteriormente, alguns jovens foram entrevistados, com base em um roteiro flexível e sua análise baseou-se nas categorias emergentes no próprio discurso.

Diversas questões contundentes surgem de forma naturalizada no discurso do cotidiano e que ressaltam a importância de espaços de interação constituídos por movimentos musicais organizados na construção da identidade individual e do grupo.

O GRUPO

O grupo, uma fanfarra, foi constituído em 1991 por iniciativa da então diretora da escola com o objetivo de despertar nos alunos vocações musicais e estimular a sensibilidade artística, oferecendo a oportunidade de aprendizagem de instrumentos para uma futura profissionalização na comunidade, difundir conhecimentos de técnicas musicais e desenvolver a participação espontânea em trabalhos coletivos e cívicos.

Para liderá-lo ela solicitou, junto a uma banda militar sediada na cidade, um músico voluntário especificamente para a formação dos jovens músicos. Um primeiro voluntário assumiu a regência por três anos seguido por um músico civil que abdicou de seu cargo após um ano quando, outra vez, a diretora da escola recorreu à banda militar. Nesta ocasião, 1995, seu pedido foi atendido pelo atual regente. Possivelmente pelo fato da escola estar situada no centro da cidade, os jovens integrantes moram em diferentes bairros, porém há predominância de em *bairros populares* e em *conjuntos habitacionais*.

Alguns integrantes trazem consigo estigmas que, para eles, são superados com a sua integração ao grupo. Com bastante frequência o exercício musical os protege de riscos pertinentes ao espaço onde vivem em função de uma participação visível em atividades valorizadas, superando prognósticos em função de uma realidade particular à maioria deles, ou seja, são instigados a permanecer em uma relação que lhes permite vislumbrar diferentes ações e comportamentos que geram aspirações que os afastam de inerentes riscos sociais.

Atualmente o grupo é composto por 126 integrantes, sendo 78 no corpo musical, 46 no corpo coreográfico e 01 baliza. Além disso 36 jovens e crianças aprendem música com vistas a integrar a fanfarra. Até poucos anos atrás os integrantes eram quase em sua totalidade por meninos e rapazes, nos últimos anos houve uma mudança no gênero predominante e hoje mais da metade de seus integrantes são meninas e moças entre 7 e 19 anos. As referências centrais deste trabalho relacionam-se aos jovens músicos, participantes efetivos da fanfarra, cujos ensaios são mais intensos que os dos demais.

O grupo utiliza basicamente cornetas lisas que trabalham sempre em conjuntos de três afinações. Os instrumentos de percussão são cinco pratos, três caixas, seis bombos, três meia lua, uma tumbadora, uma bateria, um quadutor, e outros alguns improvisados por seus integrantes como tubos de plástico, sinos, etc. Os instrumentos de sopro são cinco tubas (Duas em Mib, duas em Sib e uma em Fá), oito bombardinos (Três em Mib, três em Fá,

dois em Sib) e. dezenove cornetões (Seis em Sib, sete em Mib, seis em Fá) e, dezenove cornetas (Sete em Fá, seis em Sib, seis em Mib). Todo o material constitui um patrimônio do grupo.

A estrutura mantenedora do grupo não está subordinada à escola, o apoio financeiro da escola depende do interesse da diretora que varia em função da pessoa que ocupa o cargo. O grupo se mantém através do empenho cooperativo de um pequeno número de pais e de eventuais colaboradores. Reivindicam apoio municipal não pela divulgação da cidade, mas pelo trabalho social que desenvolve junto à comunidade. Cabe ressaltar que os residentes na cidade pouco ou nada conhecem acerca do grupo, conforme foi observado em recente estudo sobre representações sociais (PEDROSA e MAMEDE-NEVES, 2004).

CAMPEONATOS E ENSAIOS

O repertório variado, inclui tanto a música erudita quanto a popular. A escolha das músicas dá-se em função do alcance técnico dos músicos, das possibilidades de uma montagem coreográfica para as *balizas*, e para o *corpo coreográfico* e, também, para os músicos já que eles próprios apresentam, além da marcha, uma evolução própria. O grupo tem suas normas internas próprias. Por exemplo, frequência aos ensaios, permanência em função de um padrão mínimo de execução e dos resultados escolares.

O trabalho em grupo é fundamental para uma boa performance. Diversas decisões são tomadas em conjunto, mesmo algumas que em princípio caberiam apenas ao regente. Os valores coletivos são priorizados e existe um conjunto de convenções que devem ser respeitadas, caracterizando-a como uma organização social. (COULON, 1995)

O grupo já conquistou vários campeonatos, cada um significa um troféu. Alguns troféus são temporários, a cada campeonato o mesmo troféu é entregue ao vencedor, outros são definitivos. Não existe prêmio em dinheiro, sendo simbólico o valor dos troféus.

Nos campeonatos e em outras apresentações, usam seu uniforme: calça branca, túnica vinho, quepe vinho e sapatos bicolores que são extremamente valorizados pelo grupo. A cada apresentação repete-se um *ritual*. Num primeiro momento eles gritam muito para *jogar o nervosismo fora* e depois *fazem movimentos com o pescoço para relaxar*. E no último momento, antes de organizarem-se para a entrada, abraçam-se formando um círculo e rezam.

Quanto ao relacionamento com os instrumentos, eles não possuem o seu próprio e os levam para casa eventualmente, quando precisam treinar um pouco mais ou quando não haverá ensaio.

Os ensaios são realizados durante todo o ano, interrompidos apenas no período do Natal e Ano Novo. Uma ou duas vezes por semana, o regente dedica-se a preparar os iniciantes em teoria musical e prática do instrumento. Os ensaios são suspensos apenas quando o regente tem algum compromisso profissional do qual não pode ser dispensado. Aos sábados os ensaios iniciam-se às 14 hs e seguem até às 20 hs. Aos domingos, quando necessário, alguns *naipes* ensaiam separadamente.

Quase todos os integrantes utilizam a bicicleta, meio de transporte muitíssimo usado na cidade. Guardam as bicicletas em lugar apropriado e, em seguida espalham-se pelo pátio até a hora do ensaio. Os namoros entre os integrantes são bastante comuns. "*Facilita, ficamos juntos mais tempo e uma outra pessoa talvez não entendesse...*" Inclusive já culminaram em alguns casamentos.

PROJETOS

A compra dos instrumentos, dos uniformes e o financiamento das viagens dão-se através de variadas formas: venda de bolo e cachorro-quente pelas mães da *equipe de apoio* nos dias de ensaio (os próprios integrantes os adquirem); venda de latas de alumínio, plásticos diversos (embalagens de refrigerantes, detergentes, desinfetantes, etc.) coletadas pelo grupo e sob responsabilidade de um pai que as reúne e negocia; *sábado da pizza*, venda de pizzas preparadas por uma "*mãe que é especialista nisso*" e, eventualmente, pedidos, de *porta em porta*, para colaborações no *livro de ouro* (na *hora do sufoco*). Uma outra forma de angariar fundos o carnê *Adote um músico*, contribuição mensal que cada integrante buscou através de um *Padrinho ou Madrinha da Fanfarra*.

Esta arrecadação contribui para viagens ("*Quem sabe um dia participaremos de um campeonato no Chile?*"), para a compra de novos instrumentos ("*Cinco crianças aguardam instrumentos para entrar no grupo*") e, também para a troca de uniformes ("*Já temos quepes e sapatos novos, agora faltam as túnicas como queremos*").

Aqui nos reportamos a seguinte afirmação:

Todo projetar consiste numa antecipação da conduta futura por meio da fantasia... Porém, projetar; é mais do que apenas fantasiar. O projeto é a fantasia motivada pela intenção posterior, antecipada, de desenvolver o projeto. (SCHUTZ, 1979,p. 138)

A *equipe de apoio* é constituída por apenas 15 pessoas (12 mães e 3 pais) cuja participação é intensa. Além de contribuírem levantando fundos constituem uma verdadeira *equipe de apoio*: lavam e passam todos os uniformes responsabilizando-se por sua manutenção nas melhores condições, acompanham o grupo nas apresentações e nos campeonatos, organizam vendas em benefício do grupo e formas de arrecadação de auxílios. O desprendimento dos integrantes é demonstrado não apenas por sua dedicação durante os ensaios, como também pelas dificuldades que enfrentam para poderem participar das atividades. Mas participar do grupo alcança muitos significados...

As noções de prestígio e ascensão social parecem-me vinculadas, exatamente, a diferentes formas de viver e lidar com a questão da individualidade na sociedade contemporânea. Fazem parte, por sua vez, de um processo mais amplo de construção social da identidade. (VELHO,1981, p.44)

Todos entrevistados, destacam a importância do convívio entre eles mesmos e também as oportunidades que a Fanfarra viabiliza. A aprendizagem de um instrumento musical significa, entre outras oportunidades, uma preparação profissional. Com certa frequência lembra-se que 5 dos ex-integrantes são hoje músicos profissionais em bandas militares.

A participação na fanfarra também alcança outros significados além de *aprender música*. Um deles é viajar, pois quase a totalidade dos integrantes jamais teria condições de deslocar-se tanto: "*Até em Brasília já fomos...*" E aspiram conhecer outros lugares...

Além de representar a oportunidade do desenvolvimento de habilidades artísticas e musicais, participar do grupo também significa lazer e ocupação. O processo formativo que significa realiza-se através de inúmeras práticas, algumas formalizadas e concebidas para tal e outras não intencionadas mas que geram efeitos educativos.

Observa-se um processo de *sociação*, entendido como o conteúdo formado pelos interesses de influenciar os outros e de ser influenciado; uma forma pela qual se agrupam para satisfazer seus interesses. (SIMMEL, 1978)

OUTRAS CONEXÕES

O relacionamento do regente com o grupo é bastante informal exceto no momento dos ensaios, quando seu tom é de imposição. Para muitos dos integrantes, os pais da *equipe de apoio* são a figura materna ou paterna ausente para muitos deles. De fato, existe um hiato em relação à família, em consequência da maior parte dos pais não acompanhar a trajetória musical desses jovens, alguns nunca os ouviram tocar.

Muitos integrantes da Fanfarra consideram que participar da Fanfarra é uma atividade que lhes ocupa um tempo vazio, sem outra opção de lazer, mas que às vezes lhes toma um tempo excessivo. Porém não conseguem sair. Muitos acreditam que esta atividade mantém os jovens, inclusive eles próprios, afastados das drogas e de más companhias. Lembrando que vivem em uma *cidade violenta*, alguns relatos lembram casos de jovens que deixaram o movimento e envolveram-se com *maus elementos*, foram assassinados em *ajuste de contas*.

Apesar dos integrantes do grupo estarem bem próximos desta realidade sentem-se dela afastados graças a posição que eles próprios se colocam e assumem.

A par de diferenças psicológicas que interessa discutir enquanto dimensão de um processo cultural mais amplo, é importante tentar determinar papéis sociais e sua articulação como processo mais ou menos individualizantes. (...) O que chamei de ter raízes equivale, de certa forma, a identificar uma situação de auto-estima baseada no prestígio que é conferido ao ator pelo grupo ou grupos a que pertence. (VELHO, 1981, p.45)

Muitos destes jovens carregam diferentes um ou mais *estigmas* (GOFFMAN, 1982): de ser negro, de viver em bairros de grande periculosidade da cidade, de já ter andado "*com más companhias*". Porém, o movimento os recebe igualmente e são poucos os jovens que não se integram ao grupo. As regras a serem seguidas não são vistas como um controle, mas como "proteção" e "interesse".

PENÚLTIMAS PALAVRAS...

Descontados os esforços e a superação de dificuldades, todos os *integrantes* entrevistados, bem como a *equipe de apoio* e o regente, destacam a importância do convívio entre eles mesmos e também as oportunidades que o movimento viabiliza.

Este grupo em particular e o movimento cultural de que faz parte exemplificam uma forma de ação social que amplia a noção de processo educativo. Este texto não esgota as muitas possibilidades abertas e outras leituras poderão, e estão, sendo realizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COULON, Alain. A Escola de Chicago. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Cartografias dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GOFFMAN, Erving. Estigma. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- PEDROSA, Stella M. Peixoto de Azevedo e Mamede-Neves, Ma Aparecida. Fanfarrina: Representaciones de los vecinos acerca de un movimiento social de la ciudad. In: VII Conferencia Internacional de Representaciones Sociales, Guadalajara (México): 2004.
- SCHUTZ, Alfred. Fenomenologia e Relações Sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- SIMMEL, Georg. Sociabilidade - Um exemplo de sociologia pura ou formal. In MORAES VELHO, Gilberto. Individualismo e Cultura: Noras para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VIA INTERNET: RELATO DE UMA VIVÊNCIA E REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Susana Ester Krüger
(Programas Educacionais da OSESP /
Escola de Música e Belas Artes do Paraná)
sekruger@uol.com.br

Resumo. Neste artigo apresento algumas reflexões sobre minha vivência na disciplina *Novas tecnologias em educação: formação a distância de pesquisadores e professores*, enquanto aluna especial do Doutorado em Educação/Currículo da PUC/SP. Participei de diversas pesquisas e análises sobre cursos brasileiros e estrangeiros calcados na EaD (Educação a Distância), nos níveis especialização, mestrado e doutorado. A disciplina foi semi-presencial, tendo a ferramenta *Teleduc* como principal tecnologia de interação entre os participantes. A mesma possibilita trabalhos síncronos e assíncronos via internet, em diversos recursos inter-relacionados. Após uma breve descrição da disciplina e do *Teleduc*, concentro-me na discussão de alguns pontos que considero relevantes nas interações entre os formadores e os alunos. Por fim, reflito sobre algumas possibilidades, dificuldades e necessidades dos educadores musicais em relação à educação musical à distância.

1. INTRODUÇÃO

O termo EaD –Educação a Distância– designa um processo de ensino e aprendizagem em que alunos e professor encontram-se separados física e/ou temporalmente, não realizando apenas atividades simultâneas e presenciais. São empregadas várias tecnologias de interação. Cabe ressaltar que a EaD é muito difundida por meio de tecnologias atualmente consideradas convencionais, como televisão, impressos (correspondência) e rádio (Almeida, 2004). Souza (2003) é um exemplo expressivo de pesquisa brasileira em educação musical a distância utilizando materiais convencionais. A autora elaborou um Programa de Formação de Professores (EMUSAD) utilizado por 279 licenciandos em Educação Básica da UFMT, modalidade a distância. O material didático foi um texto impresso e um CD. A orientação a distância foi feita por correspondência, telefone, fax e eventualmente pela internet (e-mail) (ibid. p.139,187). A pesquisa foi inserida na estrutura do NEAD – Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFMT. Para alcançar os cinco pólos regionais da Secretaria de Estado da Educação (ibid. p.19), o contato e a distribuição inicial dos materiais foram feitos pelo NEAD aos pólos, que os repassaram aos participantes. Posteriormente, a autora contactou-os diretamente e realizou encontros presenciais, apoiada por monitores (ibid. p.141).

A EaD por computadores e internet ainda é pouco usual na educação musical brasileira, devido aos custos dos equipamentos (computadores, softwares, provedor de internet, etc.), de necessidades

como apoio técnico freqüente e, principalmente, de capacitação dos formadores. Entretanto, várias pesquisas apontam para vantagens sobre as tecnologias convencionais de EaD – como o envolvimento maior, mais freqüente e direto entre os participantes, que podem comunicar-se praticamente sem limites físicos/espaciais e temporais (Behrens, 2000; Almeida et al, 2004). Uma das caracterizações da EaD via internet relaciona-se à “seqüência” das interações: atividades *síncronas* são realizadas em tempo real, quando os participantes estão conectados ao mesmo tempo via internet, *on-line*, participando de bate-papos e outras atividades simultâneas. Nas atividades *assíncronas*, as interações são sucessivas, em horários diferentes, e ocorrem em fóruns, portfólios, diários de bordo, etc. Em ambos os casos o acesso é remoto, de qualquer computador conectado à internet.

Um exemplo de curso de mestrado a distância é o *Mtpp – Ensino Musical voltado à Prática Profissional*¹, oferecido a professores de instrumento e canto desde 1994 pela Universidade de Reading (Inglaterra), em parceria com a *Incorporated Society of Musicians*. Seus eixos norteadores são a EaD e o conceito de prática reflexiva (formação continuada e na ação). A principal tecnologia de comunicação é o *Blackboard*², um software de criação e gerenciamento de cursos on-line. Os alunos também recebem materiais impressos (quatro módulos) e gravações (áudio e vídeo) de aulas e apresentações. As qualificações são cumulativas e progressivas, permitindo saídas e titulações intermediárias e, para a titulação máxima (MA), são necessários de três a sete anos de estudo e a defesa da dissertação. A primeira fase é presencial (“curso de verão”); em seguida, o acompanhamento a distância é feito pelo diretor do curso com apoio de tutores e mentores nomeados dentre os demais professores e alunos.

No Brasil, mestrados e doutorados a distância ainda serão regulamentados pela CAPES, e a Secretaria de Educação a Distância tem procurado diretrizes mais específicas para as especializações³. Algumas graduações e especializações já foram aprovadas pelo MEC e estão em andamento, bem como disciplinas de cursos *stricto sensu* e, principalmente, cursos de curta duração (Moran, 2001, p.5). Ao oferecer a EaD, muitas instituições preocupam-se principalmente em pesquisar as teorias e práticas subjacentes para criar, fortalecer ou ampliar seus referenciais pedagógicos e gerenciais. Foi o caso da disciplina vivenciada por mim na PUC/SP, brevemente descrita adiante.

2. BREVE DESCRIÇÃO DA DISCIPLINA VIVENCIADA

¹ www.soews.rdg.ac.uk/mtp/default.htm

² www.blackboard.com

³ www.mec.gov.br; <http://www.mec.gov.br/nivemod/educdist.shtm>

A disciplina *Novas tecnologias em educação: formação a distância de pesquisadores e professores*⁴ insere-se nos *Programas de Estudos Pós-Graduados*, especificamente no Doutorado em Educação/Currículo da PUC/SP. Foi a segunda em EaD, sendo a primeira *Formação de professores em ambientes virtuais* (2º sem./2003). Suas premissas básicas foram:

Aprofundar a análise sobre paradigmas, metodologias e concepções educacionais subjacentes ao desenvolvimento de projetos relevantes de formação a distância de pesquisadores e educadores realizados em distintas instituições, os quais utilizam como suporte os ambientes digitais integrando distintas mídias às atividades pedagógicas. As concepções teóricas sobre formação de educadores e tecnologia em educação serão estudadas a partir das evidências dos projetos analisados e das experiências prévias dos alunos. O registro das pesquisas realizadas em distintas fontes e na Internet, bem como a interação, mediação e produção colaborativa de conhecimento da disciplina terão como suporte a plataforma digital *Teleduc*, que permite recuperação instantânea dos registros de todo o processo, os quais serão analisados com vistas à produção de referências conceituais e metodológicas sobre a formação e orientação de pesquisadores a distância (*Teleduc/Agenda da disciplina*).

Os objetivos foram: “produzir conhecimento sobre formação de pesquisadores e educadores em ambientes digitais; desenvolver investigação sobre como o pesquisador realiza pesquisas relacionadas com a formação de educadores e pesquisadores em ambientes digitais; e formar pesquisadores na ação de desenvolver pesquisas e produtos por meio de interações em ambientes digitais” (*Teleduc/Dinâmica do Curso*)⁵. Foram propostas quatro etapas de trabalho:

Tabela 1: Estrutura geral da disciplina (*Teleduc/Dinâmica do Curso*)

Etapa	Objetivos	Produtos	Prazos
Encontro presencial			
1. Busca na Internet: inventário de publicações sobre o tema “Formação a distância em cursos de Pós Graduação”	<ul style="list-style-type: none"> Mapear as instituições que se dedicam à realização de atividades e produção de conhecimento sobre tema “Formação a distância em cursos de PG”; Identificar concepções teóricas subjacentes e ambientes digitais de suporte às atividades. 	Banco de dados com as publicações encontradas. Resenha das publicações (Produção individual)	3 semanas
2. Navegação e análise da disciplina “Formação de professores em ambientes virtuais” – PUC/SP, 2º Sem/2003	<ul style="list-style-type: none"> Discutir e estabelecer convergências e divergências entre as experiências de outras instituições analisadas e a disciplina “Formação de professores em ambientes virtuais”. 	Produção de texto em grupos	2 semanas
Encontro presencial			
3. Fundamentação teórica da disciplina “Formação de professores em ambientes virtuais”	<ul style="list-style-type: none"> Discutir os fundamentos apresentados no relatório de formadores e monitores; Estabelecer triangulação entre a teoria, as experiências de outras instituições analisadas e a disciplina “Formação de professores em ambientes virtuais”. 	Produção de texto em grupos	4 semanas
4. Reelaboração de conceitos	<ul style="list-style-type: none"> Reelaborar conceitos da formação de pesquisadores e educadores a partir das análises anteriormente realizadas. 	Produção de texto individual	4 semanas
Encontro presencial			


⁴ Professores responsáveis: Dr.^a Maria Elizabeth B. de Almeida (coordenadora geral), Dr.^a Marina G. Feldmann, Dr. Marcos Masetto e Dr.^a Myrtes Alonso; monitores: Ricardo C. Rodrigues e Rosângela Duarte. Oferecida de fevereiro a junho de 2004 pelo *Núcleo Currículo e Formação*, na linha de pesquisa *Novas Tecnologias em Educação*.

⁵ Referências mencionadas como “*Teleduc*[alguma ferramenta]” foram extraídas do site da disciplina, e não são disponíveis ao público em geral (acesso restrito aos participantes). Por este motivo não constam das Referências Bibliográficas.

2.1.O Teleduc

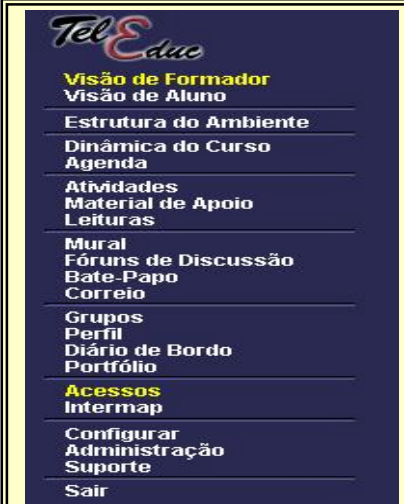
A principal tecnologia de interação a distância foi o *Teleduc*, um software para cursos baseados em EaD desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da UNICAMP⁶. Os principais recursos dos alunos foram:

Figura 1: Menu principal e recursos do *Teleduc* (*Teleduc*/Estrutura do Ambiente)

<p>Página de abertura: à esquerda visualiza-se o menu e, à direita, o conteúdo do recurso selecionado. A primeira a aparecer é a Agenda, com informações, tarefas, atividades motivadoras ou outros elementos.</p>		<p><i>Bate-Papo</i>: permite discussões e trocas de mensagens síncronas em horários formalmente agendados (com professores)</p>
<p><i>Estrutura do Ambiente</i>: informa os recursos utilizados e suas funções (variáveis, de</p>		<p><i>Correio</i>: correio eletrônico interno, que também permite recebimento das mensagens</p>
<p><i>Dinâmica do Curso</i>: informa a metodologia e estrutura do curso, normalmente sendo uma agenda mais definida, com objetivos e</p>		<p><i>Grupos</i>: para a realização de tarefas específicas. Apenas podem ser visualizados</p>
<p><i>Atividades</i>: apresenta as atividades gerais do curso ou detalha uma determinada tarefa.</p>		<p><i>Perfil</i>: todos podem descrever-se, o que possibilita o conhecimento e a integração social entre os participantes e a identificação</p>
<p><i>Material de Apoio e Leituras</i>: informações teóricas pertinentes, como referências bibliográficas, links para artigos na internet</p>		<p><i>Diário de Bordo</i>: para o registro de vivências individuais relacionadas ao curso, a serem compartilhadas ou não com os demais. Se</p>
<p><i>Mural</i>: para postar informações relacionadas ao curso, como notícias, eventos, cursos, elementos complementares às discussões</p>		<p><i>Portfólio</i>: permite o armazenamento de arquivos desenvolvidos, utilizados, etc., com três níveis de acesso: restrito (apenas para o próprio aluno), compartilhamento com</p>
<p><i>Fóruns de Discussão</i>: permite a criação de fóruns para grupos. Pode-se participar enviando e visualizando mensagens do fórum grupo e de outros. Os recursos provê</p>	<p><i>Configurar</i>: altera dados e configurações como senha, idioma e notificação de novidades no e-mail externo (uma, duas ou</p>	

Formadores e monitores tinham acesso a ferramentas adicionais⁷:

Figura 2: Ferramentas de formadores e monitores (*Teleduc*/Estrutura do Ambiente)

	<p><i>Administração</i>: gerenciamento de recursos, participantes e dados: Visualizar/alterar dados e cronograma; Escolher e destacar ferramentas; Inscrever alunos e formadores; Gerenciamento de inscrições, alunos e formadores; Alterar nomenclatura do coordenador; Enviar senha.</p>
	<p><i>Acessos</i>: demonstra a frequência de acesso dos usuários ao curso e às suas ferramentas.</p>
	<p><i>Intermap</i>: cria mapas e gráficos das interações realizadas no Correio, Fóruns e Bate-Papo.</p>
	<p><i>Suporte</i>: contato com o suporte técnico (administrador do Teleduc) via e-mail</p>

⁶ <http://teleduc.nied.unicamp.br/teleduc/> e www.nied.unicamp.br/

⁷ Segundo os criadores do *Teleduc*, “Cada curso apoiado pelo ambiente *Teleduc* pode utilizar um subconjunto das ferramentas (...). Assim, pode acontecer de em um determinado momento do curso algumas ferramentas não estarem visíveis no menu à esquerda e, portanto, não disponíveis. Oferecer ou não uma ferramenta, em diferentes momentos do curso, faz parte da metodologia adotada por cada formador.” (*Teleduc*/Estrutura do ambiente).

3.PRESSUPOSTOS TEÓRICO-PRÁTICOS VERSUS VIVÊNCIA

Na disciplina participei como aluna e, ao final, desempenhei, junto com duas colegas, o papel de formadora (elaboração de Agenda). Por isso, também acessei e utilizei as ferramentas do *Teleduc* para formadores. Partindo destas vivências, destaco a seguir alguns aspectos percebidos nas interações entre formadores e alunos e relaciono-os com uma pesquisa que pode ser considerada relevante na EaD via internet.

3.1.As interações entre formadores e alunos

Uma temática muito pesquisada na EaD é a postura e atuação do professor em relação aos alunos. E, nesta área, um dos referenciais é a pesquisa de [Salmon](#) (2000). A autora realizou uma extensa pesquisa-ação na *Open University*⁸ sobre as interações entre formadores (*e-moderators*⁹) e alunos em EaD, principalmente nas “CMC” –*Computer-mediated Conferencing* – em cursos de MBA (p.23-25). Como resultado, desenvolveu um *modelo de interações on-line* cujos cinco estágios descrevem a evolução das interações e como os e-mediadores devem atuar. Os estágios de interações dos alunos são:

No *primeiro estágio*, o acesso individual (à ferramenta) e a habilidade dos participantes em utilizá-la são pré-requisitos essenciais para a participação. No *segundo estágio*, os participantes devem estabelecer suas identidades on-line e em seguida encontrar outros para interagir. No *terceiro estágio*, ocorre uma forma de cooperação, como o apoio para o alcance dos objetivos de cada pessoa; os participantes fornecem informações relevantes ao curso e uns aos outros. No *quarto estágio*, ocorrem grupos de discussão relacionados ao curso e as interações tornam-se mais colaborativas. A comunicação depende do estabelecimento de entendimentos comuns. No *quinto estágio*, os participantes procuram por mais benefícios do sistema para auxiliá-los a alcançar os objetivos pessoais, explorando como integrá-lo em outras formas de aprendizagem e refletindo sobre o processo. (p.25¹⁰, grifos meus).

Embora o referencial teórico da disciplina não incluía Salmon (2000) e isto sugira que não houve relação direta entre ambas, a organização foi muito semelhante e pode corroborar a proposta da autora. Por exemplo, a etapa inicial foi individual; em seguida, duas foram em grupos e a última seria, novamente, individual e reflexiva¹¹.

Além disso, a atuação dos formadores também se assemelha ao modelo proposto pela autora. Conforme pode ser visto na Figura 3, cada estágio requer do formador o domínio de habilidades técnicas e de e-mediação:

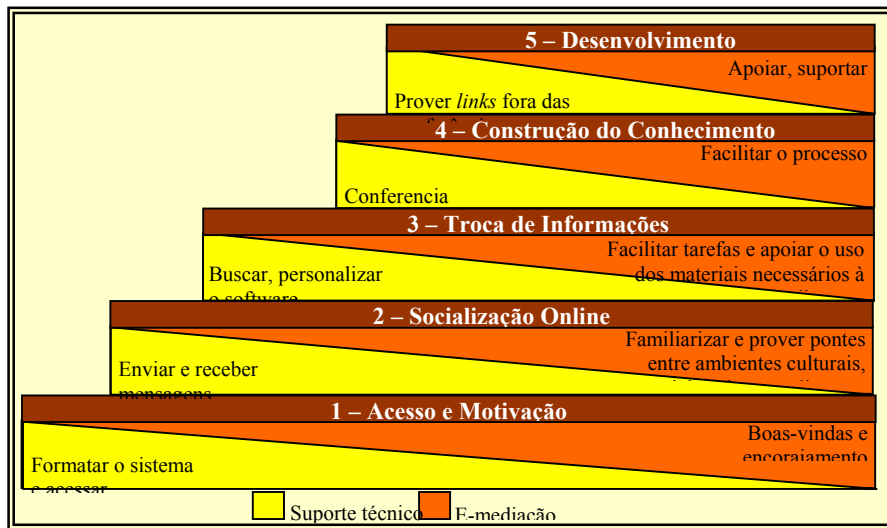
⁸ <http://www.open.ac.uk>

⁹ O termo “e-moderators”, criado por Salmon (2000), será traduzido por “e-mediadores” a fim de contemplar uma tendência na EaD em utilizar o termo “mediadores” (por exemplo, vide Behrens, 2000).

¹⁰ Tradução adaptada e resumida.

¹¹ Entretanto, a etapa 4 não foi realizada por decisão dos formadores.

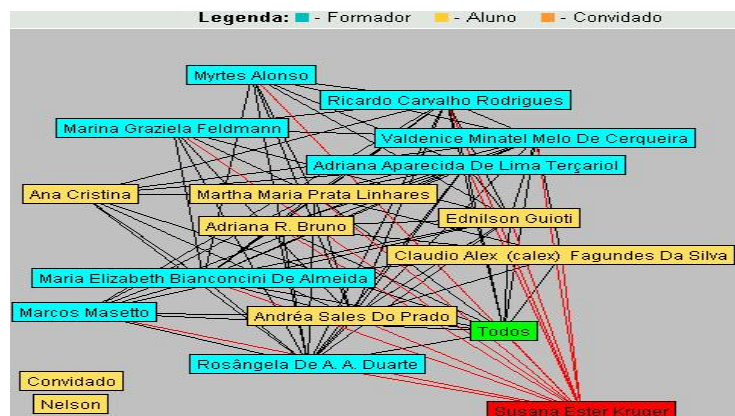
Figura 3: Modelo de ensino/aprendizagem *on-line* (Salmon, 2000, p.26, adaptado)



Minha vivência pessoal e uma análise da mediação dos formadores na disciplina da PUC/SP em 2003 (Cerqueira e Krüger, 2004) parecem confirmar estes estágios: diferentes necessidades de acompanhamento dos alunos e, conseqüentemente, de habilidades dos formadores. Por exemplo, na primeira etapa (individual), senti alguma dificuldade no manuseio do *Teleduc* – assim como alguns alunos da disciplina de 2003 e meus colegas. Por isso, o acompanhamento dos formadores foi igualmente pedagógico e técnico, auxiliando-nos a entender e otimizar o uso das ferramentas. Um certo distanciamento entre os alunos na etapa 1 foi superado a medida em que aumentaram as interações nas atividades em grupo (etapas 2 e 3) e pela maior participação no *Bate-papo* (semanal). Concomitantemente, diminuiu o suporte técnico, uma vez que todos estavam familiarizados com a ferramenta e o processo.

De modo geral, as interações foram bastante elevadas. Em 4 meses, no Correio do *Teleduc*, recebi 212 mensagens – uma média de 53/mês – e enviei 45 (Figura 4). Este número aproxima-se ao obtido pelos demais participantes:

Figura 4: Mapa das interações no *Correio* – mensagens enviadas (*Teleduc*/Intermap)



Além disto, interagimos em outras ferramentas do *Teleduc* e em outras tecnologias.

Enquanto formadora, na etapa final da disciplina, marcou-me a necessidade de responder imediatamente às questões postadas pelos alunos/colegas nos diversos ambientes, a importância da interação com os demais formadores na elaboração e acompanhamento das atividades, e a necessidade de um maior conhecimento tecnológico e da literatura da área, para uma otimização pedagógica.

4.CONCLUSÕES – ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS DIFICULDADES, POSSIBILIDADES E NECESSIDADES DOS EDUCADORES MUSICAIS EM RELAÇÃO A EAD

Um paradigma “equivocado” sobre EaD que tem, indiretamente, dificultado o oferecimento de cursos nesta modalidade (especialmente nos níveis *strictu sensu*) refere-se a uma suposta “falta” de seriedade e/ou compromisso (Cerqueira e Krüger, 2004, p.6). Entretanto, minha vivência pessoal, a da maioria dos colegas – muitos atuando como formadores em EaD – e a literatura encontrada durante meus estudos na disciplina (como Moran, 2001, Salmon, 2000, entre outros) mostrou que o compromisso, o envolvimento e a seriedade podem ser equivalentes a educação presencial. Por exemplo, o relatório dos formadores sobre a disciplina de 2003 registra que “a carga horária dos professores e monitores, dedicada às atividades desta disciplina, foi bem maior do que a dispensada para um curso presencial” (Almeida et al, 2004, p.15).

Entretanto, precisam ser revistos os processos de gerenciamento e o foco destes cursos, que atualmente ainda apresentam maior ênfase no conteúdo ao invés da interação (Moran, 2001, p.5). Este educador comenta que

A educação a distância está muito contaminada por modelos instrucionais, behavioristas, de linha de montagem (...) a grande maioria desses cursos são ‘treinamento’, informação e conteúdo modernizados. (...) [A EaD] será importante quando oferecer inúmeras possibilidades de aprendizagem simultaneamente, quando houver atividades diversificadas e eletivas num curso e quando superarmos a programação rígida de leitura e atividades fixas que a caracterizam até o presente momento (ibid. p.6;5).

Desde 1995, tenho pesquisado o uso e a avaliação de novas tecnologias educativo-musicais (Krüger, 1996, 1999, 2000, 2003; Krüger et. al, 1999; Krüger, Fritsch e Viccari, 2001; Ficheman, Krüger e Lopes, 2003; entre outros). Em vários cursos ministrados, tenho percebido o quanto nossos docentes e alunos ainda carecem de informações sobre o tema. Poucos utilizam o computador e a internet para preparar e dar aulas. Entretanto, a internet é uma grande fonte de dados educativo-musicais e musicais, pela qual pode-se, por vários recursos, acessar as mais diversas bases de dados, jogos pedagógicos, obras musicais de diferentes gêneros e estilos, etc.

Mais que isso, ela pode e deve servir não somente para busca de dados, mas também para o compartilhamento, a construção colaborativa do conhecimento, sua organização e sistematização – a EaD. Do contrário, o uso será equivocado ou incompleto, calcado em paradigmas tradicionais. Assim, concordo com Almeida (2004), que ressalta a importância da vivência em EaD:

o aluno de cursos de formação inicial de professores, nas licenciaturas em áreas de conhecimento específicas ou no curso de Pedagogia, na maioria das universidades brasileiras, ainda conclui o seu curso de graduação sem ter experienciado e refletido sobre as possibilidades da incorporação das TIC [Tecnologias de Informação e Comunicação] à prática pedagógica e, sobretudo, sem ter assumido o papel de aluno ou de professor virtual (p.7).

Em suma, vivências como a aqui apresentada precisariam ser mais frequentes e mais discutidas, a fim de contribuir com as pesquisas sobre EaD na educação musical brasileira – ainda em estágios iniciais no que tange ao uso de computadores e internet. Finalmente, seria muito importante que os educadores musicais apropriassem-se mais destas tecnologias, atualizando-se constantemente, utilizando-as e pesquisando sobre suas possibilidades e limites técnico-pedagógicos. A vivência, aliada às pesquisas e estudos da literatura da EaD, poderão fornecer a fundamentação e experiência necessária para trabalharmos mais nesta modalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. O Educador no Ambiente Virtual: Concepções, Práticas e Desafios. Palestra proferida no 1º Fórum de Educadores (SENAC/SP, PUC/SP e Universidade Presbiteriana Mackenzie) em maio de 2004. Disponível em: www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?tab=00002&newsID=a2611.htm&subTab=00181&uf=&local=&testeira=362&l=&template. Último acesso em 04/07/2004. São Paulo: SENAC, 2004.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. et al. Relatório de Pesquisa não publicado: Mestrado a Distância. Pós-Graduação em Educação: Currículo. Núcleo de Formação de Educadores. São Paulo: PUC/SP, 2004.
- BEHRENS, Marilda A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000. p.67-132.
- CERQUEIRA, Valdenice Minatel de; KRUGER, Susana Ester. Formação de Professores em Ambientes Digitais: Análise comparativa entre a Fundamentação Teórica e a Prática dos Formadores junto ao Grupo 7. Trabalho realizado para a disciplina Novas tecnologias em educação:

Formação a distância de pesquisadores e professores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Mestrado/Doutorado em Educação, 2004.

KRUGER, Susana Ester. Perspectivas Pedagógicas para a Avaliação de Software Educativo-Musical. In: Avaliação em Música: Reflexões e Práticas. HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (org.). São Paulo: Moderna, 2003. p.106-123.

_____. Desenvolvimento, Testagem e Proposta de um Roteiro para Avaliação de Software para Educação Musical. Mestrado em Educação Musical Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPG Música, Mestrado e Doutorado. Porto Alegre, 2000.

_____. A Influência do Software Juilliard Music Adventure no Desenvolvimento das Composições de Crianças de 10 anos de Idade. Especialização em Administração de Instituições de Ensino. Faculdade Católica de Administração e Economia – Centro de Desenvolvimento Empresarial. Curitiba, 1999.

_____. Análise de Softwares de Educação Musical quanto à sua Compatibilidade ao Ensino do Piano. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curso de Especialização em Educação Musical – Piano. Curitiba, 1996.

FICHEMAN, I. K., KRUGER, S. E., LOPES, R. D. Editor Musical: uma pesquisa sobre software para composição individual e colaborativa. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL / I COLÓQUIO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2003, Florianópolis. Anais do XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical / I Colóquio do Núcleo de Educação Musical. Porto Alegre / Florianópolis: ABEM / UDESC, 2003. s/p (CD-Rom).

KRÜGER, Susana Ester; FRITSCH, Eloi Fernando; FLORES, Luciano Vargas; GRANDI, Roges Horácio; SANTOS, Tiago Rubin; HENTSCHKE, Liane; VICCARI, Rosa Maria. Developing a Software for Music Education: an Interdisciplinary Project. In: VI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE COMPUTAÇÃO & MÚSICA. Anais do VI Simpósio Brasileiro de Computação & Música. Rio de Janeiro: SBC, 1999. p.251-264.

KRÜGER, Susana Ester; VICCARI, Rosa Maria; FRITSCH, Eloi Fernando. Avaliação Pedagógica do Software STR. In: Revista Brasileira de Informática na Educação, n.º 8, Florianópolis, SBC, abril/2001. p.21-34.

MORAN, José Manuel. Educação inovadora presencial e a distância. Material de disciplina do PEPG-PUC/SP, ministrada em 2001. A ser publicado no Boletim Técnico do SENAC/RJ. Último acesso em fev./2003 (não mais disponível).

SALMON, Gilly. E-moderating: the Key to Teaching and Learning Online. London: Kogan Page, 2000.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Programa de Educação Musical a Distância para Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Tese de Doutorado não publicada. Curso de Pós-graduação em Música da UFBA. Salvador, 2003.

CRIAR E COMUNICAR UM NOVO MUNDO: A MÚSICA E A EDUCAÇÃO PARA H-J KOELLREUTTER

Teca Alencar de Brito
(Teca Oficina de Música)
tecamusica@yahoo.com.br

Resumo. Para Hans-Joachim Koellreutter (1915-), a música é, primeiramente, um meio de comunicação, um veículo para a transmissão de idéias e pensamentos daquilo que foi pesquisado e descoberto ou inventado; é manifestação da consciência que agencia e comunica o ser e estar do humano na cultura. Segundo ele, comunicando, informando, proporcionando vivências e estimulando reflexões, a música transporta para o novo. Esta pesquisa cartografou o “pensamento koellreutteriano”. De cunho teórico, o trabalho estruturou-se pelo levantamento de dados bibliográficos, além daqueles coletados no contato direto com o autor em questão. Os conceitos de cartografia e rizoma propostos pelo filósofo francês Gilles Deleuze orientaram o desenvolvimento da dissertação, que apresentou os planos do pensamento do autor (as idéias de música; a questão da consciência; entre a música e a consciência) em diálogo com os planos de ação/produção (Koellreutter compositor e Koellreutter educador).

Introdução

Para Hans-Joachim Koellreutter (1915-), músico alemão naturalizado brasileiro, a música é, acima de tudo, um meio de comunicação, um veículo para a transmissão de idéias e pensamentos daquilo que foi pesquisado, descoberto ou inventado. Segundo ele, comunicando, informando, proporcionando vivências e estimulando reflexões, a música transporta para o novo, um dos objetivos principais da educação musical.

Esta pesquisa, desenvolvida no curso de Mestrado do programa de Comunicação e Semiótica da PUC-SP, cartografou o “pensamento koellreutteriano”: pensar artístico/filosófico/social/ político/científico... “conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (Deleuze/Guattari, 1995:22).

Consideramos, como linha de fuga, as inter-relações que Koellreutter estabeleceu entre a consciência e o fazer musical¹, nos planos subjetivo e coletivo. Visando a contextualizar e

¹ Entendemos por fazer musical, “o contato entre a realização acústica de um enunciado musical e seu receptor, seja este alguém que cante, componha, dance ou simplesmente ouça.” FERRAZ, S. (1994) – “Elementos para uma análise do dinamismo musical” in *Cadernos de Estudo/Análise Musical* n°6/7, SP: Atravez, p.18.

significar a presença e a função da música nas sociedades, no decurso sócio-histórico, ele redimensionou continuamente seu fazer artístico e também sua proposta pedagógico-musical, propondo educar pela e para a transformação; para formar seres humanos aptos a viver o novo mundo, fato que motivou e justifica o desenvolvimento desta pesquisa.

De cunho teórico, este trabalho desenvolveu-se a partir do levantamento de dados bibliográficos, além daqueles coletados no contato direto com H-J Koellreutter, durante mais de vinte anos. Os conceitos de cartografia e rizoma proposto pelo filósofo francês Gilles Deleuze orientaram a estruturação da dissertação.

Koellreutter: o fluir no tempo

Hans-Joachim Koellreutter (1915 -) veio para o Brasil em 1937 em virtude de problemas políticos advindos de seu envolvimento em atividades antifascistas. Muito jovem, já se destacava como flautista, realizando turnês por vários países europeus. Dentre seus professores destacam-se o flautista francês Marcel Moyse (1889-1984) e especialmente o regente Hermann Scherchen (1891-1966), de quem foi aluno em cursos em Neuchatel, Genebra e Budapeste.

A vivência no Brasil, entrecortada por viagens e estadias no Oriente (Índia e Japão) e Europa, além de estudos interdisciplinares, transformaram continuamente seu trabalho. Koellreutter “alquimizou” conhecimentos, idéias e conceitos que transitaram pelos escritos de Mário de Andrade (1893-1945); pela fenomenologia do francês M. Merleau-Ponty (1908-1961); pela teoria da *Gestalt*; pela história das artes; pela física moderna (a teoria da relatividade e a mecânica quântica) e, obviamente, pelo universo de conhecimentos referente à música – do Ocidente e do Oriente, da Antiguidade ao mundo contemporâneo.

O compositor foi responsável por um grande número de iniciativas, dentre as quais destacamos a criação do *Grupo Música Viva*, em 1939; a introdução dos cursos de férias, do *jazz* e da música popular nas escolas de música; a formação dos *Seminários Internacionais de Música* (1954-1962), futura Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA.

A partir da década de 70, a questão da consciência e o novo conceito de tempo em suas relações com o espaço tornaram-se fundamentais para Koellreutter. A necessidade de conscientizar e comunicar a realidade apreendida da física, da filosofia e, especialmente, da vivência Oriente-Occidente tornam-se determinantes no curso de seu trabalho. Importa-lhe a

realidade do *hólos*, bem como, a superação de preconceitos e modos de pensar dualistas, conseqüentes ao racionalismo.

Circulando pelo território do pensamento koellreutteriano

Koellreutter fundamentou o fazer musical, a proposta de educação – para e pela música – e a construção de seu território conceitual partindo da premissa de que a linguagem musical é uma manifestação da consciência e que uma obra traduz, à sua maneira, a macroestrutura do universo. Ele estruturou um território de conexões, inter-relacionando – de modo criativo e singular – questões referentes à consciência, à educação, à estética e à teoria musical.

Nossa pesquisa percorreu tal território definindo as seguintes entradas:

1. Koellreutter teórico: planos do pensamento

Discorremos sobre as idéias de música, de um lado, de consciência, de outro, e sobre a interação entre estes dois aspectos.

As idéias de música koellreutterianas apontam para a diversidade e a complexidade do fato musical. A partir de nossa análise, reunimos os pontos considerados essenciais: a definição no sentido estrutural (“música é linguagem que se vale de um sistema de signos sonoros”); o caráter próprio a tal linguagem (“atitude e manifestação da consciência em um jogo de inter-relacionamento com a cultura”); a função (“comunicar e transformar – a consciência individual e coletiva, a cultura”).

A definição de consciência apresentada por Koellreutter aproxima-se da fenomenologia de Merleau-Ponty e de conceitos da física moderna. Para ele, a consciência é a “capacidade do ser humano de apreender os sistemas de relações que o determinam: as relações de um dado objeto ou processo a ser conscientizado com o meio ambiente e o eu que o apreende”.

A consciência, nessa concepção, não se refere ao mero conhecer, ao conhecimento formal ou a qualquer processo de pensamento, mas sim, ao inter-relacionamento constante entre corpo/mente/ambiente, que implica em ato criativo de integração. Assim, a percepção do mundo depende do nível da consciência, capaz de delimitá-lo tanto em extensão quanto em tempo.

A partir da análise do processo de conscientização dos conceitos de espaço e tempo na evolução da cultura humana, Koellreutter elaborou uma teoria da consciência musical. Considerando três modos de consciência (intuitiva, racional e arracional) ele distingue, em quatro níveis, a produção musical da cultura humana ocidental, em todos os gêneros e estilos, da pré-história ao mundo contemporâneo.

Aproximando-se da teoria filogenética², ele relaciona os níveis presentes no percurso sócio-histórico à constituição de cada indivíduo, estabelecendo uma associação entre os processos que envolvem a relação da criança com o sonoro e a transformação da produção musical da cultura.

2.As teorias em prática: *planos da ação/produção*

Os planos da ação/produção koellreutteriana foram organizados em dois blocos: *Koellreutter compositor e Koellreutter educador*.

Sem pretender quantificar a obra composicional de H-J Koellreutter e tampouco desenvolver análises aprofundadas, a pesquisa abordou características de composições criadas a partir da década de 40, visando a elucidar a tentativa de fundir música/vida/mundo, pela transformação no parâmetro duração, na questão temporal.

Pelos limites desta comunicação, não apresentaremos nossa análise, priorizando aqui a questão da educação.

Koellreutter sempre deu importância à questão educacional, considerando que a educação (adequada e atualizada) é o efetivo caminho para a formação humana. Para ele, educar é conscientizar, processo que se realiza pela integração de pensamento e ação, da vivência e do processo intelectual, proposta sintonizada com pressupostos defendidos por cientistas cognitivistas, tais como Thelen e Smith [1998] e Maturana e Varela [1995].

Na abordagem koellreutteriana, a educação musical também é um caminho para ampliar a percepção e a consciência e para superar preconceitos e pensamentos dualistas decorrentes do racionalismo. Atrelando educação e consciência, Koellreutter propôs o que chamou de “ensino pré-figurativo”: sistema de educação que incita o homem a se

comportar perante o mundo como o artista diante de uma obra a criar; onde se conscientiza e orienta os alunos através do diálogo e do debate.

O percurso do *Koellreutter educador* fluiu para movimentos em direção à realidade do todo, para o *hólos* e não apenas para a música, em seu recorte habitual. A inquietação em busca de um ensino musical vivo e significativo, presente desde as primeiras décadas, gerou, no período pós-oriental, o desenvolvimento de um projeto visando à formação integral do ser humano.

A “educação para a música” integrou-se à “educação pela música”: educação como jogo onde as qualidades da música influenciam as qualidades humanas (e vice-versa), sem pretender formar músicos, mas, sim, seres humanos. Seu projeto pedagógico-musical visava ao desenvolvimento de um

tipo de educação musical não orientando para a profissionalização de musicistas, mas [...] como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade. [...]

Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função a tarefa de transformar critérios e idéias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais. (Koellreutter, 1998:44).

A busca da transcendência do pensamento dualista é visível no território da educação: educador e educandos devem se constituir em partes de um todo, são complementares, influenciando-se mutuamente para, assim, construir um caminho.

Em lugar de sistemas de ensino padronizados, Koellreutter propõe que o educador facilite situações para que a aprendizagem seja autogerida, enfatizando a criatividade e a reflexão. A improvisação é a principal ferramenta, já que, além de estimular a criação, permite vivenciar e conscientizar questões musicais ao lado de aspectos humanos.

Koellreutter criou uma série de jogos de comunicação e modelos de improvisação: estratégias para favorecer a integração e para facilitar a construção do conhecimento musical de forma significativa e reflexiva, levando em conta o conhecimento, a vivência e a experiência prévia do aluno. Neste sentido, seus pressupostos pedagógicos aproximam-se das teorias construtivistas de educação (cf Vigotski [1989], Piaget [1978]).

² A idéia de observar a existência de semelhanças entre a história de um indivíduo (ontogênese) e a história da humanidade (filogênese) foi sugerida por Herder (1744-1803) e Forkel (1749-1818). Esse pensamento desenvolveu-se mais no séc. XIX e início do séc.XX. (Beyer, 1993)

Propondo um ambiente de ensino onde o professor “apreende do aluno o que ensinar”; onde o currículo deve ser uma estrutura aberta, flexível e diversa; onde a música dialoga com outras áreas do conhecimento; onde a análise comparativa é um recurso em tempo presente e o aluno é instigado a questionar tudo; onde a escuta é priorizada e a criação é uma condição essencial, Koellreutter agencia um território de exercícios essenciais à transformação do ser humano e das sociedades. De modo aberto, flexível, dinâmico e singular, o humano é o objetivo da educação musical.

Conclusão

O “pensamento koellreutteriano” pode ser entendido como um mapa de cruzamentos e convergências, de linhas de fuga e encontros, como um território em que a música, a arte, a ciência, a educação e, enfim, a vida, constituem a inteireza. Seu pensar – refletido em ações, palavras, escritos, composições e projetos pedagógicos – tornou-se, quase que obsessivamente, jogo do criar, expressar e comunicar o novo mundo, redimensionando ideais e procedimentos musicais estéticos e pedagógicos.

Percorrer o território do pensamento/ação de H-J Koellreutter permite-nos refletir sobre o ser e estar da música na cultura e, especialmente, no espaço da educação. É pretexto para refletir e reconsiderar valores e hegemonias; para revitalizar o significado da experiência estética e do viver a vida como jogo da arte; para questionar o sentido e a função da educação, de modo geral, e da educação musical, particularmente; para sempre perguntar “por quê?”.

Para Koellreutter os jogos do viver e fazer música se fundem numa “idéia única de música”: idéia que, por princípio, rejeita “uma única idéia de música”; que é agenciamento de um ouvinte aberto para o mundo que transforma em música, que transforma o mundo...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER, Esther – “A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica”. In Fundamentos da educação musical n°1. Porto Alegre: ABEM/UFRGS, 1993.

BRITO, Teca Alencar– Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical; prefácio de Carlos Kater. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2001.

_____. Criar e comunicar um novo mundo: as idéias de música de H-J Koellreutter. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, PUC/SP, 2004.

DELEUZE, Gilles, GUATARI, Félix – Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia, vol2; trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão, Rio de Janeiro: Ed.34 (Coleção TRANS), 1995.

FERRAZ, Silvio – “Elementos para uma análise do dinamismo musical”, In KATER, Carlos (org.) – Cadernos de Estudo / Análise Musical n°6/7. São Paulo: Atravez, 1994.

KATER, Carlos – Cadernos de Estudo: Educação Musical n° 6. SP/BH: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997.

_____. Música viva e Koellreutter – movimentos em direção à modernidade. São Paulo: Musa Editora/Atravez, 2001.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim – “Educação musical hoje e, quiçá, amanhã”. In LIMA, Sonia Albano (org.). Educadores musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões. São Paulo: Nacional, pp39-45, 1998.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco G. – A árvore do conhecimento, trad. Jonas Pereira dos Santos. Campinas, SP: Editorial, 1995.

MERLEAU-PONTY, Maurice – Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PIAGET, Jean – Seis estudos de psicologia, trad. Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária Ltda, 1978.

THELEN, Esther e SMITH, Linda – A dynamic systems approach to the development of cognition and action; 3° edition. Cambridge: The MIT Press (A Bradford Book), 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich– A formação social da mente. Coordenação da tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos – Departamento de Ciências Biomédicas – USP, 1989.

PARA ALÉM DO CANTAR: INTEGRANDO POSSIBILIDADES DE REALIZAÇÃO MUSICAL A PARTIR DO TRABALHO COM UMA CANÇÃO

*Teca Alencar de Brito
(Teca Oficina de Música)
tecamusica@yahoo.com.br*

Resumo. Este relato de experiência aborda um projeto desenvolvido com um grupo de musicalização formado por crianças com idades entre quatro e seis anos. Ao mesmo tempo, aponta para os procedimentos pedagógicos adotados, que buscam promover a conscientização de conceitos em contextos que integram possibilidades diversas de realização musical. Integrando atividades de escuta, interpretação, improvisação e arranjo, o projeto desenvolveu-se a partir do contato das crianças com o músico Hélio Ziskind durante um Encontro Musical na escola. A partir de então, o grupo decidiu trabalhar com uma canção, num processo que, para além do cantar, integrou prática e reflexão sobre questões musicais diversas.

Introdução

Este relato compartilha experiências de um grupo de musicalização formado por crianças com idades entre quatro e seis anos, enquanto aponta para os procedimentos pedagógicos adotados. Estes buscam promover a conscientização de conceitos em contextos que integram possibilidades diversas de realização musical.

O planejamento é entendido como estrutura dinâmica, em constante reavaliação e transformação, de modo que a ordenação de conceitos e atividades, os ajustes e as necessárias adequações derivam da observação e do respeito às condutas musicais do grupo, aos interesses, às propostas e sugestões, pela significativa importância que os mesmos assumem no processo de ensino-aprendizagem.

Uma das características prioritárias à condução do processo é a integração de prática e reflexão, desde as primeiras etapas do processo de educação musical. Corpo e mente, bem como, ação e reflexão, são entendidos e tratados como um todo.

Entendemos que a experiência musical integra escutar, produzir e refletir, e que a construção do conhecimento emerge da trama de relações gerada no jogo que se estabelece entre as diversas possibilidades de realização musical, sempre de modo dinâmico. E tais princípios norteiam a condução do processo de musicalização em questão.

Primeiro Movimento: um Encontro Musical

A importância do contato com gêneros e estilos musicais variados, um dos aspectos ligados à escuta, justifica a realização do projeto “Encontros Musicais” que, mensalmente apresenta músicos convidados, visando a ampliar e enriquecer o trabalho realizado durante as aulas e a experiência musical, de modo geral.

Um dos encontros realizado no primeiro semestre de 2004 apresentou o compositor Hélio Ziskind, criador de canções, algumas das quais bastante conhecidas pelas crianças.

Como fazemos habitualmente, preparamo-nos previamente para o encontro, conversando sobre o convidado e sua obra, ouvindo algumas canções e tecendo comentários gerais: das letras à estrutura formal das canções, da instrumentação aos arranjos etc; evidentemente que tais procedimentos sintonizam-se à maturidade cognitiva das crianças, uma vez que trabalhamos com crianças com idades a partir de três anos.

Segundo movimento: trabalhando com uma canção

Um dos grupos, formado por crianças com idades entre quatro e seis anos, bastante motivado com a proposta do Encontro Musical, escutou, comentou e cantou algumas canções, encantando-se, especialmente, com a “Família relógio”.

Relataremos parte do processo, destacando as questões e os conceitos que consideramos essenciais:

- O cantar/O arranjo

Trabalhando com a canção “Família relógio” as crianças ampliaram as capacidades de concentração e atenção para escutar. Isto porque a música integra sons onomatopáicos próprios aos diferentes tipos de relógios, tem um texto um pouco longo para a faixa etária em questão e um desenho melódico-rítmico que não apresenta grandes dificuldades, mas que varia bastante. No entanto, a motivação pelo cantar mobilizou todo o grupo, que interagiu com o trabalho de modo muito positivo.

Júlia, a aluna mais velha, foi a primeira a decorar a canção, que conhecia em detalhes. Durante as aulas ela se sentia bastante responsável e importante, corrigindo, inclusive, meus eventuais enganos com relação à letra!

Aos poucos, todo o grupo adquiriu maior domínio da canção, ainda que algumas crianças não afinassem precisamente. Percebemos, no entanto, que todas evoluíram bastante, o que avaliamos com o cuidado de respeitar a singularidade própria a cada uma.

Propus ao grupo que organizássemos um arranjo vocal, aproveitando para conscientizar e/ou retomar o conceito de arranjo. Indagadas a respeito, as crianças apresentaram suas hipóteses ou reforçaram o conhecimento que já tinham: “- É inventar a música”, arriscou alguém. “- Não... Quem inventou foi o Hélio”, o outro retrucou. “- Fazer um arranjo é deixar a música do jeito que a gente quer..., do jeito que a gente acha legal”, disse outra criança. “Não precisa ser igualzinho ao CD”, completou. “- É um jeito de misturar os instrumentos e a vozes...”, “ou de arrumar as vozes de algum jeito”, continuaram arriscando.

Cada opinião compartilhada gerou reflexões e comentários que, como sempre ocorre, redimensionaram o fazer musical, tornando-o mais significativo. E desse modo, elaborar o arranjo tornou-se responsabilidade de todos.

O início da canção “Família relógio” sugere o movimento de um relógio (Dóm, dem , dóm, dem...). Decidimos que após uma pequena introdução do violão (que eu tocava), Julia entraria, cantando sozinha. E depois?

Opiniões de lá e de cá acordaram que entrariam, um a um, em seqüência, repetindo o mesmo trecho. E foi avaliando possibilidades, experimentando, descobrindo quem cantava melhor um trecho, ou quem gostava mais de outro... que misturamos solos e *tuttis*, definindo o arranjo através de uma espécie de jogo de organização que envolveu e colocou as crianças em estado de “alerta musical”.

Se o trabalho resultou em ganho no sentido de afinação e qualidade de emissão vocal, conforme já apontamos, ele propiciou a ampliação da consciência (individual e coletiva) com relação a diversos aspectos musicais, sem falar nas questões humanas envolvidas, referentes à dinâmica e à organização do grupo, ao entrosamento, à colaboração e à participação, ao sentido do estar construindo juntos.

- “Descobrimo” a canção

As crianças deste grupo, bem como outras com idades próximas, tendem a perceber a canção como um todo, em sua condição de integração de letra e melodia. É assim que elas,

comumente, inventam suas canções: contam histórias cantando, em invenções que integram texto e música: canções que “já vem prontas”.

Conscientizar o fato de que a melodia da canção implica em uma organização sonora que, inclusive, transcende ao texto é um novo momento, que procede a (e resulta em) um novo escutar. É um processo de descoberta que redimensiona modos de perceber e pensar música.

Num determinado momento eu compartilhei com o grupo o fato de que “mudaria a música de lugar” para que pudéssemos cantar com maior comodidade, uma vez que a tonalidade da gravação era um pouco aguda. “ - Como uma música pode mudar de lugar?”, perguntou Marina, promovendo uma discussão interessante, que trouxe à tona a presença e a importância das notas musicais (e das escalas) como agenciadoras de tais construções, questões que, obviamente, não aprofundamos.

É importante ressaltar que, reunindo crianças com níveis de maturidade e conhecimento diferentes, o grupo mescla diferentes modos de perceber e conscientizar. Estes se influenciam, gerando transformações permanentes: aspectos já conscientizados por alguns, emergem na consciência de outros, dinâmica e continuamente. Foi o que vimos acontecer mais de uma vez, no decorrer do processo que aqui relatamos.

Recusando-se a tocar no xilofone o intervalo de quarta justa descendente que, na canção, representa o canto do cuco, como exemplo, Pedro estimulou o desenrolar de análises diversas. Ele queria tocar um apito de cuco, “seu conhecido”, que não se ajustava à canção por conter uma *terça menor*. Foi um ótimo pretexto para escutar tudo mais detalhadamente: escutamos o CD novamente e na seqüência eu toquei o canto do cuco no xilofone, comparando-o com o resultado sonoro do apito. Todas as crianças concluíram que o cuco da canção cantava diferente de nosso apito-cuco, o que levou Pedro a concordar em fazer cantar um cuco no xilofone (esta era a questão principal para ele, uma vez que o apito tem a forma de um pássaro e não a abstração total de um xilofone)!

Embalados pelo exercício de escuta, aproveitamos para detalhar um pouco mais a construção melódica da canção. Nesse sentido, foi interessante perceber a reação das crianças ao constatarem que o motivo inicial se repetia com um texto diferente. Toquei e perguntei que parte da música era aquela. A maioria cantou: “Dóm, dem, dóm...” (a

introdução vocal) enquanto Francisco cantou: “O relógio é...” (a primeira letra), parando rapidamente ao perceber que cantara sozinho. .

Perguntei a ele o que havia cantado, insistindo para que repetisse, já que ele se calara. Ele cantou e os outros afirmaram, convictamente, que Francisco estava enganado. Pedi, então, que prestassem muita atenção e que escutassem, sem cantar, a parte do “dóm, dem, dóm...” que eu tocava no xilofone; repeti o mesmo procedimento anunciando que tocava a parte do texto (“O relógio é...”). As crianças ficaram espantadas com a descoberta! E conscientizar o fato de que uma mesma organização de notas musicais pode ser cantada com vários textos diferentes acabou se transformando num novo e divertido exercício: inventar outras letras para encaixar no motivo melódico inicial.

Mostrei às crianças a partitura da canção, que eu escrevera e solfejei parte dela. Elas acharam divertido: uma língua estranha invadira o território da canção transformando a poesia que falava de um relógio bisavô, como exemplo, em “mi/fa/sol/sol/sol/la/sol...”!

Terceiro movimento: integrando um jogo de improvisação

Como forma de ampliar a experiência musical e o envolvimento com o tema do projeto que vínhamos desenvolvendo, apresentei ao grupo “A loja de relógios”, jogo de improvisação proposto pelo músico e educador Hans-Joachim Koellreutter, que destaca o trabalho com diferentes pulsos, com os tempos métrico e não-métrico (das cordas), com a pesquisa de timbres, com a organização formal, abrindo muitas outras possibilidades de realização. E “além do aspecto musical, é possível confeccionar relógios, inventar histórias com base no roteiro, incorporar o jogo a canções, trabalhar com movimento etc” (Brito, 2001:114).

Desse modo, nada mais indicado do que integrar a “Família reloginho” à “Loja de relógios”. Tendo compartilhado com o grupo a proposta do jogo, partimos para a escolha dos relógios, já que todos se mostraram muito interessados em montar a tal loja. Surgiram outros relógios, além daqueles citados na canção. Julia, por exemplo, escolheu o relógio-estrela que ganhara recentemente e que ficava em seu quarto. Manuela e Marina, suas grandes amigas, também aderiram.

Caio foi o relógio bisavô: aprendeu a tocar, no xilofone baixo, o tema do carrilhão que costuma ouvir quando vai à casa de seus avós (Mi..do...ré...sol.....sol...ré...mi...do....);

Pedro era o cuco; Lívia, o relógio da igreja, tocando um gongo grave; Luisa transformou-se em uma grande pesquisadora de possíveis relógios, experimentando diferentes materiais (clavas, reco-recos, triângulos, toc-tocs etc) e correndo a me mostrar: - Escuta, esse também pode ser um relógio, repetiu muitas vezes. Francisco escolheu ser o relógio “tico-tico no fubá” da canção, que diz: “Na hora do almoço, o tico-tico no fubá”, aludindo aos pássaros do relógio. E tocando numa flauta de êmbolo com formato de tucano ele tentava se aproximar do tema de Zequinha de Abreu.

O jogo se organizou da seguinte maneira: a cada relógio correspondia uma corda, e eu a responsável por todas. Decidimos juntos quais as cordas melhores para cada relógio. Como dona da loja eu iniciava a improvisação, “dando corda” em cada relógio. Um a um, os relógios começavam a funcionar, com autonomia para parar quando quisessem. A mim cabia observar e voltar a fazê-los trabalhar, livre, também, para determinar as fases de silêncio do jogo.

Inserimos, também, os relógios malucos. A princípio, contaríamos apenas com um que, incapaz de manter um pulso, tocava de modo irregular. Mas, obviamente, a possibilidade de subverter as regras encantou a todos, de modo que incorporamos essa nova possibilidade: os relógios funcionavam normalmente, paravam quando desejavam ou “enlouqueciam”. Eu precisei criar toques diferentes para voltar a fazê-los funcionar bem, incorporando outros timbres e modos de ação.

Na oficina, cada criança fez seu relógio, para pendurar ou funcionar como máscara.

E decidiram convidar os pais para mostrar-lhes todo o trabalho. Começaram como relógios de uma loja, para transformarem-se em crianças que cantavam uma canção!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Marcelo e ZISKIND, Hélio – Banho é bom. São Paulo: Editora Salamandra, 2003. (livro com CD)

BRITO, Teca Alencar – Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical; prefácio de Carlos Kater. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2001.

_____. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança; prefácio de Judith Akoschky. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2003.

A EXPERIÊNCIA DO ESTAGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA REVIVIDA ATRAVÉS DA ESCRITA

*Teresa Mateiro (UDESC)
tmateiro@intercorp.com.br
Ana Paula Cardoso (UDESC)
anapcardoso@ibest.com.br*

Resumo. O presente trabalho tem como objetivo analisar a escrita dos relatórios de estágio dos estudantes do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina. O tema escolhido integra o projeto de pesquisa intitulado “Relatórios: tantas visões sobre o estágio supervisionado em música”. Os dados foram coletados a partir dos textos de um relatório. As histórias, os acontecimentos, os fatos, as situações descritas e analisadas através da escrita permitem o desenvolvimento pessoal e profissional docente. Por outro lado, os relatórios, como instrumentos quase-observacionais, permitem conhecer e ampliar a realidade escolar e revisar o processo das práticas de ensino na formação inicial dos professores de música.

1. Os relatórios de estágio

A vida na escola, durante o período de estágio supervisionado dos estudantes de música, passa a ser registrada através de planos de aula, relatórios pedagógicos descritivos e reflexivos, fotografias, filmagens, entre outros documentos que evidenciam a complexidade das tantas ações desenvolvidas no contexto escolar. Entre os documentos escritos, os diários de classe, cadernos de registros e relatórios escolares têm sido amplamente utilizados no âmbito da investigação educativa, como se pode observar, por exemplo, nos trabalhos de Zabalza (1994), Alves (2002), Kern (2002), Galiuzzi e Lindemann (2002), Mateiro (2003), Mignot e Cunha (2003), Pérez (2003a; 2003b) e Silva (2003).

A escrita dos relatórios de estágio dos estudantes do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina é objeto de análise deste trabalho. Este tema é um recorte do projeto intitulado “Relatórios: tantas visões sobre o estágio supervisionado em música”, iniciado em agosto de 2003. A pesquisa visa compreender o estágio supervisionado a partir da narração dos relatórios dos futuros professores de música.

Através desse documento pretende-se explorar o que nele configura como expressão da versão dos pensamentos e sentimentos experimentados pelos estagiários durante o período de inserção escolar. Levantamos, assim, algumas questões: Como os relatórios podem ser úteis para o estudo do estágio supervisionado na formação inicial dos futuros

professores de música? Como abordar a informação que fornecem? Que tipo de 'seleção de acontecimentos' fazem os estagiários para destacar em seus relatórios semanais? O que os alunos em formação pensam sobre o estágio supervisionado?

Para esta comunicação, dada a sua delimitação, foi selecionado apenas um, dos sete relatórios coletados. Este, está composto por relatos de observação da escola e da turma, projeto de estágio, planos e relatórios das aulas ministradas pelas estagiárias e documentos complementares como fotografias e partituras de músicas trabalhadas durante semestre. O estágio desta estudante, em forma de projeto interdisciplinar¹, foi realizado no ano letivo de 2003 em uma escola da rede pública estadual, na cidade de Florianópolis, com uma turma de segunda série do ensino fundamental. Teve a participação constante da professora de artes da escola e o acompanhamento da professora orientadora da universidade.

2. Tudo merece ser contado

Ao analisar o relatório de estágio da estudante do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina podemos perceber que os acontecimentos da sala de aula e da escola são rememorados e revividos em cada palavra. Todos os fatos são importantes e, se pelo tempo não fosse, os relatos não teriam fim. Vale ressaltar que não se trata apenas de uma escrita cronológica e descritiva distante da realidade, mas sim um espaço de expressão e elaboração de pensamentos, sentimentos, incertezas, encontros e desencontros vividos durante o período de inserção na escola. A seguir, a narração de uma história vivida:

Neste dia deu para ver como a música ainda não ocupa um lugar de respeito na escola. Eu havia combinado com todos os músicos (...) um encontro às 13h30 na escola para montarmos a aparelhagem para o ensaio que começaria às 14 horas. Ao sair da universidade ao meio dia, fui avisada pela secretária do departamento² que alguém havia ligado avisando que não haveria mais ensaio na escola. Ela não sabia me dizer quem era. Começou uma maratona para tentar avisar a minha colega de estágio (que tinha ido para casa para buscar o teclado), um amigo (que viria para filmar), a instrumentista (flauta) e a narradora (texto) e ainda, para a professora orientadora (que viria assistir o ensaio). Liguei para todos avisando que não saíssem de casa. Peguei o carro e fui correndo até à casa da professora de artes. Ao chegar lá ela me explicou que a escola decidiu fazer uma espécie de gincana com os alunos sem nos avisar e que eles estariam ocupados até às 16 horas. Resolvi fazer o ensaio depois disso, pois nas próximas duas semanas não teremos ensaios em função do dia do professor e gincana na escola. Liguei para todos novamente. Mais um correria.... Finalmente consegui marcar com todos que viessem às

¹ Ver: Mariani, S. Malabarismo e ilusionismos na realização de um projeto interdisciplinar. Revista Nupeart, UDESC, 2003 (no prelo).

² Este texto, originalmente, mencionava o nome das pessoas envolvidas; entretanto, para preservar a privacidade das mesmas, os nomes foram substituídos. Este procedimento foi realizado em todas as citações apresentadas neste trabalho.

15horas. Fui para a escola para começar a montar o cenário. Mais uma surpresa! A sala de vídeo, que estava reservada para nós nesse dia, estava sendo usada por uma turma da 8ª série para ver vídeo. Para resumir, apesar dessa falta de consideração (da escola?) com o nosso trabalho conseguimos montar tudo e às 16 horas começou o ensaio (Relatório II, p.79).

Como ressalta Perez, “na narrativa o cotidiano ganha forma de linguagem e as imagens traduzem formas de ser e viver, reminiscências elaboradas e reelaboradas, histórias revisitadas, paisagens de um *espaçotempo* de vida, de trabalho, de aprendizagem” (Pérez, 2003, p.105). No relatório, a estudante conta as histórias dos alunos e dos professores da escola, descreve as atividades planejadas e como a aula se desenvolveu, lembra dos motivos que a levou a alterar o plano de aula, relata em detalhes as dificuldades enfrentadas com os comportamentos dos alunos, narra situações de desconforto e as decisões imediatas que teve de tomar, reflete sobre a escola pública e o tornar-se professor de música.

Neste sentido, Alves diz: “é preciso, pois, que eu incorpore a idéia que ao narrar uma história, eu a faça e sou um narrador praticante ao traçar / trançar as redes de múltiplos relatos que chegaram /chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprender / ensinar*” (2002, p.32-3). É a partir dessa idéia que os estudantes são motivados a escrever os seus relatórios de estágio, através de uma escrita sistemática, porém motivada pelo desejo pessoal de refletir, construir e reconstituir as experiências vividas nos múltiplos espaços escolares.

Galiazzi e Lindemann utilizaram, em seu trabalho, o diário de estágio como instrumento de reflexão sobre a atividade docente e a sala de aula. As autoras justificam que o “empenho na utilização do diário em situação do estágio se sustenta na conexão entre escrita, reflexão e aprendizagem” (2002, p.4). O relatório analisado revela essa possibilidade, como se pode observar no exemplo a seguir:

(...) Eu poderia continuar a contar o espetáculo que aconteceu, mas isso é apenas uma amostrinha do que foi a aula: uma improvisação total. (...) Ensaíamos todas as peças, mas houve também muito barulho e muita confusão, porque os alunos às vezes aproveitam as situações para descarregarem a violência deles. Foi o caso quando estudamos a música do leão. Todos se jogaram no meio do picadeiro querendo ser leões e atacando um ao outro. Tivemos que acalmar a briga e alguns saíram machucados (inclusive eu, que quase quebrei um dente por um soco ou pontapé). Eu falava no megafone (garrafa de refrigerante) e a professora de artes com a própria voz. Vimos que o maior problema vai ser controlar a bagunça e a desordem que eles fazem. (...) A nossa aula foi uma improvisação circense, nada dentro do programa que eu havia planejado e tudo a ver com a aquilo que

acreditamos ser educação: aprender a viver em grupo com respeito (Relatório II, p.64).

A estudante ao relatar os acontecimentos da aula, reflete sobre a prioridade dos fatos na sala de aula: desenvolver o programa planejado ou suspender e tentar compreender a realidade e o contexto que se apresenta? Mudar de atitude, seguir princípios educacionais e pessoais, acreditar na possibilidade de mudança, independente dos conteúdos musicais planejados para as aulas, parece que foram decisões tomadas durante o processo de estágio da professora de música em formação. Pode-se observar neste relatório a reflexão constante sobre suas crenças a respeito da educação e da educação musical. O trecho abaixo ilustra outra reflexão da estudante acerca de seus sentimentos quanto à realização do estágio, sua opinião referente à escola pública e as possibilidades de ação que encontrou durante sua prática pedagógica.

Devo confessar que inicialmente eu não tinha nenhuma vontade de fazer esse estágio, pois acreditava que com a situação de abandono que se encontra a escola pública no Brasil, deveríamos antes de mais nada, sentarmos todos - professores, alunos, universitários, políticos - para tratarmos daquilo que realmente interessa: a educação! Porém, após as primeiras observações de estágio, percebi que mesmo com o estado de decadência que está a escola (pilares caindo, sujeira, banheiros estragados, professores mal pagos, crianças sendo vítimas da violência a que são submetidas), ainda assim vale a pena estar ali presente, pois onde há seres humanos há a possibilidade de transformação (Relatório II, p.92).

A escrita tem sido objeto de estudo sobre as práticas de memória docente construídas na escola e sobre a escola (Mignot e Cunha, 2003). Pérez, através de citações de várias professoras, descreve e analisa a escrita enquanto processo de reflexão pessoal e profissional, busca de conhecimento e recriação da prática docente como um movimento permanente de formação. Nas palavras da autora “escutar, ler, articular saberes, unir fazeres e incorporar vozes, palavras, memórias, histórias e narrativas ao processo de formação das professoras é ampliar a própria perspectiva da formação” (Ibid., 2003a, p.117).

Kern, por sua vez, lembra que “o diário torna possível o aluno ‘falar’ e refletir sobre o duplo papel que vivencia: o de aluno e o de professor” (2002, p.7). A autora destaca a importância de uma escrita sistemática de tudo aquilo que o estudante deseja escrever, desde reflexões até todo tipo de sentimentos, sendo assim, um veículo para a escuta de si, ou seja, um veículo para o auto-conhecimento. Através da análise deste relatório foi

possível constatar que, realmente, foi um espaço utilizado para falar, desabafar, refletir, pensar e repensar as intensas experiências vividas na escola.

3. Breves conclusões

Nesta comunicação procuramos apresentar a riqueza dos relatórios de estágio dos estudantes do curso de Licenciatura em Música através da análise de um exemplar. Os exemplos trazidos demonstram a livre expressão de escrita, revelando a necessidade de contar, detalhadamente, os fatos e registrar opiniões, posturas e atitudes. Dentre os temas presentes no relatório em questão, destacam-se: a distância que há entre a sala de aula, onde o estagiário atua diretamente e a administração / direção da escola, constatando-se o pouco apoio e envolvimento do corpo docente e administrativo nas atividades pedagógicas; a falta de um espaço físico adequado para o ensino de música; as falhas de relacionamento profissional entre a escola e a universidade; a dificuldade do estagiário em enfrentar as situações da sala aula, onde ao mesmo tempo se contrapõem momentos de conflito de ordem social e educacional.

Ainda, que este trabalho faça parte de um projeto de pesquisa em andamento, é possível afirmar que tais documentos podem ser um instrumento adequado para conhecer o estagiário e seus pensamentos, a escola e suas peculiaridades; um instrumento de aprendizagem, de registro de teorias pessoais, curriculares e profissionais; um instrumento de reflexão sobre a abordagem dos conteúdos e das atitudes de interação com os alunos em sala de aula; ou, ainda, um instrumento de acompanhamento continuado das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES. N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. e ALVES. N. (Org.). Pesquisa no / do cotidiano das escolas sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.12-38.
- GALIAZZI, M. C.; LINDEMANN, R. H. O diário de estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor. In: IV ANPED - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2002, Florianópolis, SC. Anais... Na Contracorrente da Universidade Operacional. Florianópolis, SC: UFSC, 2002.

- KERN, E. Diário de uma disciplina: um procedimento na formação de professores. In: IV ANPED - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2002, Florianópolis, SC. Anais... Na Contracorrente da Universidade Operacional. Florianópolis, SC: UFSC, 2002.
- MATEIRO, T.; TÉO, M. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. Revista da ABEM, Porto Alegre, RS, n.09, p.89-95, 2003.
- MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Org.). Práticas de memória docente. São Paulo: Cortez, 2003.
- PÉREZ, C. L. V. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina L. (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a, p.96-118.
- PÉREZ, C. L. Professoras alfabetizadoras. Histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.
- SILVA, M. Como se ensina e como se aprende a ser professor. Bauru: EDUSC, 2003.
- ZABALZA, M. El practicum en la formación de los maestros. In: La formación de los maestros en los países de la Unión Europea. Madrid: Narcea, 1998, p.169-202.
- ZABALZA, M. A. Diarios de Aula. Porto: Porto Editora, 1994.

EDUCAÇÃO MUSICAL: INTEGRANDO A DIVERSIDADE

Thelma Sydenstricker Álvares (UFES)

Resumo. Trata-se da breve descrição de dois projetos de musicalização na educação infantil, um realizado na escola localizada no campus universitário e o outro em um bairro pobre de Vitória. Os dois projetos são independentes, mas possuem momentos de atuação conjunta. Os educadores estão trabalhando em um musical sobre o meio ambiente que será apresentado conjuntamente por ambas as escolas. A autora enfatiza a contribuição deste tipo de projeto para o desenvolvimento de um espaço de conhecimento democrático na vida universitária.

Este trabalho descreve um projeto comum a dois projetos de extensão realizados pelo curso de Licenciatura em música da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Os dois projetos de musicalização na educação infantil são independentes com momentos de atuação conjunta. Este projeto está ainda em andamento e gostaríamos de apresentar seus objetivos e desenvolvimento até o presente momento.

O Projeto de Musicalização na Criarte

A escola Criarte fica no campus da UFES e trabalha com crianças entre 1 a 5 anos. A maior parte das crianças é filha de professores, funcionários ou alunos da universidade (portanto, crianças de classe média). Além das aulas de música, as crianças têm aulas de natação e expressão corporal. As crianças vêm tendo aulas de música, com os alunos do curso de licenciatura, desde o início de 2003. Nosso programa de música envolve a performance de peças instrumentais simples, atividades de improvisação musical, percepção do som, canto de canções folclóricas e infantis, brincadeiras de roda, movimento e atividades musicais que estimulam o desenvolvimento da linguagem e da imaginação. As crianças têm uma aula por semana com duração de 30 a 40 minutos, fazendo pequenas apresentações em datas comemorativas na escola e nas aulas de encerramento com o projeto do Cajun.

O Projeto de Musicalização no Cajun de Nova Palestina e Andorinha

Os Cajuns são centros culturais, vinculados a prefeitura de Vitória, localizados em bairros de baixa renda da cidade. O projeto desenvolvido pela prefeitura envolve crianças de 7 a 17 anos e oferece aulas de música; dança, arte, teatro, circo e esportes. Cada Cajun tem programas elaborados a partir dos interesses despertados em cada comunidade. Encontramos

programas diferenciados; uns com ênfase em artes visuais, outros com ênfase em música, esporte, etc.

Antes de iniciar o trabalho, visitamos alguns Cajuns e observamos que muitas crianças menores de 7 anos ficavam nas ruas da comunidade. Elas demonstravam vontade em participar das aulas, ficando na porta para observar as aulas das crianças maiores. Foi iniciativa do curso de música da UFES iniciar um projeto de musicalização com crianças de 3 a 6 anos. De forma diferente do projeto na Criarte onde as crianças são agrupadas por idade (grupo 1, 2, 3, 4 e 5), nos Cajuns temos um único grupo com no máximo 18 crianças.

No primeiro ano do projeto, 2003, as aulas tinham duração de 30 minutos. No primeiro semestre as crianças tiveram aulas uma vez por semana e no segundo, duas vezes por semana. As aulas do Cajun seguiam um programa semelhante ao desenvolvido na Criarte. Após avaliação dos resultados do trabalho em 2003, chegamos a conclusão de que seria mais produtivo desenvolver um programa com aulas de 2 horas que integrasse música a outras modalidades artísticas tais como artes plásticas, literatura e artes dramáticas. Esta forma de trabalho iria ao encontro da proposta de trabalho que planejamos para 2004: desenvolvimento de um musical sobre o meio ambiente. Desta maneira, as crianças teriam oportunidade de experienciar arte de modo integrado, se preparando para o musical. Além disso, aulas semanais com apenas 30 minutos de duração desestimulava os pais a levarem os filhos ao Cajun. Se as crianças adoeciam (o que é comum nesta faixa etária) ou se as aulas caíssem em feriados, elas ficavam muito tempo sem contato com o Cajun. Desde que passamos a trabalhar desta maneira, temos tido um maior número de crianças no programa, inclusive uma lista de espera de crianças aguardando vaga.

Integrando realidades sociais diferentes

A universidade pública tem (ou deveria ter) um papel democratizador; a vida acadêmica deve ser sensível à diversidade sócio-econômica-cultural de nosso país. Segundo Freire (1992), os currículos de graduação em música, de modo geral são destituídos de uma ação crítica e política; não são propulsores de transformação social. A educação é um instrumento político que possibilita a transformação do homem e da sociedade.

Desde o início dos projetos da Criarte e do Cajun, tivemos a intenção de integrar estes dois programas. No primeiro ano do projeto, fizemos uma aula comum na UFES no final do semestre. No entanto, achamos fundamental manter a independência dos programas, pois isto nos permite direcionar as necessidades específicas de cada grupo.

É fundamental que nos desloquemos de nosso meio social para conhecer melhor a

realidade social onde trabalhamos. Segundo Brécia (2003) o desenvolvimento emocional e social é um aspecto integrante do processo educativo. Nos Cajuns temos algumas crianças vítimas de violência social, e precisamos repensar o processo de ensino diante desta realidade. Qual é a violência a que estas crianças estão expostas? Quais as conseqüências desta violência em suas vidas? Como isto interfere em seu processo de desenvolvimento? O processo de ensino musical deveria ser modificado? Como? Observamos também que pessoas da comunidade se orgulham do Cajun, pois sentem-se valorizadas ao ter em sua comunidade um espaço para desenvolvimento de projetos culturais. Projetos como o do Cajun, ajudam a comunidade que lida com questões de violência, discriminação e desvalorização social a resgatar sua auto-estima e dignidade.

Ao mesmo tempo que achamos fundamental este movimento de trabalhar na comunidade onde as crianças moram, achamos que o movimento inverso também é essencial. É importante dar a estas crianças a experiência de conhecer um pouco do ambiente universitário; é importante enfatizar desde a tenra idade que a universidade pública é um direito de todo cidadão e não um espaço para classe média e alta. Acreditamos que a vida universitária também ganhe com este intercâmbio, uma vez que contribui para um melhor entendimento das necessidades da sociedade brasileira atual. Isto facilita o desenvolvimento de um ensino e pesquisa relevantes ' a sociedade brasileira.

Projeto Música e Meio Ambiente

As aulas de musicalização da Criarte e do Cajun estão envolvendo o desenvolvimento do musical: O Curupira e o Pássaro da Cidade (escrito pela autora deste trabalho). Durante os 8 primeiros meses deste ano, as crianças tiveram musicalização na Criarte e no Cajun, sem nenhuma aula comum. Na Criarte as crianças estão tendo uma aula semanal de musicalização onde estão aprendendo as músicas e a história do musical. No Cajun, as crianças têm 2 aulas semanais com duas horas de duração; além de se prepararem para o musical, elas também criaram máscaras para dramatização musical, trabalharam com o plantio de sementes que envolveu uma dramatização musical que foi relacionada ao tema do musical.

O projeto envolve um passeio ao parque botânico, onde monitores do parque ensinam as crianças a importância da preservação ambiental e uma visita a usina de reciclagem de lixo para o aprendizado de como o lixo pode ser reaproveitado e a importância disto para o meio ambiente. A história será apresentada por um contador de histórias e as crianças irão cantar e representar as músicas que acompanham o desenvolvimento da história. No momento estamos nos preparando para começar os ensaios, que serão realizados na UFES, com todas

as crianças do projeto.

O Curupira e o Pássaro da Cidade

A história retrata a visita do pássaro da cidade que desesperado com os problemas do meio ambiente da cidade vai à floresta, levando seus amigos (pessoas que trabalham em projetos relacionados à preservação da natureza, reciclagem de lixo, etc), para pedir ajuda ao Curupira, o guardião da floresta. Por sua vez, o Curupira diz que também está tendo uma vida muito difícil; ele não consegue ter um minuto para descansar devido ao desmatamento, tráfico de animais, queimadas, etc.

No decorrer da história, o Curupira aceita fazer uma rápida visita' a cidade para assustar aqueles que estão fazendo danos ao meio ambiente. Para surpresa de todos, ninguém da cidade se assusta com o Curupira. Muito deprimido e desanimado ele volta para floresta e vai buscar o seu mestre, o sábio da floresta: a Coruja. Ao conversar com seu mestre, o Curupira entende que não há nada que possa fazer na cidade; pois seus poderes existem apenas na floresta. Na cidade ninguém se assusta com o Curupira. O mestre lhe diz que ele precisa ser paciente, pois com o tempo, aqueles bichos-homem que destroem a natureza pensando apenas em lucros, vão aprender que sem cuidar da natureza, eles vão ficar sem meios para obter lucros no futuro.

A Coruja fala para o Curupira não se desesperar, pois com o tempo, após fazerem muitas besteiras, eles vão aprender. Afinal, muitos bichos-homem, como os amigos do pássaro da cidade, já aprenderam que a Mãe Terra é boa e generosa, mas precisa ser cuidada. Eles buscam o desenvolvimento sem destruir a natureza (desenvolvimento sustentável). A Coruja explica que no coração destes cidadãos nasceu um pequeno Curupira e por isso, eles buscam soluções para os problemas do meio ambiente. Com o tempo, após o duro aprendizado com as conseqüências colhidas com a agressão à Mãe Terra, um pequeno Curupira vai nascer no coração de cada cidadão. Os bichos-homem vão então aprender a preservar a natureza e o mundo finalmente encontrará a sua paz.

Conclusão

Este trabalho descreve um processo ainda em andamento. Portanto não é possível concluir sobre os resultados do projeto. No entanto, acreditamos que, apesar das dificuldades em articular um projeto deste tipo, estamos colhendo bons frutos com este trabalho. A história do musical de certa maneira reflete o espírito do projeto em si. Na história, a paz do mundo será conseguida quando nascer um Curupira no coração de cada cidadão. O Curupira é aquele

que toma uma ação a favor da defesa daqueles que não podem se defender (os animais, as árvores, os rios, etc), mas a defesa é também em favor de si próprio, pois ele precisa da floresta para sobreviver. A universidade também tem este papel de "Curupira" no sentido de estar sensível' a diversidade social e cultural de nosso país. Ao abarcar estas diferenças, ela não apenas propaga o merecido respeito de realidades sociais e culturais marginalizadas, mas principalmente cria para si a possibilidade da criação de um espaço de conhecimento verdadeiramente democrático.

Com a recente criação do serviço de Musicoterapia e Educação Musical Especial na UFES, esperamos poder em breve envolver nos projetos do curso de licenciatura em música, crianças portadoras de necessidades especiais. Afinal, nosso objetivo é formar educadores musicais aptos a lidar com as diversidades da natureza humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRESCIA, Vera Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. Campina, SP: Átomo, 2003.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música, ABEM, 1992.

CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL: APONTANDO NOVAS PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

Valéria Carvalho da Silva (UFRN)
vcarvalhodeart@msn.com
Edson César Ferreira Claro (UFRN)

Resumo. Este trabalho apresenta uma comunicação de pesquisa em andamento. Ressaltamos a necessidade de propostas na formação de professores de música que favoreçam o ato de lidar com uma idéia mais abrangente de educação musical, onde possam gerar novos ambientes de aprendizagem, em que o aluno seja compreendido em sua multidimensionalidade como um ser indiviso em sua totalidade, com seus diferentes estilos de aprendizagem e suas distintas formas de resolver problemas. Propomos uma articulação no ensino da aprendizagem musical baseado nos pressupostos da corporeidade, ressaltando a importância do professor de música em estimular a sensibilidade dos seus alunos através do diálogo com a perspectiva de novos saberes, aonde indicamos a relevância do estudo da corporeidade neste processo educativo, compreendendo que estaremos falando de toda experiência que é vivida no corpo, aprofundando nosso entendimento deste num enfoque transdisciplinar.

Estamos vivendo num momento marcante da história de nossa humanidade, em que diferentes saberes podem dialogar definitivamente com a filosofia e a arte. Neste diálogo, faz-se possível o encontro da Corporeidade com a Educação Musical gerando novos conhecimentos.

Este trabalho discorre sobre um Projeto de Pesquisa em andamento cujo objeto de estudo, é criar princípios metodológicos para o ensino da música baseados nos pressupostos da Corporeidade. Para tanto, definimos como objetivos, indicar a relevância da Corporeidade na educação musical, articular essa relevância no espaço educacional da formação docente e elaborar saberes para a educação musical que sejam capazes de conciliar o que está acontecendo no mundo das ciências com a necessidade da construção e da reconstrução do conhecimento.

Tomando por base os pressupostos da corporeidade, pretendemos transitar pelas áreas de educação e da música na formação profissional, investigando, discutindo, levantando questões que sejam decorrentes de experiências vividas de forma significativa.

“A corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal. Sem a filosofia do corpo, que perpassa tudo na

educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global, enfim, é de entrada, falaciosa”. (Assmann, 1995, p.77).

Apontamos a necessidade de propostas na formação de professores que favoreçam o ato de lidar com uma idéia mais abrangente de educação musical, onde possam gerar novos ambientes de aprendizagem, em que o aluno seja compreendido em sua multidimensionalidade como um ser indiviso em sua totalidade, com seus diferentes estilos de aprendizagem e suas distintas formas de resolver problemas.

Recentes pesquisas apontam que a preocupação maior do professor de música hoje, ainda é transmitir aos alunos uma grande quantidade de informações. Estudos apontam, que há um maior leque de aprendizagens musicais duradouras por meio do conhecimento procedimental, do que do declarativo. Vários dados atestam isso, e sugerem-nos que talvez nunca tenhamos abandonado as características de um ensino enciclopédico, pautado no acúmulo de informações, na reprodução mecânica, na inércia do corpo.

“É preciso aproveitar o tempo para fazer música, improvisar, experimentar, discutir e debater. O mais importante é – sempre – o debate, e, nesse sentido, os problemas que surgem no decorrer do trabalho interessam mais do que as soluções”. (Koellreutter, 2001, p.32).

No contexto da educação musical há autores, tais como Gainza (1977), que afirmam que o professor deve assumir a dupla tarefa de ensinar e observar o aluno. Concordamos com Joly (2003) quando cita que é importante que os professores estejam atentos no sentido de entender que o ensino de música é mais do que ensinar habilidades musicais básicas, mais do que “*aplicar as técnicas de musicalização como se elas fossem uma receita única e eficaz para todo tipo de aluno e situação de ensino*” (Joly, 2003, p.122). Talvez essa prática se perpetue, porque os programas de formação de professores de música, apontam técnicas de musicalização, métodos e materiais didáticos mais difundidos, a exemplo de Dalcroze, Orff, Willens, Suzuki, entre outros, e exigem, como avaliação de desempenho, apenas a repetição das técnicas e das informações teóricas. Nos diz ainda a autora, que os métodos e materiais didáticos para o ensino de musicalização são, na sua grande maioria, muito atrativos porque possuem como característica principal um caráter lúdico, e esse fator faz com que os professores, ao tomar contato com a técnica e com o material didático atrativo, se sintam, erroneamente, capazes de ensinar música para crianças, tendo como referencial apenas um conjunto de procedimentos. Mas como planejar, executar e avaliar

adequadamente um programa de ensino que promova o desenvolvimento musical dos diferentes alunos?

Aqui, podemos dialogar com Mauss (2003) quando cita que a noção de educação podia sobrepor-se à de imitação, pois há crianças, em particular, que têm faculdades de imitação muito grandes, outras muito pequenas, mas todas se submetem à mesma educação. O que deveria fornecer os critérios para a escolha desta ou daquela técnica, é o que os alunos fazem ou passam a fazer em consequência do uso delas.

Ressaltamos a importância do professor de música em estimular a sensibilidade dos seus alunos, viabilizando a aprendizagem musical através do diálogo com a perspectiva de novos saberes para este objetivo, aonde indicamos a relevância do estudo da corporeidade neste processo educativo, compreendendo que estaremos falando de toda experiência que é vivida no corpo, aprofundando nosso entendimento de corpo num enfoque transdisciplinar¹. Nas palavras de Rocha (2003), enquanto o corpo dá ao homem uma identidade existencial própria, a corporeidade trata das potencialidades expressas em seu viver.

Através de um breve histórico sobre a história da pedagogia musical, pode-se constatar que foi o músico e educador suíço Émile Jaques Dalcroze (1865-1950), que no início do século passado constituiu historicamente um dos marcos da Escola Nova na pedagogia musical. Além de ter sido um avaliador interno do Conservatório – instituição acadêmica de ensino musical -, foi também um crítico da prática musical na escola primária e secundária, no final do século XIX e início do século XX. Diagnosticou a ênfase no virtuosismo, na leitura e escrita, na análise e classificação, nos exercícios de harmonia – *“corretos, mas estereotipados”* -, gerando nos alunos uma resposta mecânica, segundo ele, desprovida de um efetivo desenvolvimento da sensibilidade e imaginação auditivas. Ele lançou perguntas como: *“qual a utilidade de se saber tudo sobre classificações antes que se tenha alguma idéia a classificar?”* ou, *“ao invés de limitar-se a exercícios musculares com dedos e mãos para a conscientização de ritmos, por que não usar o organismo todo na produção de efeitos necessários à evocação da consciência tátil – motora?”* (Dalcroze, 1921, p.148).

Estava colocada a questão em torno da necessidade de que situações concretas, problematizadoras, justificassem a construção do conhecimento. Com a **eurritmia**²,

¹ Enfoque científico e pedagógico que torna explícito o problema de que um diálogo entre diversas disciplinas e áreas científicas implica necessariamente uma questão epistemológica. (Assmann, 2003, p.182)

² Método que consiste na busca do movimento musical do corpo humano (Dalcroze, 1921)

procurou responder aos desafios colocados com as questões sobre a conciliação entre sensível e inteligível, corpo e mente, pensamento e emoção, consciente e subconsciente, interioridade e exterioridade, subjetividade e objetividade. Busca o comportamento que seja a visibilidade do que foi compreendido, vivido, expressão de uma experiência de aprendizagem que garanta que ao final do trabalho o aluno seja capaz de dizer “*eu sinto*”, ao invés de dizer “*eu sei*”. Busca evidências comportamentais que sejam indicadores de processos de aprendizagem.

Com o músico alemão Carl Orff (1895-1982) a proposta educacional assenta-se sobre a tríade básica *música/movimento/fala*. Sua música é intimamente ligada ao movimento, à dança e à palavra. No método Orff, a palavra falada é a geradora do ritmo e da melodia.

Com o psicopedagogo musical de origem belga Edgar Willems (1890-1978), continuaria a ênfase em levar o aluno a tomar parte do movimento, como condição de perceber a música, propiciando ao ser humano o seu crescimento integral, pois é realizado um trabalho de educação em que a música é usada como recurso, como um meio de desenvolvimento interior do processo educativo.

Os pedagogos musicais contemporâneos, a exemplo de Koellreutter, Swanwick, Shaffer, Gainza, entre outros, propõem reflexões e pesquisas sobre o ensino musical que privilegia a formação integral do indivíduo e o desenvolvimento global do potencial humano.

Percebemos que os pressupostos educacionais e filosóficos de Jaques Dalcroze perpassam todo o século XX e estão presentes também no século XXI, fazendo com que sejam, hoje, tão atuais como o eram no início do século passado.

Atualmente, dialogamos com o pensamento de Hugo Assmann, que ratifica o pensamento de Dalcroze quando cita que,

“O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos”. (Assmann, 1998, p.29)

Percebemos o espaço para uma discussão acerca do ensino aprendizagem musical articulado com a Corporeidade de forma que, os professores de música sintam-se incentivados a refletir sobre suas concepções e práticas. Podemos perceber que a escola ainda não compreende a corporeidade como um campo de vivência e reflexão. Para autores

como Aguiar (2003), poucos têm se preocupado com as implicações corpóreas do ensino/aprendizagem. As formas particulares de controle do corpo e da expressão corporal são notórias e se confirmam no consenso de valorização da mente.

No campo da Corporeidade, buscamos nosso referencial teórico, entre outros, em Wilhelm Reich, Edson César Ferreira Claro, Marcel Mauss. Cita Claro (1995), que nesse momento histórico, é importante esclarecer a existência dos vários caminhos possíveis de formação. “Uma postura crítica e consciente implica a interdisciplinaridade de várias áreas, para que se consiga formar, informar e facilitar a aquisição de senso crítico na postura profissional”.(Claro, 1995, p.27)

Em Educação, apontamos que a grande maioria dos modismos ainda são fortemente influenciados pelo estruturalismo, amparando-se num conhecimento estritamente disciplinar. Tais modismos valorizam a mente em detrimento do corpo mente e descartam a visão do ser humano como um todo integrado. Assim, buscamos, entre outros, nosso referencial em Edgar Morin que aponta a concepção de método como caminho, ensaio gerativo e estratégia “para” e “do” pensamento. “O método como atividade pensante do sujeito vivente, não – abstrato. Um sujeito capaz de aprender, inventar e criar ‘em’e ‘durante’ o caminho”. (Morin, 2003, p. 18)

Quanto ao referencial filosófico, citamos Merleau-Ponty e João Francisco Duarte Jr., porque segundo estes autores, o homem, antes de ser razão, é emoção. Afirmam que toda a compreensão lógica e racional somente é possível através da linguagem e de seus derivativos, que “o sentir” é anterior ao “pensar”. O experienciar compreende um envolvimento mais abrangente do homem com o mundo, aonde se incluem percepções e estados afetivos, anteriores às simbolizações do pensamento.

No âmbito da Psicologia, buscamos em Gardner, Piaget e Dewey pressupostos para esta pesquisa. Ressaltam que a atividade educativa é sempre uma resposta a estímulos específicos ou gerais, nascidos do próprio organismo e do meio ambiente em que o indivíduo vive. “Só se aprende o que se pratica -- seja uma habilidade, seja uma idéia, seja um controle emocional, seja uma atitude ou uma apreciação, só as aprendemos se as praticarmos”. (Dewey, 1959, p.35)

Como metodologia, escolhemos o método qualitativo fenomenológico, partindo do pressuposto de que a fenomenologia se encontra, segundo André (1995), nas origens da abordagem qualitativa.

Para descrever de forma interpretativa nosso objeto de estudo, recorreremos à etnografia, que pressupõe a existência de um mundo cultural que precisa ser conhecido e que se tem interesse de conhecer. Considera-se o contexto, a estrutura social, os comportamentos dos indivíduos em relação aos membros do grupo = respeito à diversidade em sala de aula, à culturas diversas, às formas diferentes de cada um aprender.

“A investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador”. (André, 1995, p.38).

Acreditamos poder compartilhar com a pesquisa fenomenológica quando estudarmos fenômenos como percepção, cognição, imaginação, memória, a partir da experiência concreta, vivida pelo indivíduo percebido e buscando-se extrair desta experiência a sua essência e significado.

Propomos para esta pesquisa, a investigação e acompanhamento de dois grupos distintos:

1) Alunos egressos do Curso de Educação Artística Habilitação Música, que atuam como professores de Música nas escolas de Ensino Infantil, Fundamental e Médio em Natal. Pretendemos acompanhar o procedimento didático pedagógico destes professores.

2) Alunos do Curso de Educação Artística Habilitações Artes Cênicas e Artes Plásticas, que frequentam dois semestres nas disciplinas Oficina Básica de Música e Linguagem Musical I. Pretendemos acompanhar a aprendizagem musical desses alunos que frequentam as disciplinas supracitadas, mas que não são da área de música.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão:

1) Entrevistas semi-estruturadas e seminários estruturados com os egressos do Curso para conversações abertas e coleta de narrativas;

2) Oficinas estruturadas para o processo de construção do conhecimento musical com alunos e egressos do Curso, onde registraremos os dados através de questionários, filmagens e gravações.

Acrescentaremos as técnicas que são associadas à etnografia, quais sejam: *a observação participante*, onde o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada; *a entrevista*, aprofundando as questões e esclarecendo os problemas observados; e *a análise de documentos*, quando se contextualiza o fenômeno, explicitam-se suas vinculações e completam-se as informações coletadas através de outras fontes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, A.C.V.V. *A alquimia da corporeidade em êxtase: perspectivas para uma educação Transpessoal*. Tese (Doutorado em Educação). UFRN, Natal, 2003.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CLARO, Edson César Ferreira Claro. *Método Dança Educação Física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional*. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- DALCROZE, Jaques Emile. *Le Rythme, la musique et l'éducation*. Buenos Aires: Ricordi, 1921.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- ROCHA, Vera Maria da. *Do Corpo à Corporeidade: Repensando os saberes na formação do profissional fisioterapeuta*. Tese de Doutorado em Educação. Natal, 2002.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. *A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares*. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. CBM RJ, 1986.
- _____. *Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*. Debates UNIRIO, 2001.

WILLENS, Edgar. *Bases Psicológicas da Música*. Buenos Aires: Editorial Universitária, 1969.

NA TRILHA DA HISTÓRIA – RELATO DA EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO DE TRABALHO SOBRE TRILHA SONORA

Valéria Prestes (UNI-RIO)
valprestes@alternex.com.br

Resumo. Esta comunicação descreve e analisa um projeto de trabalho, realizado neste ano de 2004, no curso livre *Musicalização pelo Teclado do Espaço Casa 3*, na cidade do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro. O projeto *Na trilha da história*, tem como um de seus objetivos, o fazer musical ligado à experiência de compor trilhas sonoras para histórias da literatura infanto-juvenil. Neste fazer musical tenta-se aproveitar o dia a dia do ambiente cultural do aluno e sua vivência e, partindo deles, buscar caminhos que valorizem e enriqueçam a sua expressão e ação musical, resultando numa produção positiva e na criação de conhecimento.

Introdução

Esse relato faz parte da minha pesquisa de mestrado que está em andamento, com o nome provisório, *Na trilha da história - Musicalização pelo teclado sob a ótica das perspectivas da sociedade do século XXI*, sob a orientação da professora Salomea Gandelman, no PPGM da UNIRIO – Universidade do Rio de Janeiro. A pesquisa se volta para um estudo de caso em que procuro descrever, analisar e criar mais uma possibilidade de trabalhar com a metodologia do piano em grupo, que responda às necessidades afetivas dos alunos, estimule o diálogo crítico com os veículos de comunicação e aproveite os elementos do cotidiano na sala de aula, focando o repertório midiático, as vantagens e desvantagens do seu aproveitamento, e buscando saídas que atendam às transformações pelas quais hoje passa a aula de música.

A comunicação descreve e analisa um exemplo de trabalho por projetos, em andamento em 2004, no curso de *Musicalização pelo teclado*, do *Espaço Casa 3*, com o título *Na trilha da história*. O *Espaço Casa 3* localiza-se no bairro de Botafogo na cidade do Rio de Janeiro, e nele são oferecidos outros cursos livres de educação musical, que contam com a professora Ana Bianca Filippelli na regência das aulas.

Entendo por projeto uma maneira de trabalhar o conhecimento baseado na interpretação da realidade, que estabelece uma relação entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento que se pretende elaborar. Aprender a pensar criticamente desenvolvendo

o julgamento, a dar significado às informações, analisá-las, sintetizá-las, utilizá-las como *realimentação* de idéias para o próprio trabalho, são alvos que *o Espaço Casa 3* busca desenvolver. Para a fundamentação do meu trabalho por projeto, cito o educador musical e compositor John Paynter e o educador e artista plástico Fernando Hernandez.

Para esse relato, aproveitei também os estudos proposto pela disciplina *Tópicos Especiais – Música e Linguagem Audiovisual*, ministrada pelo professor José Nunes Fernandes, realizados no primeiro semestre de 2004, no curso de pós-graduação da referida Universidade

Antes de abordar o projeto propriamente, considero importante comentar algumas idéias sobre o fenômeno globalização, que vivemos atualmente, e sobre a televisão, dominante na mídia eletrônica.

Vivemos momentos de intensas transformações, e a cada instante acontecem mudanças que, somadas aos avanços tecnológicos, transformam substancialmente situações concretas do nosso dia a dia. Essas transformações se dão em escala planetária e chegam ditando novas formas sociais e culturais.

Em decorrência do processo de globalização, ao qual se soma o excesso de informações, podemos dizer que a noção de música tem se modificado, instituindo-se, como diz Souza (2000), o som-imagem. Da combinação do som, imagem e movimento, surgem as multimídias que se tornam um dos fenômenos mais importantes a partir do final do séc. XX. Explodem no mercado as comunicações através de vídeos, videogames e multimídias. E Souza (2000), citando Almeida (1994) escreve:

A transmissão eletrônica de informações em imagem-som propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, como se devêssemos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual, não só pelo conhecimento fonético-silábico das nossas línguas, mas pelas imagens-sons também. (Souza, 2000c, p.48)

Sendo assim, a música está altamente comprometida com as mídias eletrônicas, que influenciam e condicionam a *escuta* das pessoas, determinando fórmulas e limitando muitas vezes a ampliação de seu repertório.

Em relação à entidade som-imagem, uma das forças dominantes da mídia eletrônica é a televisão. Muitos teóricos têm se dedicado ao estudo da mídia, criticando e/ou justificando as vantagens e desvantagens dos programas de televisão. Algumas opiniões

passam pela idéia de que a televisão é um meio de comunicação anti-intelectual, que estimula as pessoas a vegetarem. Mas, para Greendfield (1998), a televisão não traria efeitos prejudiciais apenas pelo uso da própria mídia eletrônica, mas sim pela maneira como ela é utilizada. Ela pode ser vantajosa e contribuir para o ensino-aprendizagem, criando habilidades diferentes das desenvolvidas pela escrita e leitura. Não podemos nos livrar da televisão, dos videogames e dos computadores, eles vieram para ficar, por isso precisamos descobrir a melhor utilização para eles¹.

O projeto “*Na trilha da história*”

Através do trabalho no projeto *Na trilha da história*, procuramos despertar nas crianças a crítica sobre trilhas sonoras dos programas de televisão, associando a apreciação musical de dois quadros de programas infantis com um debate e a criação musical de uma trilha sonora para algumas das histórias de mistério da coleção *Casa Amarela* de Lilian Sypriano – da editora Formato.

Levando em conta o clima trazido pela mídia com o filme de *Harry Potter*, optamos por falar um pouco sobre bruxas, fantasmas, mistério, suspense e terror, que tanto atraem as crianças em qualquer faixa etária. No primeiro semestre, alguns grupos já haviam criado composições que mostravam um tom de suspense e mistério, como por exemplo, *O mistério do teclado desafinado* e o *Castelo dos passos assombrados*; outros alunos pediram para tocar músicas que faziam parte da trilha sonora do filme *Harry Potter*.

Surgiu então a questão: será que poderíamos compor uma trilha sonora mais completa, ou seja, com efeitos sonoros, música de fundo, vinhetas e temas? Esse seria um desafio tanto para os alunos quanto para as professoras, que ainda têm pouca experiência na área de produção musical.

Antes de iniciar qualquer fala com os alunos sobre como fazer músicas para histórias, resolvi apresentar dois vídeos distintos com dois programas infantis de televisão². Desses programas extraí dois quadros que mostravam semelhanças por falarem do mesmo tema:

¹ Parte-se da premissa de que a cultura de massa é parte integrante do universo afetivo, social e cultural de todos os que vivem a sociedade contemporânea, não podendo ser ignorada pelo professor em nenhum processo de aprendizagem. (Leme, 2002, p.58)

² *Xuxa no mundo da imaginação*, um programa diário da emissora Globo que vai ao ar de segunda a sexta-feira às 9:30hr da manhã, e o *Castelo Ra-tim-bum*, que foi um sucesso na categoria das séries educativas da TV Cultura.

medo e bruxa. O fato da coleção *Casa Amarela* versar sobre histórias de suspense e serem perfeitamente adaptáveis para qualquer faixa etária, principalmente para as crianças de 03 e 04 anos, influenciou na escolha dos temas a serem trabalhados, temas igualmente atraentes e envolventes para as crianças mais velhas.

Na fase da elaboração do projeto, trabalhamos com pequenos grupos de 02 e/ou 03 crianças, aproximadamente da mesma faixa etária, em seus horários habituais de aula (60 minutos por semana), mais adiante reunindo-as em grupos de 06 a 08 crianças, porém já de faixas diferentes, de 03 a 12 anos de idade. Para a apresentação do projeto dividimos os alunos em quatro grupos e cada um ficou com uma história³.

O primeiro momento foi o de apreciação dos vídeos, sem qualquer comentário anterior, ocasião em que anotei minhas observações sobre o que estava sendo dito pelas crianças.

Foram enfáticas as observações e comentários dos alunos de que a trilha sonora do quadro da bruxa Keka, nas palavras deles mesmos, “não combina com a cena”, procurou “dar um tema de alegria, mas não combinou”, “nem percebi, esqueci!”. Alguns perceberam a voz da bruxa e disseram ser irritante, rouca e “incomodante”. Ou seja, consideraram que a trilha sonora não era adequada para aquela seqüência de cenas ou não tinha sido composta especialmente para o quadro, que a música tinha um caráter alegre mas não se integrava com a imagem, e eu diria ainda que, para alguns alunos, a música passou despercebida.

A partir das observações e comentários dos alunos sobre a trilha sonora do quadro da bruxa Morgana, “a trilha sonora é mais bonita”, “a música é mais de acordo com o tema”, “quando existe um clima de tensão, a música combina com a cena”, concluímos que para as crianças, nesse quadro, a música tem uma presença bem marcante, é mais adequada à cena do que no quadro anterior, existindo uma integração de som/imagem na composição do quadro.

Na segunda etapa do trabalho, propusemos experimentar compor temas para os personagens das histórias, vinhetas para as aberturas, reforçar algumas ações com efeitos sonoros e compor músicas de fundo para ajudar a manter o clima do contexto.

³ *Acorda, Rubião! Tem fantasma no porão!; Morreu Tio Eurico! Rubião ficou rico!; Zé Murieta, o homem da capa preta; e, Quem matou Honorato, o rato?*

Cada grupo ouviu a sua história, e enquanto a ouviam, os alunos tiveram oportunidade de se identificar com um personagem, escolhendo qual seria o seu. Conversamos sobre o perfil desses personagens, por exemplo, Zé Murieta, um velho que só saía à noite e usava uma capa preta; como deveria ser a música tema? Chegamos à conclusão de que seria uma música misteriosa, que usa sons graves, longos, fortes, teclas brancas e pretas. E assim, para cada um, definimos juntos qual seria a idéia musical conveniente para compor o tema de seu personagem, e como poderiam buscar um clima favorável ao seu perfil.

Para as músicas de fundo, sugeri que os alunos fizessem variações sobre o tema, adaptando a música à situação da história. Por exemplo, a personagem Liloa Gatoca é a copeira-arrumadeira-cozinheira da casa, muito alegre e divertida e gosta muito de cantar. Mas tem mania de medo e se assusta por qualquer coisa. O tema da personagem Liloa Gatoca foi composto com as seguintes características: uma música alegre, com interrupções de pausas às quais se seguiam algum elemento musical contrastante.

Num determinado momento da história, Liloa pensa ter visto um fantasma, fica com muito medo e corre para pedir ajuda. Nesse contexto, a aluna utilizou um recorte do material sonoro do tema, reduziu o andamento e mudou para o timbre de cordas sintetizadas. Com essas variações, ela compôs uma música de fundo, com lembranças do tema do personagem, atendendo ao clima proposto pela história naquele momento.

Com relação aos fragmentos sonoros feitos no teclado para música incidental, alguns foram criados pelos alunos, outros ensinados pelo processo de imitação e outros “tirados” de ouvido de trilhas sonoras que foram oferecidas como exemplos de música incidental.

A aprendizagem musical foi acontecendo através de uma integração entre o trabalho de criação, de apreciação e de execução, acompanhando o modelo espiral de desenvolvimento musical proposto por Swanwick (2003) em que o material criado e ouvido é também aproveitado nas aulas de instrumento.

É interessante observar que os alunos trouxeram idéias musicais que provinham de trilhas sonoras de desenhos animados, programas de televisão e até de comerciais, o que mostra sua atenção com a música que ouviam, capacidade crítica e de seleção de material. Aconteceu o caso em que duas meninas trouxeram o mesmo material que tiraram de ouvido durante a aula, aparecendo pequenas diferenças entre as versões de ambas. Partindo desse

material, cada uma produziu a sua música, buscando caminhos diferentes, mas deixando marcas semelhantes.

Após a conclusão da tarefa criativa, iniciaremos os ensaios mobilizando os quatro grupos maiores. Chegaremos então à parte de acomodação do trabalho, quando o grupo precisa repetir várias vezes o produto final, fazendo pequenos ajustes e trabalhando a fluência da música. Quando os componentes do grupo considerarem a realização satisfatória, é chegada a hora de gravar.

A etapa da gravação é outra parte importante do projeto, porque os alunos têm a oportunidade de gravar em estúdio profissional e, em seguida, o trabalho passa por todos os processos da confecção de um CD: edição, mixagem, masterização, reprodução e produção gráfica.

Depois dessa etapa, fazemos uma apresentação, quando cada grupo tem a oportunidade de mostrar para os demais a música que criou para sua história. A apresentação é também um momento importante, na medida em que ela ocorre num auditório com sonorização específica para esse tipo de trabalho, ou seja, amplificação de vozes, teclados, piano e percussão, impressão de programas e convites, enfim um grande evento!

É importante ressaltar a atenção das professoras para que o trabalho se realize com o envolvimento dos alunos, estimulando o interesse e o prazer na realização das atividades, atentas também ao entrosamento das crianças dos dois grupos, os pequenos (02 a 03 crianças) e os grandes (06 a 08 crianças), devido à heterogeneidade das faixas etárias.

O projeto desenvolve um trabalho que, além de aproveitar a vivência do aluno, o coloca em contato com os recursos tecnológicos da atualidade, acompanha e fomenta suas diferentes fases de desenvolvimento musical, propicia atividades integradas nos campos de apreciação, criação e execução, sempre buscando o prazer de viver a música, a possibilidade de expressão pessoal e a geração de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

PAYNTER, Jonh e ASTON, Peter. Sound and Silence: classroom projects in creative music. New York: Cambridge University Press, 1970.

HERNANDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

GREENFIELD, Patrícia M. O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da tv, computadores e videogames. São Paulo: Summus, 1998.

SOUZA, Jusamara. Cotidiano e mídia: desafios para uma educação musical contemporânea. In: Souza, Jusamara (org.). Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. p.45 – 57.

LEME, Mônica Neves. Cultura popular e indústria cultural: a relevância da música de massa no desenvolvimento musical da criança urbana. In: Revista Plural / Fundação Anita Mantuano de Artes do Estado do Rio de Janeiro.-vol.2. Rio de Janeiro: EMVL, 2002. p.57-77.

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

O RAP NA VIDA DOS *RAPPERS*

“EU CARREGO O RAP COMO A MINHA VIDA, SEM ELE EU ACHO QUE NÃO VIVO”

Vania Malagutti Fialho (UEM)
vaniamalagutti@hotmail.com

Resumo. Este texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Seu objetivo é analisar como é o início de um grupo de rap e qual o sentido do mesmo na vida dos *rappers*. Os dados aqui trazidos são a partir da fala de 20 grupos das periferias de Porto Alegre, Guaíba e Alvorada, no Rio Grande do Sul. As técnicas utilizadas na coleta de dados foram a entrevista semi-estruturada, observações e registros em fotografias digitais e em audiovisuais da atuação dos grupos de rap. Os resultados mostram que para os jovens entrevistados a música se apresenta como uma possibilidade concreta às dificuldades enfrentadas na periferia, constituindo-se em alternativa na vida dos *rappers*.

1. Introdução

Qualquer atividade musical seja de cunho performático ou pedagógico depende, dentre outros aspectos, da motivação e do envolvimento de seus integrantes. Tanto a motivação quanto o envolvimento estão, em parte, vinculados ao significado da música na vida do indivíduo. Para alguns a prática musical é tida como entretenimento, para outros é uma profissão e há, ainda os que a vêem como aspecto essencial de suas existências.

Este texto traz como é o início de um grupo de rap e qual o sentido da música na vida dos jovens que o produzem. O mesmo é um recorte de uma pesquisa de mestrado (Fialho, 2003) desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob a orientação da Dr^a Jusamara Souza. A pesquisa foi fundamentada nos estudos realizados pelo “Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Cotidiano e Educação Musical”, vinculado ao mesmo Programa de Pós-Graduação. Os dados aqui trazidos são a partir da fala de 20 grupos das periferias de Porto Alegre, Guaíba e Alvorada, no Rio Grande do Sul. As técnicas utilizadas na coleta de dados foram a entrevista semi-estruturada, observações e registros em fotografias digitais e em audiovisuais da atuação dos grupos de rap.

O rap é um estilo musical composto por *MCs* e *DJs*. Os *MCs* são os compositores e cantores dessa música. Já os *DJs* são os responsáveis pelo acompanhamento instrumental. Os músicos que produzem rap são também denominados *rappers*. Originalmente o rap é uma das manifestações artísticas da cultura hip hop, um movimento juvenil nascido no final da década de 60 em Nova Iorque. Além da manifestação sonora a cultura hip hop engloba ainda as artes visuais, por meio do grafite, e a dança, por meio do *breakdance*. Esta cultura tem por base buscar alternativas de vida aos excluídos, sendo um contraponto à miséria, as drogas, ao crime e a violência.

2. O início de um grupo de rap e a música na vida dos *MCs* e *DJs*

O início de um grupo de rap é aparentemente muito simples. Não há burocracia, os componentes decidem montar um grupo, começam a compor músicas, e o grupo está formado.

Luiz: Conheci o Adilson e daí convidei “vamos fazer um grupo, meu?”. Eu vi que o cara gostava de rap, eu já tava um tempão na correria. Daí foi. Desses três meses em diante a gente começou a correr atrás a levantar grana...

Adilson: Foi assim, nós sentemos, peguemos a caneta e começamos a escrever...

Luiz: Foi nesse sofá aí. Em questão de meia hora, a gente pegou e “vamos escrever uma música?”, e o cara “vamo”, daí a gente pegou e foi onde surgiu essa música que a gente tocou no programa e tudo (Grupo Arsenal de Rima).

Alguns grupos declaram que começaram a cantar de uma forma desprezenciosa: “a gente começou brincando, meu! Uma brincadeira que a gente, nem na época, levava a sério, assim, a gente escutava umas coisas assim, nacionais, que eram feitas aqui né, tipo, Racionais, Thaíde, e se identificou” (*DJ Deeley*).

Em todos os grupos de rap entrevistados fica evidente que antes de produzir rap eles eram consumidores. Esse dado também foi constatado nas pesquisas de Dayrell (2002, p. 128), onde o autor verificou que os jovens primeiro “aderem ao estilo como

consumidores do gênero musical”, para posteriormente tornarem-se compositores e produtores desse estilo.

Alguns dos músicos entrevistados contam que enfrentavam a família para ouvir rap, como é o caso do *MC FP*, que saiu de casa porque o som era do padrasto e este não lhe permitia usá-lo para ouvir músicas.

Ele não queria que eu escutasse som, aí foi um dos maiores problemas, porque, pô, brincadeira, eu sempre gostei, né. Daí eu saí de casa e fui morar na casa do Patrick [*DJ Pê*], ele tinha um som. Minha mãe já tinha vendido o dela pra comprar comida e drogas pra ela (*MC FP*).

Logo depois de sair de casa *FP* foi morar com a namorada, “tava com 14 pra 15 anos”. Nessa época também se envolveu com drogas e quando seu primeiro filho nasceu ele buscou no rap o apoio pra deixar o vício, porém teve problemas com sua namorada, que não gostava dessa música:

Eu comecei a me dedicar ao rap de novo, a escrever minhas músicas, mas daí a minha namorada começou me criticar, a dizer que isso era música de louco, que não ia dar em nada. Daí eu comecei a perder o sentimento que eu tinha por ela, porque ela não me apoiava. Ela não acreditou no meu potencial, ela sempre duvidou e isso me fez deixar ela e ir pro rap (*MC FP*).

O papel que a música ocupa na vida dos *MCs* e *DJs* vai muito além do significado comumente atribuído a ela, como, por exemplo, o de entretenimento. *MC PDC* declara “eu carrego o rap como a minha vida, sem ele eu acho que não vivo”.

À medida que os *hip hoppers* vão passando, gradativamente, de consumidores para produtores dessa música, há uma transformação significativa em suas vidas. Muitos contam que antes de estarem na cultura hip hop, fazendo rap, eram usuários de drogas. Outros praticavam crimes, como assaltos à mão armada e narcotráfico. Nessa realidade o rap surgiu como uma alternativa, onde foi possível deixarem as drogas e o crime trocando-os pela música, e conquistando ou mantendo um *status* e reconhecimento dentro da sua comunidade. Eles atribuem ao rap o seu desligamento “das coisas negativas”, como contou *MC Oxy*:

O rap naquela época me deu suporte, era a única coisa que tinha naquele momento pra me segurar. Ou me segurava nele ou não tinha mais nada pra mim. Se eu não me segurasse nele dali pra frente ia ser o que Deus quiser, eu não tinha mais nada a perder, entendeu. O rap foi... eu me segurei nele, era a única coisa que tinha de real naquele momento (*MC Oxy*).

A importância da música para os *MCs* e *DJs* é de tal forma que alguns desses jovens chegam a trocar a estabilidade financeira de um trabalho fixo para dedicarem-se ao rap. *MC Oxy* é um exemplo disso. Ele conta que trabalhava como segurança no maior *shopping* de Porto Alegre e tinha uma renda que permitia uma tranquilidade financeira. Porém sua dedicação à música e sua insatisfação com o trabalho resultaram em falhas e atrasos no emprego, o que desencadeou sua demissão: “eu comecei a dar mais valor pra música, pros *shows* da noite do que pro serviço de manhã, entendeu. ‘Não, eu vou tocar hoje. Amanhã, é outro dia entendeu’. Bah, daí não deu outra, eu acabei saindo fora, fui posto pra fora da empresa, entendeu. Fui despedido” (*MC Oxy*).

Embora seja visível a escolha pela música, em detrimento dos trabalhos em outras áreas, a grande maioria dos músicos pesquisados desenvolve alguma atividade paralela à música. Todos são unânimes em afirmar que é impossível viver só do rap, embora alimentem expectativas de o conseguir no futuro. Mesmo o Da Guedes, que é um grupo profissional, afirma que cada um dos seus quatro integrantes “faz uma correria” à parte:

Baze: Eu faço uma parada com som, também, instalação de equipamento de som e tal. As paradas que, que eu gosto. O Deeley faz discotecagem...

DJ Deeley: Toco o som aí, na noite.

Baze: O Gibs trabalha também – numa firma. E o X [Negro-X] organiza festas. Ele é envolvido nessa parte de festa, de música. [...] É difícil viver só de rap, por enquanto, é difícil. Bem difícil (Grupo Da Guedes).

Esse grupo afirma que não se pode confundir a qualidade musical e o reconhecimento que o grupo possui dentro do circuito artístico com o retorno financeiro: “as pessoas te vêem, tu aparece num lugar... [e isso] não quer dizer que tu estejas com dinheiro no bolso, que tu estejas podendo viver da parada” (*MC Baze*). Para esses músicos, ser profissional não significa viver da música que produz enquanto artista, mas sim ser conhecido e reconhecido principalmente dentro da cultura hip hop, tendo trabalhos gravados, militando a favor da ideologia *hip hoppers*, bem como “tu ter qualidade, tu ter uma boa atuação de palco, conseguir produzir uma batida legal e ter um tom de voz legal, um ritmo legal na tua música. É isso” (*MC Satiro*). O sonho de ser

profissional é comum: “o nosso pensamento é querer se profissionalizar, ser reconhecido dentro do hip hop” (MC Vitor).

A escolha desse estilo musical por esses jovens é justificada por Dayrell (2002, p.127), como sendo devido ao “lugar social que [os MCs e DJs] ocupam e aos poucos pré-requisitos do rap para produção cultural, à identidade com o ritmo e à temática abordada pelo estilo, dentre outros”. Assim, para esse autor “a escolha e a adesão ao estilo são frutos de uma complexa trama na qual estão presentes os determinantes sociais, mas também a expressão da subjetividade” (Dayrell, 2002, p. 127).

3. Breves considerações

O sentido do rap na vida dos grupos que o produzem parece estar associado à realidade socioeconômica e cultural que estão inseridos. O contexto onde vivem é permeado pela violência, pela discriminação, pelo tráfico de drogas e precariedade nos setores de moradia, educação e saúde. Nesse cenário a música surge como uma alternativa de vida. Por meio dela esses jovens expressam suas indignações, fazem denúncias, narram suas experiências, reivindicam melhorias, transmitem informações para a comunidade e sentem-se parte de um todo.

Assim, a música está para estes jovens como um alicerce que lhes fornece outro caminho que o narcotráfico e o crime, atribuindo a eles um status músico-artístico que os tira do anonimato. A nova condição que a música lhes permite eleva a auto-estima e os faz crer em novas perspectiva para o futuro.

Entender o que essa música significa para os jovens que a fazem está relacionado com as pesquisas em educação musical, que tem procurado compreender as formas como os indivíduos se relacionam com a música e qual os sentidos que a ela atribuem. Como exemplo de trabalho com este cunho investigativo há a pesquisa de Müller (2000) que buscou analisar os sentidos da música na vida de crianças e adolescentes em situação de rua.

Pesquisas nesta direção são apoiadas e melhor entendidas com Souza (2001). A autora escreve que a educação musical não deve se restringir à análise, descrição e explicação de fenômenos sonoros, mas também “colocar de uma maneira ampla a questão da dimensão do sentido do fazer musical” (Souza, 2001, p. 89).

Finalizando, este texto buscou fornecer subsídios para uma melhor compreensão do que o rap significa para os músicos que o produzem. Assim, trouxe os sentidos dessa música na perspectiva dos grupos de rap no intuito de ampliar a visão e a compreensão do papel do rap na sociedade atual e especificamente nas práticas musicais nos diversos espaços.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 28, n.1, p. 117 – 136, 2002.
- FIALHO, Vania Malagutti. Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- MÜLLER, Vânia. A música é, bem dizê, a vida da gente: um estudo com, crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal de Porto Alegre – EPA. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: re-configurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. Anais do VII Encontro Anual da ABEM. Salvador: ABEM, 2002, p. 85 – 92.

O PROFESSOR DE PIANO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MÚSICA DE GOIÂNIA E SEU PERFIL ACADÊMICO E PROFISSIONAL

Vivian Deotti Carvalho (UFG)
viviandeca@brturbo.com
Lúcia Silva Barrenechea (UFG)
lucia.barrenechea@brturbo.com

Resumo. Esta pesquisa discute a importância de identificar o perfil do professor que atua no ensino de piano nas escolas públicas de música de Goiânia, mais especificamente nas escolas Centro Livre de Artes e Escola de Artes Veiga Valle, para que se possa compreender como ocorrem determinadas situações do processo ensino-aprendizagem e a interação aluno-professor na aula de instrumento musical. O trabalho apresenta uma análise de questionários aplicados nas escolas comparando informações obtidas de cada professor, com o intuito de apontar semelhanças e diferenças de filosofia individual de ensino e interação com a proposta pedagógica de cada escola.

Esta pesquisa foi realizada como atividade do projeto Prolicen, um programa de concessão de bolsas de iniciação científica, desenvolvido pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás, que visa incentivar a melhoria dos cursos de licenciatura da instituição e sua articulação com o ensino fundamental e médio.

O ensino do piano em Goiânia carrega uma tradição de décadas, e é considerado como referência em âmbito nacional. A formação de pianistas capacitados, com domínio técnico e expressivo tem acontecido desde a criação do antigo Conservatório Goiano de Belas Artes, que hoje é chamado de Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. Com o passar do tempo, outras escolas de música foram fundadas, com o objetivo específico de atuar no ensino de instrumentos musicais em nível fundamental e médio. São escolas que, em princípio, deveriam ser centros de preparação de alunos para o ingresso em um curso superior de música. Esse objetivo tem sido atingido parcialmente. Acredita-se que não há uma articulação satisfatória sobre o que se espera do candidato ao curso de música na universidade e o que é abordado numa preparação desse aluno nessas escolas. Há, portanto a necessidade de se conhecer melhor o projeto pedagógico dessas escolas, suas escolhas de metodologias de ensino, para melhor identificar qual é o aluno que essas instituições esperam formar, incrementando assim, essa articulação entre universidade e comunidade.

Entretanto, para travar conhecimento desses aspectos que envolvem o funcionamento dessas instituições de ensino, detecta-se a necessidade de primeiro identificar o professor que atua no ensino de piano nessas escolas, pois ao estabelecer sua formação acadêmica, sua experiência profissional e suas aspirações frente à filosofia de ensino proposta pelo seu local de trabalho, é possível entender como ocorrem determinadas situações do processo de ensino e aprendizagem e a interação professor-aluno na aula de instrumento musical.

Essa interação professor-aluno é um aspecto fundamental para o processo de ensino, cujo objetivo é a transmissão e assimilação de conhecimentos (LIBÂNEO, 1994,250). A transmissão de conhecimentos deve obedecer a uma relação de reciprocidade entre professor e aluno, onde a verdade absoluta não é imposta pelo professor diante de alunos passivos, o ensino deve ter participação ativa por ambas as partes. O professor deve, portanto, ajudar o aluno a desenvolver o raciocínio e adquirir mais independência, obtendo uma autonomia intelectual. Ele auxiliará o educando a organizar suas idéias, orientará o esforço do aluno no sentido de alcançar os objetivos desejados, descobrir alternativas, mostrar caminhos e abrir perspectivas (HAIDT, 2002, 61).

Um outro aspecto relevante no perfil do professor é a atualização do mesmo. Um bom professor, além de ter domínio sobre a matéria que ensina e dos métodos e procedimentos de ensino, deve estar sempre se atualizando para melhor planejar e selecionar conteúdos. No caso de um professor de instrumento musical, ao assumir uma postura mais atualizada, deve-se usar em abundância da criatividade, sensibilização, percepção e liberdade de expressão no instrumento, explorando todos os possíveis recursos oferecidos por este (CAMPOS, 2000, 64-67).

Este trabalho teve por objetivo, portanto, descobrir quem são os professores de piano em duas escolas públicas de música em Goiânia, Centro Livre de Artes e Escola de Artes Veiga Valle. Buscou-se verificar qual é o perfil em que se encaixam, e suas condições a respeito do preparo pedagógico, bem como investigar se buscam atualização de conhecimentos através de cursos de reciclagem, numa época onde as transformações e informações são processadas em notória rapidez.

Resultados e Conclusão

Esse trabalho de pesquisa foi desenvolvido a partir da execução de várias etapas. Num primeiro momento foi realizado um levantamento de dados bibliográficos e documentais para que se pudesse investigar os aspectos didáticos inerentes à atividade de ensino do instrumento musical piano e sua relação com os princípios da Didática Geral. Em seguida, foi elaborado um questionário para ser aplicado em duas escolas públicas de ensino de música, a saber, Centro Livre de Artes (CLA) e Escola de Artes Veiga Valle, a fim de identificar o perfil dos professores de piano que atuam nessas escolas. Procurou-se investigar, por meio desse questionário, diversos aspectos que permeiam a atividade pedagógica desses professores, tais como sua formação pedagógica, experiência na área, sua visão de escola de música ideal, entre outros. Nem todos os professores atenderam à solicitação feita por estas pesquisadoras. Ao todo, foram respondidos quatorze questionários, sendo que dez questionários na primeira escola e quatro na segunda.

Através dos questionários podemos observar que 10 professores do CLA são graduados em Bacharelado em Piano, 5 deles tem Licenciatura em Educação Artística e 8 possuem curso de especialização. Na Escola Veiga Valle, 3 professores tem Bacharelado em Piano, 2 tem o curso de Licenciatura, 3 cursaram ou estão cursando especializações, 1 tem Mestrado em Música e 1 ainda cursa o curso de Licenciatura em Piano. Pode-se notar, portanto, que pelo menos o curso de graduação é um pré-requisito para lecionar em tais instituições.

Todos os professores do CLA e Veiga Valle já ministraram aulas particulares ou já ministraram aulas em outras instituições. O tempo de exercício da docência varia entre 10 e 30 anos aproximadamente. É possível detectar que a grande maioria dos professores deu início às suas atividades de ensino quando ainda eram graduandos, o que é uma situação comum na área de ensino de instrumento musical.

As escolas oferecem o curso de piano para crianças até pessoas da terceira idade. Os professores, portanto, lecionam para todas as faixas etárias. Entre os entrevistados, há alguns que têm preferência por ensinar alunos de faixa etária específica. Na Escola Veiga Valle uma professora respondeu que gosta de lecionar para pessoas mais adultas, pois ela acredita que indivíduos maduros “têm mais responsabilidade, e mais interesse”. Duas professoras do CLA disseram que preferem ensinar crianças, pois, de acordo com elas “as

crianças estão abertas a novidades”. Os demais professores das escolas não têm preferência por ensinar alguma faixa etária, sentem prazer por ensinar todas elas.

Ao longo do período de graduação, os professores adquiriram suas experiências através de monitorias, cursos de extensão, orientações de seus professores e master classes. O acesso a materiais didáticos e supervisão de alguém mais experiente no início da trajetória docente, foi, muitas vezes, uma dificuldade enfrentada por vários professores. No início, muitos deles utilizavam recursos que adquiriram em sua trajetória enquanto alunos, outros tinham acesso a materiais, mas não sabiam como utilizá-los. Foram poucos os que realmente tiveram acesso a materiais e supervisão de alguém mais experiente de maneira sistematizada. Depois de muito tempo de docência, alguns deles só obtiveram tal acesso quando entraram nas escolas que hoje trabalham, que é o caso de três professoras. Em termos gerais, aqueles entrevistados que não tiveram formação pedagógica específica para o ensino de piano procuraram, de uma forma ou outra, adquirir material didático e orientação de colegas ou professores mais experientes. O número de entrevistados que relatam essa situação, nove, confirma a necessidade da existência de uma melhor sistematização de acesso à qualificação e reciclagem desses profissionais do ensino.

Por diferentes motivos, nem todos os professores fizeram uma escolha consciente quando abraçaram essa profissão. O fato de não existir em Goiânia um curso específico de licenciatura em instrumento musical até o ano de 2000 pode justificar o fato de alguns entrevistados não ter decidido pela profissão de professor ao ingressar no curso superior. Como o curso de Bacharelado em Piano visa formar o instrumentista, e não o professor, a decisão de ensinar acontece às vezes de maneira acidental ou circunstancial.

Todos os professores do CLA que responderam ao questionário já fizeram algum curso de qualificação ou reciclagem na área de ensino. As próprias escolas oferecem aos professores tais cursos. A preocupação em se manter atualizado e em constante reciclagem é percebida no relato de todos os entrevistados, revelando uma atitude positiva de profissionais que entendem a necessidade de suprir eventuais falhas de formação na área do ensino.

Os programas de piano das duas escolas são elaborados pelos próprios professores. Alguns professores do CLA oferecem sugestões para melhorar a estrutura do curso, como, por exemplo, prolongar o curso básico de três anos por pelo menos mais dois anos. Alguns

acreditam também que a música popular brasileira deveria ser inserida no programa. Os objetivos do curso, segundo alguns professores, são: ensinar a importância do instrumento na história da música, aprender a tocar o instrumento (noções básicas), desenvolver o espírito musical e criativo do aluno, assim como prepará-lo para o vestibular.

Na Escola Veiga Valle o curso de piano tem como objetivo preparar o aluno para o mercado de trabalho. Pelos relatos dos professores, pode-se perceber que o curso de piano está passando por mudanças para cumprir o seu objetivo, que é, de acordo com uma das professoras, que “o aluno, ao término do curso, saiba executar repertório erudito e também popular, como fazer acompanhamento de letras de músicas cifradas, transpor essas músicas, improvisar, e tocar músicas captadas pela percepção auditiva para que o aluno possa ter um campo de atuação mais amplo”.

Segundo os professores da escola Veiga Valle, o programa é adequado e não precisa de mudanças. No CLA, alguns professores acham que deve haver mais improvisação, e noções de arranjos. O programa das escolas, apesar de tradicional, não é um programa rígido e fechado, os professores têm a liberdade de adequá-lo de acordo com a necessidade de cada aluno, uma vez que ambas instituições recebem alunos das mais variadas idades e níveis.

O processo de avaliação é praticamente o mesmo nas duas escolas. No 1º e 3º bimestres, a avaliação é feita pelos professores em sala de aula ou por bancas examinadoras. No 2º e 4º bimestres, a avaliação é feita em forma de prova pública ou recitais. Os professores têm consciência do trauma causado pelas avaliações nos alunos, procuram soluções para melhorar, mas é complicado pelo fato de que os alunos, em sua maioria, só estudam para as avaliações.

O processo de seleção é feito nas duas escolas através de sorteios quando o aluno é novato, e através de testes de aptidão e de nível. Para alunos já musicalizados é feito teste de nivelamento e para os que querem cursar as oficinas é só matricular. Os processos seletivos muitas vezes são questionados pelos professores, pois eles acabam se deparando com alunos que nem sabem porque foram estudar música, deixando muitas vezes de selecionar os mais talentosos. Por outro lado, vários entrevistados defendem o acesso ao estudo da música a todos de maneira democrática, pois as duas escolas são públicas e deveriam atender àqueles que não têm condições financeiras para buscar tal atividade.

Ao serem questionados sobre sua opinião sobre as maiores dificuldades que o aluno enfrenta para estudar piano, houve um certo consenso nas respostas. De acordo com grande número de entrevistados, a falta de instrumento para o estudo diário e a falta de compromisso com o mesmo são alguns fatores que dificultam o rendimento satisfatório dos alunos. Todos os professores entrevistados acreditam que as escolas públicas de música devem exercer papel de celeiro preparatório para cursos superiores de música, pois vários alunos enfrentam a dificuldade de não ter acesso às escolas particulares. Eles teriam, assim, uma oportunidade de tentar o vestibular para um curso de música. Os professores aconselham a própria universidade a fazer uma parceria de incentivo com as escolas públicas para melhor exercer esse papel.

Ao lançar um olhar sobre o ensino de piano em escolas públicas de música, como é o caso do Centro Livre de Artes e da Escola de Artes Veiga Valle, percebe-se que há um quadro muito mais complexo do que se possa imaginar. As duas escolas revelam, através dos questionários respondidos por seus professores, que há uma determinação ímpar em realizar uma proposta de ação pedagógica, e que cada um dos professores, aliados à direção de cada escola, persegue o objetivo de promover o acesso à música de maneira mais democrática e de maneira competente. O que se pode detectar é que nem todos os professores receberam o treinamento adequado para essa tarefa quando alunos num curso de graduação em música. A grande maioria se formou num curso de música que não prepara o professor de instrumento, mas sim o *performer*, o instrumentista. Em consequência disso, esses professores tiveram que buscar subsídios para realizar sua atividade docente após a conclusão de seu curso superior, ou paralelamente a ele.

Os professores das duas instituições acreditam que seria necessário estabelecer uma ponte mais sólida entre a universidade e essas escolas, para que se pudesse traçar um plano de ação conjunta, envolvendo todos os interessados em preparar satisfatoriamente o maior número possível de candidatos para realizar, de maneira competente, um curso superior de música. Essa parceria poderia beneficiar todos os elementos envolvidos, no sentido de promover tanto uma melhor formação do indivíduo que abraça a atividade de ensino, como daquele que quer aprender a fazer música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, Moema Craveiro. A Educação Musical e o Novo Paradigma. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CASELLA, A. El Piano. 10ª ed. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983.

Haidt, Regina Célia Cazaux. Curso de didática geral. São Paulo: Ática, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2001.

NEUHAUS, Heinrich. The Art of Piano Playing. New York: Praeger, 1994.

REVISÃO DA LITERATURA SOBRE PSICOLOGIA DA MÚSICA: UM ESTUDO DE POSSÍVEIS APLICAÇÕES À PREPARAÇÃO DA PERFORMANCE MUSICAL

Vivian Deotti Carvalho (UFG)
viviandeca@brturbo.com
Sonia Ray (UFG)
soniaray@cultura.com.br

Resumo. A pesquisa parte da revisão da literatura disponível sobre psicologia da performance musical para investigar e relacionar possíveis distúrbios de ordem psicológica na preparação da performance musical. Este trabalho usa a visão de especialistas das áreas de psicologia e psicanálise (Oliveto, 2001) e neurologia (Herculano-Houzel) para fundamentar a conexão entre a atividade do performer musical e problemas de controle de ordem emocional. O processo metodológico é baseado na análise dos dados coletados na revisão da literatura. Pretende-se elaborar uma coleção de exercícios que sirva como referência para o músico que deseja se informar sobre psicologia da performance, bem como contribuir para as pesquisas sobre preparação e execução musical. Ao final do projeto a autora fará uma apresentação artística ao piano, exemplificando alguns dos exercícios elaborados e disponibilizará um artigo completo sobre a pesquisa finalizada.

INTRODUÇÃO

Os instrumentistas freqüentemente ficam sujeitos a situações que exigem maior esforço mental do que estão habituados, como a necessidade de se preparar para uma prova prática, ou teste de seleção, apresentações em recitais, festivais e outros. Nestes contextos, em aulas práticas e ensaios (que se realizam em grande número e num curto espaço de tempo) podem gerar sentimentos confusos que interferem no desempenho do performer, quase sempre oriundos da ansiedade. Algumas destas interferências são: náuseas, taquicardia, sudorese, xerostomia, tremor, perda de memória, entre outros. Segundo especialistas das áreas de psicologia e psicanálise (Oliveto, 2001), e neurologia (Herculano-Houzel), a atividade do performer musical está muitas vezes conectada a problemas pessoais do indivíduo, ou seja, a própria apresentação pública requer aptidões de controle mental que podem chegar aos limites da condição humana.

O alto grau de incidência em músicos que desenvolvem problemas de origem psicológica no exercício de sua profissão indica que grande parte dos instrumentistas e cantores não tem consciência de suas limitações neste sentido. Lehrer (apud Oliveto, 2001), psicólogo e diretor de uma clínica especializada no tratamento de ansiedade e

tensão, sublinha que o aprendizado na modulação da tensão performática seria tão importante quanto o da técnica instrumental. Para evitar que desequilíbrios psicológicos tornem-se constantes ou se agravem, é de extrema importância a adoção de medidas com intuito de ajudar preveni-los e/ou solucioná-los. Conable (1995), sugere a Técnica de Alexander como uma das possibilidades de interação corpo-mente, através de processo de estimulação do “deixar acontecer”. Na prática musical, isto implica em referenciais para processos de visualização e memorização no estudo.

A carência de literatura na língua portuguesa direcionada ao problema e a grande incidência de problemas psicológicos nos músicos dificultam possíveis aplicações dos estudos existentes a atividade musical. Isto tudo, somado a falta interação entre profissionais de áreas a fins com a música (Mcardle, Katch e Katch, 1974), reforça a pertinência do projeto ora proposto. O pouco acesso a esta literatura tem contribuído com o aumento do nível de interferências negativas na performance musical (Ray, Vieira e Dias, 2002), bem como distanciado o músico dos recursos disponíveis e aplicáveis à sua realidade. Esta pesquisa visa disponibilizar material de referência para músicos e profissionais da área de psicologia, além de estimular a criação de novos trabalhos na área.

OBJETIVOS GERAIS

- Contribuir para com as pesquisas em Performance Musical;
- Disponibilizar material de referência para músicos e profissionais de áreas a fins;
- Colocar à disposição de estudantes e profissionais da performance musical um material que possibilitará um melhor aproveitamento e adequação do acervo didático disponível no mercado, além de estimular a criação de novos materiais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar um registro de bibliografia comentada como revisão da literatura relevante sobre o tema publicada em português e inglês;
- Organizar uma coleção de exercícios que sirvam de referência para o músico que deseja evitar doenças provenientes de distúrbios de ordem psicológica relacionadas à performance musical.
- Exemplificar a aplicação de alguns exercícios na preparação e execução de uma obra musical ao piano.

METODOLOGIA

Por se tratar de uma proposta de revisão de literatura e elaboração de material de apoio ao músico, optamos pelo parâmetro qualitativo e trabalharemos com consulta bibliográfica e reflexões sobre dados coletados.

1. Pesquisa Bibliográfica – Consulta (com fichamento) de livros, periódicos, gravações em vídeo, apontamentos de palestras e conferências relacionando distúrbios de ordem psicológica à atividade do *performer* musical.

2. Organização e análise – Organização dos fichamentos e análise dos mesmos em relação ao material coletado;

3. Elaboração da coleção de exercícios - proposta por esta pesquisa, a qual visa servir como referência para o músico que deseja se prevenir quanto a possíveis distúrbios de ordem psicológica.

4. Preparação da apresentação da obra artística – aplicação de alguns exercícios (dentre os propostos no item 3 acima) em ensaios monitorados pela orientadora.

5. Forma de apresentação dos resultados:

- a. um artigo publicável;
- b. apresentação de uma obra musical.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este trabalho de pesquisa está sendo desenvolvido em cinco etapas (como acima detalhado). Num primeiro momento foi realizado um levantamento de dados bibliográficos e documentais com o intuito de realizar uma revisão da literatura disponível sobre psicologia aplicada ao músico que atua no palco (Psicologia da Performance). Como grande parte desta literatura está em língua estrangeira ou em periódicos de pouca circulação no Brasil, esta revisão torna-se lenta e trabalhosa, sendo que esta etapa ainda está em andamento.

Num segundo momento, através da análise dos dados coletados na revisão da literatura, pretende-se investigar e relacionar possíveis distúrbios de ordem psicológica na performance musical.

Ao final do projeto, a autora pretende apresentar uma coleção de exercícios, a qual visa servir como referência para o músico que deseja se prevenir quanto a possíveis distúrbios de ordem psicológica. Alguns destes exercícios serão exemplificados pela autora através de uma apresentação de uma obra artística ao piano, a partir de ensaios monitorados pela orientadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONABLE, Barbara e CONABLE, William. How to Learn the Alexander Technique: a manual for students. 3^a ed. Portland: Andover Press, 1995.

KAPLAN, José Alberto. Teoria da Aprendizagem Pianística: uma abordagem psicológica. 2^a Edição. Porto Alegre: Editora Movimento, 1987. p.17- 49.

MCARDLE, W., KATCH, F. e KATCH, V. Fisiologia do Exercício. 4^a ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974.

OLIVETO, Karla. Pânico de Palco. Brasília: Editora da UnB, 2001.

RAY, S., M. VIEIRA e A. DIAS. A Preliminary Study on Interferences in Music Performance. Anais do II SNPPM em CD Rom. Goiânia. 2002

CORPO E MOVIMENTO: AULAS COMPLEMENTARES A MUSICALIZAÇÃO PARA CRIANÇAS PEQUENAS NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UFSCAR

*Melina Fernandes Sanchez (UFSCar)
me_sanchez@hotmail.com*

Resumo. Este trabalho relata a experiência inicial de aulas de movimento, expressão corporal e dança oferecida às crianças (3 a 6 anos) que já eram alunos regulares de cursos de musicalização no laboratório do programa de Educação Musical da UFSCar. No final, por meio da análise de uma atividade realizada nas aulas, demonstra a sofisticação da compreensão musical de uma criança de 3 anos, como resultado das atividades corporais específicas associadas à musicalização.

INTRODUÇÃO:

Desde 1989, o Departamento de Artes da UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, possui um programa de extensão de Educação Musical que congrega turmas regulares de musicalização para bebês, musicalização para crianças até 12 anos, uma orquestra experimental com mais de 80 integrantes, entre outros projetos.

Este trabalho relata a experiência inicial de aulas específicas de movimento expressão corporal e dança oferecida às crianças que já eram alunos regulares de musicalização no laboratório do programa. No final, por meio da análise de uma atividade realizada nas aulas, demonstra a sofisticação da compreensão musical de uma criança de 3 anos, como resultado das atividades corporais específicas associadas à musicalização.

MÚSICA- CORPO E DANÇA NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Carl Orff definia o tipo ideal de música para criança como “nunca música sozinha, mas música integrada ao movimento, dança e diálogo, nunca para ser escutada passivamente, mas sim por meio de participação ativa” (Orff, 1978, *in* Frazze, 1987). O educador ainda afirmava que o movimento é indispensável para o desenvolvimento de habilidades musicais. Este auxilia o aluno a assimilar alguns aspectos do ritmo, tais como pulso e andamento. Movimento melódico e qualidades de dinâmica podem ser expressas

por meio do movimento. Todo educador sabe que criança encontra-se constantemente em movimento. Desse modo, a pedagogia *Orff* valoriza toda possibilidade de aprendizado via corpo na mesma dimensão que o aprendizado via mente.

Já a música constatada por *Jaques-Dalcroze* (Dalcroze, 1907 in Bachmann, 1998), é “composta por sonoridade e movimento; o próprio som é uma forma de movimento... Os movimentos desempenham papel primordial na compreensão e domínio rítmico... A música não se ouve somente com o ouvido, mas com todo o corpo”.

COMO SURTIU A PROPOSTA DE AULAS DE MOVIMENTO, EXPRESSÃO CORPORAL E DANÇA PARA ALUNOS DE MUSICALIZAÇÃO:

As aulas de musicalização do Programa de Educação Musical da UFSCar sempre tiveram o corpo e movimento muito presentes, principalmente nas atividades musicais para criança pequenas (bebês até 5-6 anos). Corpo é considerado elemento essencial no processo de aprendizagem musical em função da metodologia adotada no laboratório, que consiste em um agregado de abordagens de referência internacional em Educação Musical, baseados principalmente em *Orff* e *Dalcroze*. Os anos de experiência com as crianças no laboratório também confirmam a importância do corpo presente para desenvolvimento de habilidades musicais e, conseqüentes contribuições para educação integral do ser humano.

Muitas vezes, nota-se um interesse e motivação muito grande em algumas crianças nas atividades de movimento, mas como as aulas acontecem uma vez por semana e têm duração de uma hora, não é possível estender em demasia tais atividades, pois em geral, são meio para se chegar no aprendizado musical.

Ao mesmo tempo, como a educadora tinha formação principal em dança e desenvolvimento infantil (terapeuta ocupacional), notava nas crianças menores uma incapacidade para realização de algumas atividades não devido à falta de compreensão da proposta, mas sim por falta de domínio do movimento em si.

Desse modo, após experiência como professora de musicalização e, afastada desta função devido à opção profissional pela linguagem da dança, surgiu a oportunidade de continuar contribuindo com o aprendizado musical destes alunos, só que em uma função

específica – uma proposta de interface - aulas complementares onde crianças com interesse maior no movimento, poderiam desenvolver e aprimorar seu potencial com base nas suas habilidades naturais, aplicando-o à música em um processo educativo global.

AS AULAS DE MOVIMENTO, EXPRESSÃO CORPORAL E DANÇA.

A proposta tem como principais objetivos:

- Estimular consciência e domínio corporal;
- Desenvolver coordenação motora e orientação espacial;
- Estimular a criação por meio da exploração de possibilidades de movimento, interação com o outro, com o espaço e com o som;
- Desenvolver habilidades musicais, principalmente relacionadas a ritmo e interpretação.

Nas aulas, as crianças têm oportunidade de desenvolver habilidades adequadas a sua etapa de desenvolvimento e, as atividades trabalham aspectos e qualidades do movimento baseados na coreologia de *Laban* (corpo, dinâmica, peso, fluência, espaço, formas), conceitos básicos de coreografia (criação e organização de idéias relacionada à forma musical), exploração de movimentos naturais (andar, correr, girar, arrastar, rolar, pular etc.), apreciação (despertar o olhar observador para a linguagem da dança).

ALGUNS RESULTADOS DESTA EXPERIÊNCIA

Após nove meses de trabalho, foi possível notar um grande desenvolvimento de habilidades psicomotoras, tais como coordenação motora global, melhora da imagem e esquema corporais, compreensão das possibilidades e limitações de acordo com a fase de desenvolvimento (isso se deu devido à diversidade de idades no mesmo grupo. Exemplo: *Eu consigo pular em um pé só e meu colega não, porque ele é menor que eu – não porque é incapaz*), organização espacial entre outros.

Também foi observado desenvolvimento de habilidades sociais muito relevantes, como cooperação (necessária para realização de grande parte das atividades propostas, realizadas em duplas ou com todo o grupo), maior consciência do significado de códigos

pertencentes à comunicação não-verbal (gestual que expressão estados de ânimo e respectivas qualidades de movimento), motivação para aprimoramento de habilidades (Exemplo: *Olha, eu consegui fazer o que você tinha pedido na última aula. Fiquei treinando na minha casa.*) etc.

Ainda é necessário que seja realizado um estudo mais minucioso sobre os resultados obtidos ao longo desta prática. De qualquer forma, o enfoque neste trabalho é o desenvolvimento de habilidades musicais. Uma das atividades é descrita abaixo a fim de demonstrar a relação som- movimento que uma criança é capaz de fazer em um nível de movimentação sofisticado para sua idade (3 anos um mês na época, sendo o laboratório de musicalização o único espaço de educação formal freqüentado até então – ainda não freqüentava a escola).

M. montou um percurso no chão formado por quadrados de encaixe de E.V.A. e teve como proposta criar o movimento e som correspondente a cada etapa do percurso (similar a um jogo de amarelinha). Definiu que, pularia com dois pés (som forte) quando tivesse um quadrado ao lado do outro e com um único pé (som fraco) quando só tivesse um quadrado. No final, faria uma pose/ estátua (silêncio) e, depois correria (som fraco e rápido - acelerando) de volta para o início do percurso.

A professora fez uma vez como demonstração e, deixou que M. tocasse o tambor – sons correspondentes ao movimento. No segundo momento, a professora ficou no tambor enquanto a aluna realizava o percurso. Apesar da dificuldade para coordena som-movimento (como permanecer em equilíbrio sobre um pé só), a aluna esteve o tempo todo muito atenta ao som, chegando até mesmo a corrigir a professora quando esta não tocava forte o suficiente para o pulo com dois pés.

Pode-se dizer que a aluna compôs e executou uma pequena partitura rítmica com conceitos básicos de dinâmica, demonstrando compreensão tanto da proposta corporal como musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRAZEE, Jane. *Discovering Orff – a curriculum for music teachers*. Schott Music Corporation. New York, 1987.

BACHMANN, Marie-Laure. La rítmica Jaques-Dalcroze – Uma educación por la música y para la música. Madrid: Ediciones Pirámide, 1998

O FAZER MUSICAL INFANTIL E A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA CRIANÇAS

Viviane Beineke (UDESC)

vbeineke@brturbo.com

Gabriela Flor (UDESC)

gabrielafior@uol.com.br

Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas

Resumo. O uso de brincadeiras cantadas no ensino de música é um dos temas do projeto Produção de Material Didático para o Ensino da Música na Escola, que integra o Programa NEM - Núcleo de Educação Musical da UDESC. A produção de arranjos e composições sobre parlendas, jogos de mãos e copos enfoca a simplicidade de materiais sonoros - voz, corpo, copos - podendo assim ter diversas possibilidades de utilização em sala de aula. O uso de brincadeiras do próprio universo das crianças é uma forma de valorizar e integrar o saber infantil, tornando a criança um agente importante na construção do conhecimento. A participação de alunos da graduação no projeto complementa a formação dos futuros professores, para que tenham autonomia de produzir seu próprio material didático. Os arranjos produzidos já estão sendo utilizados em escolas por professores de música, professores unidocentes e estagiários do Curso de Licenciatura em Música.

O fazer musical da criança e a educação musical

Se desejamos formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras (Kishimoto, 2004).

Tanto na Educação Infantil como nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a música está presente no cotidiano escolar, em atividades propostas pelo professor ou mesmo como “música de fundo”, ilustrando sonoramente uma ou outra atividade artística, ou como uma espécie de controle para atividades cotidianas como, por exemplo, hábitos de higiene, quando as crianças entoam por dias a fio a música de maneira totalmente mecanizada, desprovida de qualquer musicalidade.

Por outro lado, se observarmos os períodos em que as crianças têm oportunidade de realizar o “brincar livre” – como nos recreios, podemos descobrir que existe um vasto repertório de brincadeiras infantis onde a música está presente em atividades que, além de

serem muito prazerosas, estão repletas de significados culturais que fazem parte do universo infantil. Sobre isso, o músico e educador uruguaio Julio Brum afirma que:

Com uma rápida olhada para o recreio de qualquer escola, é possível constatar que na hora de jogar e cantar as crianças conservam sua própria identidade musical (em geral subestimada pelo adulto) e que é riquíssima em qualidades recreativas, interpretativas, melódicas, rítmicas, tímbricas, etc., sendo este um patrimônio exclusivo delas (Brum, 2003, p. 2)

Discutindo essas questões, Kishimoto (2004) constata que as instituições infantis selecionam aspectos da cultura relacionados com o saber instituído da escola elementar: a escrita e os números, excluindo elementos caracterizadores da cultura do país como o carnaval, rituais do bumba meu boi, festa de coroação dos reis, capoeira, futebol, as lendas. E por isso, o imaginário infantil não reflete a riqueza folclórica, com suas lendas, como a vitória-régia, jibóia, boto cor-de-rosa, que habitam regiões da Amazônia e Mato Grosso. A autora (Kishimoto, 2004) reflete que os conteúdos escolares separam a escola da cultura, quando não valoriza as lendas e contos, contribuições de indígenas, negros e brancos, que resultam na pluralidade cultural da população brasileira e que habitavam o imaginário das crianças dos tempos passados.

Trazendo essa discussão para a área da produção de espetáculos musicais infantis, Brum (2003) reflete sobre o compromisso de quem produz música para crianças em valorizar e respeitar a cultura infantil. Segundo ele, “nossas apresentações em público, nossos espetáculos e nossas canções deveriam ser concebidos como geradores lúdicos de vivências estéticas de comunicação que resgatem e reelaborem ritmos, jogos e gestos melódicos tradicionais” (Brum, 2003, p. 1).

Ampliando essa idéia para o campo da Educação Musical escolar, Brito (2003) afirma que:

O brincar musical da criança, sua forma de experienciar, de desenvolver recursos e de construir conhecimento nessa área, encaminha as experiências para níveis mais elaborados, num processo que se enriquece e assume maior significado quando o verdadeiro e efetivo fazer musical infantil está no espaço escolar (Brito, 2003, p. 2).

Kishimoto (2004) chama atenção ao fato de que o modo de vida dos tempos atuais impede a transmissão oral dentro de espaços públicos e que por isso cabe à escola a tarefa de tornar disponível o acervo cultural que dá conteúdo à expressão imaginativa da criança e abrir espaço para que a escola receba outros elementos da cultura que não a escolarizada,

beneficiando e enriquecendo o repertório imaginativo da criança. Além disso, como defende Brum (1993, p. 2), “é vital construirmos uma atitude de escuta e respeito no momento de conhecer estes jogos e canções que muitas vezes não são suficientemente reconhecidas pelo sistema educativo formal”.

Com essas questões em mente, no projeto de produção de material didático para o ensino de música na escola, desenvolvido no Curso de Licenciatura em Música da UDESC, estamos procurando conhecer melhor a produção musical infantil, as brincadeiras cantadas, os jogos de mãos e de copos, as parlendas, adivinhas e trava-línguas que animam o universo infantil para, a partir desses recursos, produzir arranjos e composições musicais para uso do professor no contexto escolar.

O projeto Produção de Material Didático para o Ensino da Música na Escola

O projeto Produção de Material Didático para o Ensino da Música na Escola integra o Programa NEM – Núcleo de Educação Musical da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), um Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão que visa a formação de professores de música para a escola pública. O projeto objetiva a produção de material didático para o ensino de música na escola fundamental e, ao mesmo tempo, é uma atividade que complementa a formação do acadêmico participante no projeto, tornando-o mais crítico em relação ao material didático que utiliza e capaz de produzir seu próprio material. O projeto iniciou em 2001 e é de caráter permanente. A equipe de trabalho é formada a cada semestre, sendo a participação uma atividade extracurricular¹.

A dinâmica de trabalho consiste, basicamente, na realização de encontros semanais com a equipe, nos quais são desenvolvidas atividades de estudo e discussão de referencial teórico; análise e seleção de repertório musical; transcrição de partituras; elaboração e experimentação dos arranjos produzidos pelo grupo; execução, análise e discussão de abordagens metodológicas do material pedagógico-musical em foco; organização e revisão das propostas produzidas. O próprio grupo define os rumos do trabalho, construindo conjuntamente as metas, tipo de repertório, faixa etária ou instrumentação a quem se destina o material didático.

¹ O participante recebe certificado de participação em projeto de extensão.

O primeiro trabalho concluído no projeto, intitulado de “Flauteando pelos Cantos do Brasil”, destina-se principalmente a alunos de 10 a 15 anos. Focalizando canções folclóricas da música brasileira, seus folguedos, danças e ritmos populares, foi organizada uma coletânea de arranjos para flauta doce, voz, percussão e materiais sonoros alternativos. Quanto à apresentação, a ênfase do material está nas próprias músicas e em seus arranjos, incluindo breves explicações sobre os ritmos, folguedos e danças brasileiras abordadas, bem como algumas sugestões quanto à abordagem metodológica de cada música, sobre o uso da voz e dos instrumentos em sala de aula².

Atualmente um novo grupo³ está trabalhando na produção de uma coleção de cadernos intitulados provisoriamente de “Roda Flauta Doce”. A idéia é que cada volume focalize alguma temática, sendo um dos volumes destinado à produção de arranjos e composições partindo de parlendas e outras brincadeiras cantadas, como jogos de mãos e copos. Este trabalho destina-se principalmente ao aluno das séries iniciais do ensino fundamental e pode ser utilizado tanto pelo professor de música como por professores não especialistas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Canções e parlendas para brincar

Acreditamos que a surpresa e o estranhamento causados por sons ainda não banalizados e gastos pelo uso excessivo e repetitivo são capazes de apurar a sensibilidade das crianças, sempre tão abertas e receptivas (Queiroz e Tadeu, 2003, p. 1).

Canções e parlendas para brincar é uma coletânea de arranjos e composições musicais para a prática em sala de aula, um material criativo que remete às brincadeiras tradicionais infantis, tais como jogos de mãos, parlendas, adivinhas, trava-línguas e jogo de copos. Os elementos para a construção do repertório são buscados no conhecimento sobre o fazer musical da criança, reconhecendo-a como produtora de música. O objetivo é favorecer um encontro lúdico com a música, possibilitando a expressão viva, criativa e

² Os comentários pedagógicos foram elaborados conjuntamente pela professora Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM) e por mim.

³ Dessa etapa já participaram: Áurea Demaria Silva; Gabriela Flor V. e Silva; Murilo Mendes. Atualmente participam do projeto: Andréia Veber, Lourdes Saraiva, Ronaldo Steiner, Tiago Paulo Mützenber e Vanilda L. F. de Macedo. Professora convidada: Lourdes Saraiva. Revisão dos arranjos: Fernando Lewis de Mattos.

espontânea da criança. Nesse sentido, nos identificamos com Brum (2003, p. 2), quando ele diz que o desafio é “interagir com meninos e meninas musicalmente e visualmente, gerando códigos específicos a partir do prazer e do lúdico e interagindo com seus valores e sua cultura”.

A simplicidade dos materiais, basicamente a voz⁴, o corpo e copos, procura favorecer a expressão criativa e prazerosa da criança no fazer musical coletivo e permitir ao professor múltiplas formas de utilização em sala de aula. Os arranjos procuram ser muito claros e expressivos, com uma riqueza de timbres e sonoridades. Como no trabalho desenvolvido no grupo Rodapião pelos músicos Miguel Queiroz e Eugenio Tadeu, queremos criar uma relação com a música “que não se baseie na excitação, no excesso de sons em meio a movimentos frenéticos e apelativos” (Queiroz e Tadeu, 2003, p. 1).

O uso de elementos que fazem parte do próprio universo das crianças é uma forma de valorizar o saber infantil, ampliar os valores estéticos, fantasias e o imaginário, tornando o aprendizado mais significativo para a criança. Reinventando o fazer infantil, jogos e brincadeiras populares, foram criados arranjos e composições que podem ser utilizados com grupos numerosos e heterogêneos, aproximando a aula de música do cotidiano da criança.

No arranjo da canção *Escatumbararibê* (figura 1), uma fórmula de escolha do folclore do Rio de Janeiro, por exemplo, foi criado um acompanhamento percussivo utilizando copos. Dessa forma, o arranjo da canção foi feito com base na recriação de uma outra brincadeira tradicional brasileira, que é o acompanhamento rítmico usando jogo de copos.

⁴ Na maioria do repertório a flauta doce também pode utilizada, alternando com a voz ou tocando conjuntamente com o canto.

Escatumbararibê

Rio de Janeiro
Recolhida por Cásia Frade
Arr. Viviane Beineke

The musical score is written in 2/4 time. The top staff is for 'Canto e Flauta S.' (Song and Flute) and the bottom staff is for 'Acomp. copos' (Cup accompaniment). The lyrics are: 'Zum Zum Zum Es-ca-tum-ba-ra-ri-bê Es-ca-tum-ba-ra-ri-bê Es-ca-tum-ba-tin-ga Au-ê sa-ru-bê a-bá Es-ca-tum-ba-ra-ri-bê Es-ca-tum-ba-tin-ga'. The accompaniment uses various symbols: 'x' for palm, 'o' for hand on top, 'o' with a dot for hand on bottom, 'o' with a horizontal line for hand on table, 'o' with a vertical line for hand on table, and 'o' with a cross for hand on table supporting the cup.

Legenda:

palma	batida do copo na mesa (apoiando)
batida da mão em cima do copo	batida no fundo do copo segurando-o com a outra mão pela boca
batida no fundo do copo segurando pela boca (passa de uma mão para a outra)	batida do fundo do copo na mesa segurando-o pela boca (sem segurar a batida na mesa)
batida da mão na mesa	


Figura 1: Escatumbararibê

A composição *Rabo do Tatu* (figura 2) partiu de uma parlenda tradicional, sobre a qual foi criada uma melodia e um acompanhamento rítmico, também utilizando jogo de copos. O acompanhamento dos copos explora uma relação com a letra da parlenda, sendo os copos puxados para si quando a música diz “viva eu” e empurrados para o companheiro quando a letra diz “viva tu”. Além destes elementos, o arranjo incorpora a idéia de uma brincadeira de roda, com uma formação de duas rodas, uma dentro da outra, com as crianças de frente umas para as outras. Na roda interna as crianças tocam a melodia na flauta doce e na roda externa as crianças cantam a parlenda, tanto com a melodia como de forma recitada.

Rabo do Tatu

Parlenda
Arr. Viviane Beineke

Falado



Mi-ú, Mi-ú, tu, Mi-ú, sa-be do tu

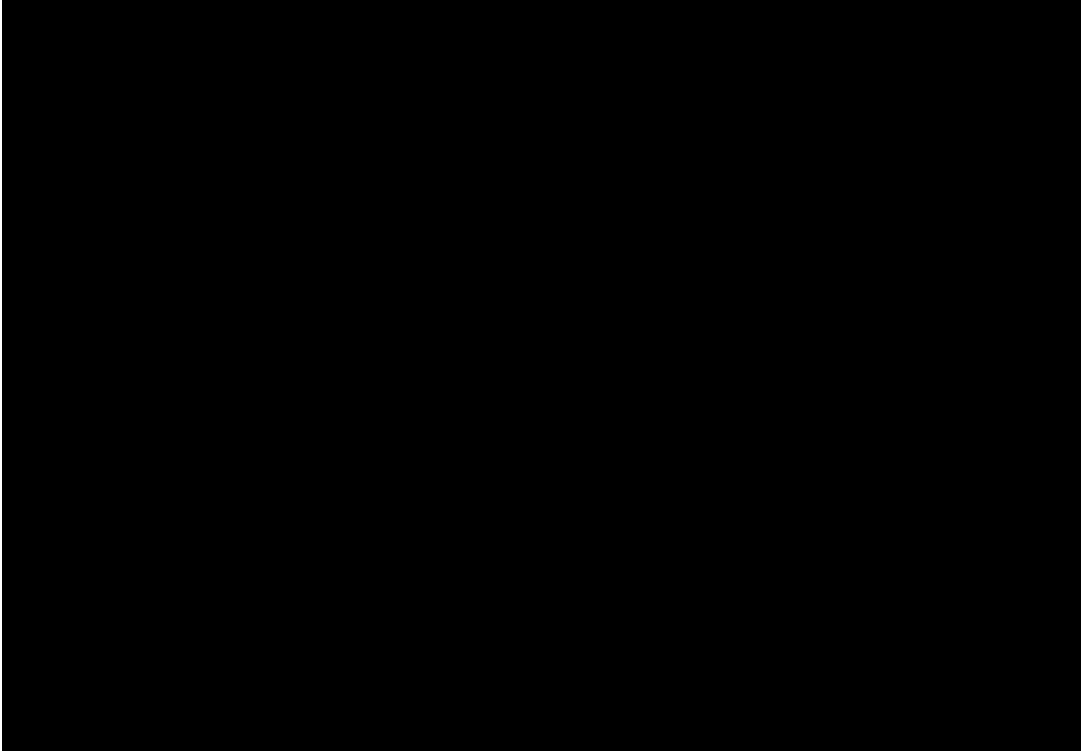


Figura 2: Rabo do Tatu

E o material vai chegando na escola

Atualmente, os materiais elaborados no projeto estão sendo divulgados pelo site do NEM⁵ e temos notícias de que estão sendo utilizados em práticas de ensino na universidade e em escolas de ensino fundamental, tanto por estagiários como por professores da rede pública de ensino. O relato destas práticas nos faz, cada vez mais, acreditar na necessidade de produção que auxilie os professores a trabalhar com a música na escola.

No âmbito da formação do professor de música, discutir os princípios educativos que fundamentam os trabalhos do projeto, vivenciar e reconstruir esses conhecimentos através da criação de propostas concretas de educação musical vem contribuindo para uma formação mais consciente e criativa dos alunos do Curso de Licenciatura em Música. Participando do projeto, os acadêmicos têm a oportunidade de articular seus conhecimentos

musicais e pedagógicos, ao mesmo tempo em que contextualizam esses saberes com os diferentes espaços de atuação docente dos quais participam. Nessa perspectiva, podemos produzir um material didático gerado a partir da prática e para ela, em um processo guiado por reflexões teóricas e saberes advindos da experiência vivida pelo grupo.

Algumas propostas do caderno *Canções e parlendas para brincar* também já estão sendo utilizadas em práticas musicais escolares por professores não especialistas em música. A estes, o repertório está sendo difundido através de cursos de formação continuada para professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O retorno vem sendo extremamente positivo, no sentido do material estar possibilitando também aos professores unidocentes trabalharem com a música em sala de aula de forma mais criativa e com maior qualidade.

Trabalhando na produção de material didático, em um processo mediado pela ação e reflexão sobre a prática docente, criamos um ciclo de produção - musical e pedagógica, teórica e prática - que, além de possibilitar a construção de um material concreto que o professor poderá utilizar em sala de aula, pode contribuir também na produção de saberes teóricos, de novas bases conceituais e musicais para prática pedagógica. O próprio processo de criação de arranjos é realimentado pela prática em sala de aula, que gera uma nova demanda de materiais e possibilidades de uso do que o grupo do Núcleo de Educação Musical da UDESC já produziu. E vamos criando um ciclo que, acreditamos, pode promover uma constante renovação e desenvolvimento das práticas musicais escolares.

⁵ Ver o link “Sala de Aula” em www.ceart.udesc.br/nem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Teca Alencar de. Educação Musical: território para a produção musical infantil. Palestra apresentada no 6º Encontro da Canção Latino-americana e Caribenha, Belo Horizonte, UFMG, 2003. Disponível em:

<http://jupiter.cp.ufmg.br/6encontro/port/docum/P3_Teca%20Alencar%20de%20Brito.doc

> Acesso em: 18 dez. 2003.

BRUM, Julio. Dirección escénica de los espectáculos musicales infantiles. Palestra apresentada no 6º Encontro da Canção Latino-americana e Caribenha, Belo Horizonte, UFMG, 2003. Disponível em: <

http://jupiter.cp.ufmg.br/6encontro/port/docum/P5_Julio%20Brum.doc> Acesso em: 18 dez. 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A brincadeira e a cultura infantil. Disponível em:

<www.fe.usp.br/laboratorios/labrimp/cullt.htm> Acesso em: 04 abr. 2004.

QUEIROZ, Miguel; TADEU, Eugenio. Direção cênica de espetáculos musicais para crianças - a experiência do Rodapião. Disponível em: <

http://jupiter.cp.ufmg.br/6encontro/port/docum/P5_Miguel%20e%20Tadeu.doc> Acesso em: 18 dez. 2003.

AS PRÁTICAS DE ENSINO NO CONTEXTO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UDESC: FORMANDO PROFESSORES PARA A ESCOLA PÚBLICA

Viviane Beineke (UDESC)
vbeineke@brturbo.com

Resumo. Não há dúvidas quanto à necessidade dos cursos de formação de professores trabalharem com a escola pública, discutindo os problemas específicos percebidos no cotidiano escolar. Sem generalizações, é preciso conhecer e interagir com a escola pública de forma mais intensa, crítica, comprometida e política. Com a finalidade de construir relações de cooperação e profundo compromisso com a educação básica, foi criado o NEM – Núcleo de Educação Musical, um programa institucional de Ensino, Pesquisa e Extensão do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O objetivo central é formar professores para a escola pública em um processo de construção de políticas educacionais para a Educação Musical no Estado de Santa Catarina. Criando espaços para as práticas de ensino do Curso de Licenciatura em Música, as atividades estão concentradas em uma escola-núcleo, contribuindo para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa em formação de professores e políticas públicas.

Introdução

No senso comum, quando se fala em escola pública são apontadas as suas carências, falta de recursos, desvalorização dos professores, salários baixos, desorganização, falta de funcionários, despreparo dos professores, políticas públicas ineficientes. Quanto ao ensino de música, os comentários de professores e alunos do Curso de Licenciatura costumam ser desanimadores, com relatos sobre a dificuldade de se trabalhar com grupos muito numerosos de alunos, alunos problemáticos, professores despreparados, falta de disciplina e desvalorização do ensino de música na escola¹.

Mas de que escola estamos falando? Quem são os professores, quem são os alunos? Qual é o contexto social e político da comunidade escolar? Será que é assim mesmo como dizem? Falar sobre esses problemas tão genéricos pode ajudar na formação do futuro professor de música? Não há dúvida de que precisamos conhecer a escola, conhecer seus alunos, falar de situações reais, verdadeiras, sem preconceitos. Mas a questão central parece-me que é como podemos conhecer melhor a escola pública, interagir com ela, contribuir para a sua transformação e formar professores de música conhecedores e comprometidos com o ensino público. Proponho a reflexão sobre este conceito de escola pública de educação básica, que muitas vezes estamos construindo nos Cursos de Licenciatura em Música. Para tanto, cabem algumas questões: Como

as práticas de ensino se articulam com o ensino público? Qual é o conhecimento que temos deste contexto? A partir desses questionamentos, irei apresentar o trabalho que estamos construindo no Núcleo de Educação Musical da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na tentativa de desenvolver um programa de formação de professores de música para a escola pública comprometido com as políticas educacionais do Estado de Santa Catarina.

O estágio é na escola, não na sala de aula!

Quando nossos alunos começam o estágio curricular na escola, é freqüente concluir que “não estamos preparados para a escola pública”. E como fazer essa preparação? Olhando de fora? Ou é através da prática mesmo? Será que um dia estaremos preparados para a escola pública que temos ou precisamos trabalhar muito para construir a escola que desejamos? Segundo Cury (2003, p. 113), “ser professor é algo que o estudante deve desenvolver na prática, tornando esta trajetória cada vez mais objeto de *uma opção* consciente e crítica, respaldada em um *compromisso político democrático* e uma *competência profissional qualificada*”². Penso que essa é a idéia que baliza as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002), uma política pública que expressa sobre a necessidade de se pensar sobre a docência como uma profissão que requer princípios próprios.

Avaliando suas práticas de estágio supervisionado, procurando compreender as dificuldades encontradas, é comum o aluno concluir que a atividade de educação musical na escola teve problemas porque “a escola não valoriza o trabalho”, porque “há um desrespeito pela área na escola”, porque “é uma bagunça, aulas são canceladas em cima da hora”, etc. Devemos reconhecer que os problemas são muitos mesmo, mas precisamos pensar que é este o contexto real de trabalho, que nossos planejamentos e ações precisam considerar tudo isso. Se não estamos considerando isso, estamos trabalhando com a idéia de uma escola ideal que talvez ainda não exista. Se para o nosso trabalho “dar certo” precisamos de um espaço de valor reconhecido pela comunidade escolar, de uma rotina bem estabelecida, com um planejamento a longo prazo, então estamos planejando para outra realidade, planejando para dar errado – e cada vez que nosso trabalho “dá errado” nós contribuimos para que tudo fique como está.

Ainda é muito forte a idéia de que o estágio supervisionado ocupa-se apenas da prática de ensino em sala de aula, sem que o estagiário se insira num âmbito maior de participação na escola. Segundo Zeichner (1997, p. 130), “esta ausência de preparação para participar nas

¹ Refiro-me a conversas informais com colegas educadores musicais, a discussões realizadas em sala de aula e reflexões derivadas das práticas de ensino de alunos do Curso de Licenciatura em Música da UDESC.

² Grifo do autor.

tomadas de decisão, ao nível da escola e do desenvolvimento curricular, reforça o papel do professor como técnico, que é rejeitado abertamente pela maioria dos programas de formação de professores”. Devemos sempre ter em mente que não colocamos os nossos alunos apenas em sala de aula, e sim, na escola! (Zeichner, 1997).

Como podemos esperar que os nossos estagiários, num constante recomeçar, modifiquem a realidade da escola pública? Como trazer essa discussão para o âmbito do Curso de Licenciatura em Música? Se não discutirmos porque a educação musical que encontramos é esta, como esperar que os professores que formamos participem de qualquer processo de transformação da escola? A quem vamos delegar essa discussão e a reflexão? Será que são as pessoas de outras áreas que devem entender sobre a educação musical na escola ou cabe a nós esta tarefa? Esse debate precisa ser visto como elemento norteador do processo de formação de professores.

É de senso comum que individualmente não é possível realizar qualquer mudança no cenário educativo e, muito menos, nas políticas educacionais. Como reflete Rosa (2003, p. 175), “as mudanças nas práticas educativas só podem acontecer como processos de transformações sociais que se empreendem coletivamente, pois melhorar a educação é transformar as formas socialmente estabelecidas que a condicionam”. Essas mudanças podem começar com a formação de professores mais preparados para atuar de forma crítica e política na escola pública, formando professores que não estão preocupados somente em dar a sua aula e voltar pra casa. E como poderíamos esperar formar um profissional com este perfil se a discussão sobre aspectos mais amplos da vida escolar não é objeto sério das aulas na Universidade? Nesse sentido, Zeichner (1997) salienta que a atuação crítica e vinculada a princípios políticos dos professores formadores é essencial para que se desenvolvam tentativas de melhorar a situação institucional da formação dos professores.

Também não há dúvidas quanto à necessidade de trabalharmos com a escola pública real e pararmos de falar dela de forma abstrata, muitas vezes distorcida. Sem generalizações, precisamos discutir os problemas específicos percebidos no cotidiano da escola pública. Para isso precisamos conhecer melhor esse cotidiano, interagir com ele de forma mais intensa, mais comprometida, mais crítica, mais política. As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (Brasil, 2002) nos lançam esse desafio: construir relações de cooperação e profundo compromisso com a educação básica. Mudanças desse porte exigem posturas coletivas nas reformas curriculares, reorganização das IES e mudanças nas relações com a educação básica.

Esse desafio gera a “necessidade de se pensar, simultaneamente, formação de professores e gestão de escolas” (Giovanni, 2003, 217), isto é, a escola também precisa mudar para dar conta de um outro modelo, de uma outra relação com a Universidade e com os estagiários. Será

necessário construir uma nova estrutura das relações entre o colegiado de curso, os professores orientadores, os estagiários e a equipe da educação básica. Como destaca Terrazzan (2003, p. 76), “todos os envolvidos com a Educação Básica estão chamados a participar desse processo, e nós, envolvidos com a formação de professores, devemos assumir uma parte dele”.

Nessa perspectiva, precisamos ir criando espaços para o ensino de música na escola pública, construindo um cenário onde as relações com a escola pública que almejamos se tornem possíveis.

O encontro e compromisso do Núcleo de Educação Musical com a escola pública

Com a finalidade de construir relações de cooperação e profundo compromisso com a educação básica foi criado o NEM - Núcleo de Educação Musical, um programa institucional de Ensino, Pesquisa e Extensão do Departamento de Música da UDESC. Os principais objetivos do Programa são: (1) formar professores de música para a escola pública em um processo de construção de políticas educacionais para a Educação Musical no Estado de Santa Catarina; (2) iniciar um diálogo com representantes governamentais visando a construção conjunta de um projeto para o ensino de música no Estado; (3) inserir os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música no processo de construção e implementação de um programa de Educação Musical para a escola pública; (4) conhecer, problematizar e interagir de forma crítica e reflexiva com o contexto escolar e (5) articular disciplinas de formação musical e formação pedagógica na Licenciatura em Música.

O que vem nos preocupando é justamente a questão da ação política mais ampla das práticas de ensino na escola pública, ampliando a idéia de que elas acontecem apenas na sala de aula. A idéia é desenvolver as atividades de estágio curricular e oficinas de música em uma mesma escola, a escola-núcleo do NEM. Desta maneira concentramos nossos esforços em conhecer melhor esta escola, interagir no meio escolar e construir um trabalho contextualizado de educação musical³. Com essa iniciativa queremos deixar de pensar a extensão de forma assistencialista, de atendimento de uma demanda pela educação musical, para pensar a extensão como uma ação política da Universidade, de retorno à sociedade e, principalmente, como potencial para a formação de professores.

Nessa perspectiva, através de doze projetos de extensão o programa propõe: (1) a inclusão da aula de música no currículo escolar, através da realização de estágios supervisionados na

³ Cabe destacar que a idéia de parceria com as escolas-núcleo difere totalmente da idéia dos colégios de aplicação, no sentido de que estamos trabalhando com a realidade da escola pública estadual e não na construção de um espaço idealizado que não condiz com a escola real. Também está prevista uma rotatividade das escolas-núcleo.

escola-núcleo do NEM; (2) a realização de oficinas de música para a comunidade, tanto no ambiente escolar como fora dele; (3) a formação inicial dos alunos do Curso de Licenciatura em Música e a formação continuada de professores que atuam com o ensino de música na rede escolar; (4) a formação de grupos instrumentais, visando a criação de espaços para a prática musical em conjunto; (5) a produção de material didático para o ensino de música; (6) a realização de concertos didáticos, encontros e eventos em educação musical, a fim de consolidar espaços para o ensino e prática musicais e a formação de professores⁴.

Esta proposta iniciou no primeiro semestre de 2003, quando foram selecionadas duas escolas-núcleo da rede pública estadual para a realização de oficinas de música e estágios curriculares. As Oficinas de Música foram ministradas por bolsistas de extensão, nas modalidades de flauta doce, percussão e canto coral. Em relação à aula de música como componente curricular, dezoito alunos do Curso de Licenciatura em Música realizaram seus estágios nas escolas-núcleo. Procuramos assim desenvolver um trabalho de música articulado a nível curricular e extracurricular, em um programa de ações mais amplas do que a prática de ensino, à medida que estas práticas estão articuladas aos demais projetos do programa, como a formação continuada de professores e a produção de material didático. Em 2004 foi selecionada uma nova escola-núcleo⁵, a Escola de Educação Básica Leonor de Barros, com a finalidade de concentrar ainda mais as atividades do NEM. Também foram oferecidas novas modalidades de oficinas, incluindo piano, violão, e iniciação musical. A prática de estágio na escola também foi ampliada, sendo realizados estágios também nas oficinas de música⁶. Também abraçamos, com a escola, um desafio político e educacional maior para 2005, que é a transformação da Escola Leonor de Barros em uma Escola de Tempo Integral, trazendo para o âmbito curricular as oficinas de música que este ano são oferecidas como atividades extracurriculares.

⁴ Para conhecer mais detalhadamente as atividades do Programa NEM veja o site www.ceart.udesc.br/nem.

⁵ A escola foi selecionada com base nos seguintes critérios: pertencer à rede pública estadual de ensino e estar situada em Florianópolis; dispor de espaço físico para a aula de música (estágios curriculares e oficinas); garantir a participação de um professor da escola nas reuniões gerais e encontros pedagógicos do NEM; dispor de espaço nas reuniões pedagógicas da escola para apresentação de relatos de atividades do programa e avaliação; garantir a participação de professores da escola no curso de formação continuada “Música na Escola”, oferecido semestralmente pelo NEM; dispor de funcionário para a realização de matrículas e organização das atividades do NEM na escola.

⁶ Equipe do NEM em 2004: Viviane Beineke (coordenadora geral); Adriana Durante (coordenação do NEM na Escola de Educação Básica Leonor de Barros); Luiz Mantovani, Maurício Zamith, Regina Finck, Vânia Müller e Viviane Beineke (coordenação de projetos); Airon Alisson Pereira, Daniella de Assis Caetano, Eduardo Hansch, Fabiano Silva, Gabriela Flor, Leandro Fortes, Luís Eduardo Lucca Bassan, Maria Eloíza Otto, Murilo Mendes, Paulo Vinícius Rampinelli, Ronaldo Steiner, Vânia Eger Pontes (bolsistas de extensão); Ana Paula Alves, Cláudia Passos, Heber Cristiano Fernandes, Leandro Bastos, Luciano Cunha, Silvana Kalff (estagiários).

Conclusão

Através do NEM, os estágios curriculares, os projetos de pesquisa e extensão estão sendo compreendidos em um contexto maior, contribuindo na consolidação de um programa concreto de educação musical no cotidiano escolar, mostrando um pouco do que “é possível”. Com a realização das oficinas também estamos aproximando da escola básica aqueles professores formadores atuantes na UDESC que, por terem cursado o bacharelado em música, praticamente não tinham contato com a escola pública. E estamos construindo uma nova relação entre os professores que coordenam projetos do NEM, uma relação pautada em uma meta comum bastante clara, que é a vontade política e o compromisso de colaborar na construção de espaços públicos para a educação musical.

Nessa perspectiva, as dificuldades encontradas puderam se tornar objeto de reflexões que procuram “compreender as estruturas sociais e institucionais em que se insere o nosso ensino, buscando perceber os limites que estas impõe ao nosso pensamento e à nossa prática profissional” (Rosa, 2003, p. 181). E assim, começamos juntos – professores e alunos, na Universidade e na Escola Básica - a trilhar um caminho possível para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa em formação de professores e políticas públicas em Educação Musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena. Resolução CNE/CP 1/2002. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br>>

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estágio supervisionado na formação docente. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (organizadoras). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 113-122.

GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (orgs.). Concepções e práticas em formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-224.

ROSA, Dalva e Gonçalves. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 165-188.

TERRAZZAN, Eduardo A. As diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica e os impactos nos atuais cursos de Licenciatura. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (organizadoras). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 55-77.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 115-138.

A PROGRAMAÇÃO INFANTIL E A VEICULAÇÃO DE ESTEREÓTIPOS MUSICAIS

Wladimir Miranda Tourinho (UNI-RIO)
wladtourinho@ig.com.br

Resumo. Este artigo é a apresentação resumida de parte de um trabalho apresentado como resultado final de nossos estudos durante o Seminário de Música e Educação do PPGM (UNIRIO), 1º semestre 2004. Com a análise da música incidental de um episódio do desenho *Bob Esponja*, procuramos compreender a veiculação de estereótipos morais, estéticos e musicais pela linguagem televisiva e seu impacto sobre a apreciação musical da criança. O desenho se utiliza de uma constante citação dos *clichês* e estereótipos que constroem a comunicação audiovisual, fazendo brincadeiras com esta linguagem. O absoluto sucesso deste desenho demonstra que a audiência é capaz de decodificar estas citações, podendo assim achar graça das piadas. Sabendo da existência destes estereótipos carregados de conteúdos simbólicos, podemos compreender a reação das crianças a certos tipos de música, nos preparando para lidar com diversas situações em sala de aula e finalmente questionar os estereótipos e tentar desconstruí-los.

Introdução

Estudos demonstram que "a ação e os efeitos sonoros na televisão, atraem mais a atenção (das crianças) que os diálogos" (Greenfield 1988, p.29). Analisamos como sonorização poderá ser preponderante na comunicação televisiva infantil, e mesmo determinante para o sucesso de uma produção.

Para tal observamos a música incidental de um episódio do desenho "Bob esponja", realizando um estudo aprofundado de sua linguagem técnica associada a imagem.

É fato que a criança chega hoje em seu primeiro dia na escola, já de posse de uma linguagem que aprendeu "sozinha", diante da televisão. Como transformar isso em recurso, ao invés de lamentar as dificuldades encontradas na educação das crianças nos dias atuais?

Logo, nos resta transformar dificuldades ao nosso favor, através da compreensão da mecânica desta linguagem que antecipa-se a escola, pré-moldando a cognição.

"Nestas linhas queremos abordar o papel que exerce a televisão infantil, porque com seus textos sons e imagens, constrói uma parte importante da percepção da criança, e portanto se encontra implicada na construção de seu desenvolvimento cognitivo".(Porta, 2002, p.6)

Escolhemos o desenho por ser quase unanimidade entre as crianças, além de ser um modelo da estética atualmente reinante na indústria do *cartoon* norte-americano.

O desenho aparece como o único quadro que não é de produção própria no programa *Xuxa no mundo da imaginação*. No meio de todo um formato pseudo-pedagógico, o programa insere bruscamente um desenho animado nada ortodoxo e segundo alguns nem mesmo destinado ao público infantil. Qual sentido isso faria, senão o uso do desenho para trazer audiência?

Esta conclusão parece ilustrar a curiosa utilização de uma produção excepcionalmente bem sonorizada, para elevar os índices de audiência de um programa caracterizado pela péssima utilização do material sonoro, caso de *Xuxa no mundo da imaginação*.

Greenfield defende a idéia de que a compreensão do código simbólico, inerente a "linguagem televisiva", é condição fundamental para o entendimento do cinema e da televisão: "Aprender a decodificar os símbolos do cinema e da televisão é algo como aprender a ler" (Greenfield 1998, p.21).

A autora relata uma experiência vivida com o programa *Hill Street Blues*, o qual era incapaz de compreender e acompanhar, ao contrário do que acontecia com um grupo de adolescentes que assistiam ao programa junto com ela.

Vivemos experiência similar na UNIRIO, quando um episódio do desenho "Bob esponja" foi exibido para uma turma formada por pessoas acostumadas a "linguagem televisiva". Muitos afirmaram não ter compreendido o desenho, considerando-o sem sentido.

Este acontecimento nos inclinou a reflexão sobre certos aspectos diferenciais deste desenho em relação a programação televisiva habitual. As pessoas naquela sala conheciam a linguagem audiovisual, se não compreendiam o desenho, deveríamos investigar outros elementos deste, que não se apresentassem na programação habitual.

Pudemos captar uma constante evocação irônica de referências a clichês da cultura *pop*. A utilização de efeitos retirados da linguagem dos desenhos modernos de ação se faz presente, juntamente a constante citação, sempre em tom de piada, de recursos audiovisuais de seriados e filmes de aventura.

Teríamos então uma linguagem televisiva ultramoderna, brincando com a própria linguagem audiovisual "convencional", tratando os elementos desta como algo ultrapassado.

Os desconhecedores das atualizações estéticas dos desenhos animados e da cultura pop, terão excluída qualquer possibilidade de compreensão das piadas que envolvem tais elementos.

A estrutura do desenho parece trabalhar sobre o pressuposto de que a audiência é plena conhecedora desta linguagem televisiva super-atualizada, reconhecendo-a em qualquer citação imediatamente.

Da mesma forma, se não somos capazes de compreender estes elementos como parte da comunicação dentro do mundo infantil atual, estaremos automaticamente nos excluindo dele.

Brincando com a própria linguagem

Observando estruturação musical no episódio de *Bob esponja*, percebemos uma extrema similaridade entre esta e "Quadros em uma exposição" de Mussorgsky. A construção é praticamente a mesma, o que fica fácil de se compreender uma vez que pensemos que a intenção de ambas as musicas é: pontuar a quebra entre um quadro (cena) e outro.

Em "Quadros em uma exposição", Mussorgsky inicia expondo um tema chamado *Promenade*, que simboliza o espectador da exposição, que caminha entre uma pintura e outra. O tema surgirá, no decorrer da obra, entre um quadro e outro, marcando os momentos de transição.

No desenho este papel será realizado por um símbolo musical cercado de conteúdos já assimilados pela mente do telespectador. O som conseguido com uma espécie de tubo de metal que desliza sobre as cordas de uma espécie de guitarra típica do Havaí, constitui um elemento de referencia sonora ao cenário tropical, onde se desenrola o desenho.

Esta relação entre som e imagem será muitas vezes a primeira relação entre sons e significados emocionais, ou extra-musicais, a ser realizada na mente das crianças nesta era da televisão. Este fenômeno irá gerar uma relação tão estreita entre musica e significado

visual, que muitos sons serão classificados pelas crianças da seguinte forma: "isso é musica de terror" ou "musica da vitória" etc.

Estes estereótipos musicais, poderão futuramente causar a rejeição das crianças por certas sonoridades e gêneros. Se uma determinada música é identificada pela criança como símbolo de algum conteúdo que lhe desagrade, a rejeição será imediata.

Entenderemos este processo através da observação de alguns símbolos já criados e assimilados pela comunicação audiovisual, que trabalha sob uma fusão completa e indissociável de música, imagem, palavra, movimento etc.

Por exemplo, logo depois da introdução dada pelo narrador os dois personagens, *Patrick* e *Bob Esponja*, simplesmente se entreolham enquanto uma musica começa a tocar e partem numa corrida frenética rumo a algum lugar até então desconhecido. Em seguida eles descem escorregando por uma barra de ferro, na qual queimam as mãos e enfim partem para a caçada.

Até aí nenhuma palavra, nenhum diálogo, somente som e movimento, e a mensagem foi transmitida.

Os personagens se entreolham, mostrando entender o que deve ser feito. Em seguida, inicia-se uma musica eletrônica (*drum'n bass.*) no estilo dos anos 90, com uma guitarra distorcida executando *power acordes*, técnica característica do *heavy metal*. Trata-se de um estereótipo dos desenhos de ação.

Quando a "música de ação" começa, a tela assume um formato bastante utilizado nos desenhos japoneses. Os personagens se movimentam sem sair do centro da tela, enquanto o cenário se move freneticamente, dando idéia de alta velocidade.

Ao descer escorregando pelas barras de ferro agem como *Batman e Robin* que se valiam do mesmo procedimento para adentrar à *batcaverna*, rumo ao *batmóvel*.

Desajeitados, os personagens queimam as mãos, demonstrando uma faceta infantil.

Quando os personagens saem para caçar angelicamente a musica muda, sendo suave com uma harpa, demonstrando que tudo não passava de uma brincadeira. Os personagens estavam "se comportando como num desenho de ação", mas a própria condição de esponja, torna a cena engraçada e ridícula.

Narramos apenas uma cena, e observamos nesta um grande numero de estereótipos integrados numa só linguagem, que se apresenta como previamente conhecida, e de domínio de todos os espectadores.

Bob Esponja e Patrick conversam ao telefone, a tela dividida na diagonal, e as diferenças no cenário por detrás dos personagens nos darão a sensação de que cada um está em um lugar diferente. Esta sensação se justifica somente pelo fato de que este procedimento, da tela dividida, é uma das formas tradicionais utilizadas pela linguagem da t.v, quando há necessidade de se colocar no ar uma conversa pelo telefone entre dois personagens.

Quando vemos que os dois estão na mesma sala, e que as diferenças se davam apenas por causa da decoração variada a piada é compreendida, mas esta só existe devido a preexistência de um esquema anterior, que agora aparece ironizado.

A música erudita e o ballet clássico, costumam sempre aparecer como exemplo de um perfeccionismo estético extremamente arrojado, rigoroso, preciso e mesmo esnobe nos desenhos norte-americanos.

Quando *Bob e Patrick* se põem a caçar enquanto cantam e dançam uma valsa de J.Strauss.Jr. A dança, recheada de passos de ballet, traduz na verdade que os personagens estão mostrando maestria naquilo que fazem. Como resultado, os personagens caem no chão desastrosamente ao final da cena.

Paramos aqui para ressaltar que ser desajeitado é quase obrigatório para um personagem de desenho animado de humor.

Seria muito ousado, associar esta condição recorrente, ao seu imediato poder de identificação junto as crianças, que devido a idade ainda não alcançaram o pleno desenvolvimento da coordenação motora?

Este elemento tornaria-se então um fator de identificação do produto (personagem) com seu *público alvo*.

Quando o *Lula molusco* descobre, que na verdade batia numa água-viva gigante, uma musica grave executada aparentemente em trombones passa a ocupar o espaço sonoro do desenho.

O objetivo é a imponência e o tom ameaçador. A água-viva parece com um disco voador e a música colabora com isso. A movimentação do animal, é similar a de uma nave espacial cinematográfica tentando abduzir um terrestre.

Antes que a grande água-viva apareça novamente no final do desenho, sua musica a anuncia, sendo sua sombra o próximo prenúncio de sua chegada.

O desenho termina, com uma última aparição da guitarra havaiana, gerando o conhecido efeito cíclico tão utilizado na arte ocidental.

O impacto sobre a apreciação musical infantil e as possibilidades para o educador.

"Parece-me que para haver qualquer tipo de consenso numa cultura sobre o significado musical, teria que haver tipos bastante gerais de experiências de musica compartilhados por um grande número de crianças numa cultura". (Sloboda 1997, p.6)

Vemos nesta análise, que o uso de estereótipos é tão característico na linguagem audiovisual, que se torna possível conseguir um imenso sucesso, com um desenho que se dedica a brincar com estes estereótipos.

Além disso, devemos nos atentar para o fato, de que será esta utilização de estereótipos, que fará que o público, principalmente infantil, compreenda e se interesse pelo desenho.

A cultura audiovisual criou um idioma, aqueles que o conhecem podem compreender suas mensagens, e rir quando se fazem trocadilhos dentro desta língua, já os que não conhecem simplesmente não entendem nada.

Infelizmente, será desta forma que as crianças verão os professores, quando estes não se mostram capazes de compreender suas linguagens, como alguém que "não entende nada". Uma vez que este professor não consegue compreender aquilo que parece óbvio para as crianças.

Observemos que quando levamos música erudita da tradição europeia para a sala de aula e assistimos a sua rejeição, o que na verdade está sendo rejeitado muitas vezes é o estereótipo a ela associado, e não a musica em si.

Já existe um conteúdo simbólico associado a este gênero, como já demonstramos na análise do desenho. Este conteúdo chegou antes da escola, sendo compreendido sem esforço, através de uma linguagem familiar e eficaz..

Desta forma toda apreciação musical das crianças em nosso tempo se realizará sob o "filtro" da identificação com estereótipos, e como já dissemos, pouco podemos fazer para evitar isso.

Se não podemos evitar que estereótipos se construam, ter consciência da existência deste fenômeno já poderá ser o primeiro passo para sua desconstrução. Nada podemos fazer para evitar que a criança chegue na escola associando qualquer musica a seu significado na linguagem da tv, mas podemos impedir que ela saia da escola pensando assim.

Quando o objetivo é desenvolver habilidades específicas, trabalhar com sonorizações e cenas, pode ser um bom caminho para o despertar de um pensamento crítico,. paralelamente as metas principais. Teremos como ponto de partida a imagem e os estereótipos, a fim de chegar ao som e ao questionamento dos *clichês* televisivos.

Podemos nos utilizar também do conhecimento da linguagem televisiva para obter maior atenção e memorização, principalmente com as crianças menores.

Experiências neste sentido foram e continuam sendo efetivadas, em sala de aula, e seus relatos serão alvo de trabalhos futuros.

Procuramos por meio destes trabalhos ativar a escola como unidade inteligente de ampliação dos horizontes da criança, não aceitando nem a conformidade, nem a revolta contra os meios de comunicação, mas buscando a ação consciente do cenário, dificuldades e recursos disponíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GREENFIELD, P.M. O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da TV, computadores e videogames.. São Paulo: Summus. P.15-19,1988.

MUSSORGSKY, M/Ravel., M.. "Pictures at an exhibition". London: Boosey & Hawkes, 1997.

PORTA, A. Musica, imagen sonora y patrimonio cultural. In: Retórica globalización y cultura, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2002.

_____. Um lugar para el imaginário sonoro las políticas culturales. In: Congresso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicologia, 7, 2002, Madrid, *Libro de Actas del VII Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicologia*. Madrid, 2002, p. 2-12.

POSTMAN, N. Tecnopólio: uma rendição da cultura a tecnologia. São Paulo: Nobel, 1994.

SLOBODA, John A. In Eilson, Frank e Roerman, Franz.L. *Music and children devenlopment*. St.Louis, MO :MMB Music. Inc, 1997.

SOUZA, J. Cotidiano e mídia: desafios para uma educação musical contemporânea. In: Música, cotidiano e educação. Porto Alegre, p.45-57, UFRGS, 2000.

PONTES EDUCACIONAIS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA EM APRECIÇÃO MUSICAL

Zuraida Abud Bastião (UFBA)
zuraida_ab@uol.com.br

Resumo. O propósito deste estudo de doutorado, em andamento, é investigar quais as informações que os alunos do ensino fundamental fornecem a partir da experiência com *pontes educacionais*¹ que exploram as respostas verbais, visuais e cinestésicas às músicas escutadas. A apreciação musical pode ser bem mais abrangente e significativa, se além de desenvolvermos o senso crítico e analítico do aluno, possibilitarmos que o mesmo também responda à música de formas diferenciadas, com aquilo que pensa, sente, e vivencia na sua experiência pessoal com a música. A construção de pontes educacionais que viabilizem práticas apreciativas na escola regular está em conformidade com as novas tendências da educação musical, uma vez que evita modelos prontos, selecionados através do consenso dos professores, e valoriza a participação do aluno no processo dinâmico de ensino/aprendizagem. Esta proposta certamente contribuirá para aprofundar a vivência musical do aluno e informar o educador musical sobre a pedagogia da apreciação musical.

Atualmente os paradigmas educacionais passam por mudanças cruciais diante da complexidade e desafios do mundo contemporâneo. Dentre as novas tendências destacamos a quebra da linearidade dos conteúdos, a necessidade de se construir conhecimentos significativos e contextualizados com o cotidiano dos alunos, o trabalho colaborativo entre as disciplinas e entre os próprios alunos, bem como o estreitamento das relações entre a educação formal e a informal.

Nesta perspectiva de transformações, os educadores revêm suas práticas educativas e buscam soluções para os impasses da vida escolar. O fato de planejarmos uma aula, por exemplo, não garante que esta aconteça como planejamos. Durante a aula eventos inesperados ocorrem que desafiam e colocam o educador em cheque a todo instante. É quando se torna necessário criarmos um mecanismo mediador entre o que se pretende ensinar e o que os alunos estão sinalizando. O conceito de *pontes educacionais*²,

¹ Estruturas de ensino-aprendizagem que conectam e aproximam os saberes do professor e do aluno a novos conhecimentos. Esta concepção metodológica inclui pontos fundamentais ou características essenciais como: atitude positiva, capacidade de observação, naturalidade nas relações pessoais, sociais e institucionais, técnica competente e adequada às situações didáticas, capacidade de expressar-se musicalmente e de forma geral, e sensibilidade às diferentes músicas e linguagens artísticas (Oliveira, 2004). Disponível em <http://www.mhccufba.ufba.br>

² Estruturas de ensino-aprendizagem que conectam e aproximam os saberes do professor e do aluno a novos conhecimentos. Esta concepção metodológica inclui pontos fundamentais ou características essenciais como:

desenvolvido pela Dra. Alda Oliveira (2004) visa conscientizar o educador acerca das abordagens adequadas a cada nova situação de ensino/aprendizagem. “O ensino é visto como uma ação de reciprocidade, equilibrada, que relaciona o conhecimento que está fora com o conhecimento do aprendiz no seu contexto sócio-cultural”.

O propósito deste estudo de doutorado, em andamento, é investigar quais as informações que os alunos do ensino fundamental fornecem a partir da experiência com pontes educacionais que exploram as respostas verbais, visuais e cinestésicas às músicas apreciadas. Esta pesquisa toma como base a minha experiência docente na disciplina “Apreciação Musical” no curso de graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, os resultados da minha dissertação de Mestrado, e os cursos de natureza pré-piloto³ ministrados em encontros de educadores musicais, e as pesquisas que apontam novos direcionamentos para a pedagogia da apreciação musical (Callen, 1985; Price e Swanson, 1990; Zalanowski, 1990; Bartel, 1991; Lewis e Schmidt, 1991; Hargreaves e Colman, 1991; Halpern, 1992; Hentschke, 1993; Deschênes, 1996; Waterman, 1996; Del Ben, 1997; Freire, 2001; Wood e Burns, 2001; Swanwick, 2003; Kerchner, 2004).

Por “audição musical ativa”, termo comumente empregado para nos referirmos a uma escuta mais consciente da música, consideramos, sobretudo, o envolvimento efetivo e inventivo do aluno nas diversas maneiras de perceber e reagir à música escutada, uma vez que as concepções e experiências dos chamados métodos ativos, a exemplo dos métodos Dalcroze, Willems, Orff e Kodaly, orientaram a nossa formação e atuação como educadoras musicais. Pesquisas recentes de autores que investigam as relações entre a educação musical formal e a informal (Souza, Oliveira e Hentschke, 2002) e Oliveira (2004) têm também revelado que as abordagens usadas em contextos informais tendem a explorar a relação entre os elementos expressivos da música e as diversas respostas sensoriais dos alunos.

atitude positiva, capacidade de observação, naturalidade nas relações pessoais, sociais e institucionais, técnica competente e adequada às situações didáticas, capacidade de expressar-se musicalmente e de forma geral, e sensibilidade às diferentes músicas e linguagens artísticas (Oliveira, 2004). Disponível em <http://www.mhccufba.ufba.br>

³ Pontes educacionais direcionadas a apreciação musical foram testadas em *workshops* que ministrei para educadores musicais de diversas partes do Brasil durante o XIII Encontro de Vivências Musicais, promovido pela Associação de Professores de Educação Musical da Bahia (APEMBA) e II Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), promovido pela mesma instituição. Ambos os encontros foram realizados em Salvador nos meses de setembro e outubro de 2003. Os educadores musicais demonstraram interesse e envolvimento pelo material e relataram que havia uma escassez de propostas metodológicas em apreciação musical para a escola regular e que o material apresentado era inovador, objetivo e útil à prática docente.

Para investigarmos quais as informações que os alunos do ensino fundamental fornecem a partir da experiência com a apreciação musical, este estudo prevê os seguintes passos: a) desenvolver pontes educacionais que favoreçam respostas verbais, visuais e cinestésicas às músicas escutadas; b) organizar os grupos de alunos e submetê-los às pontes educacionais nas três modalidades de respostas; c) aplicar as pontes educacionais repetidas vezes para verificar se existiu aprofundamento de conhecimento e das experiências ao longo do tempo; d) documentar as informações dadas pelos alunos através de entrevistas semi-estruturadas, observações de diário de campo e gravações de vídeo; e) analisar os dados com base nas informações dos alunos e pesquisas recentes da área.

A apreciação musical pode ser bem mais abrangente e significativa, se além de desenvolvermos o senso crítico e analítico do aluno, possibilitemos que o mesmo também responda à música de formas diferenciadas, com aquilo que pensa, sente, e vivencia na sua experiência pessoal com a música. A construção de pontes educacionais que viabilizem práticas apreciativas na escola regular está em conformidade com as novas tendências da educação musical, uma vez que evita modelos prontos, selecionados através do consenso dos professores, e valoriza a participação do aluno no processo dinâmico de ensino/aprendizagem. Esta proposta certamente contribuirá para aprofundar a vivência musical do aluno e informar o educador musical sobre a pedagogia da apreciação musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABELES, H. F.; CHUNG, J. W. Responses to Music. Handbook of Music Psychology. Hodges, D.A. (ED.). San Antonio: IMR Press, 1996. p. 285-342.

BARTEL, L. R. A Study of Relationships Among Listener Characteristics and the Cognitive-Affective Response to Music. Canadian Journal of Research in Music Education, 33, 1991. Special ISME Research Edition.

BASTIÃO, Z. A. Reações dos Alunos ao Ensino de Música: análise de comportamentos registrados em vídeo decorrentes da aplicação de um planejamento para 1ª Série do 1º grau. 1995. Tese (Mestrado em Música) – Programa de Pós Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLEN, D. M. Moving to Music – for Better Appreciation. *Journal of Aesthetic Education*, 19 (3), p. 37-50, 1985.

DEL BEN, L. A utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro. 1997.

Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DESCHÊNES, B. Music Appreciation Today. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 27 (2), p. 139-154, 1996.

FREIRE, V. L. B. Currículos, Apreciação Musical e Culturas Brasileiras. *Revista da ABEM*, 6, p. 69-72, 2001.

FINNEY, J. Music education as aesthetic education: a rethink. *British Journal of Music Education*, 19 (2), p. 119-134, 2002.

HALPERN, J. Effects of Historical and Analytical Teaching Approaches on Music Appreciation. *Journal of Research in Music Education*, 40 (1), p. 39-46, 1992.

HARGREAVES, D. J.; COLMAN, A. M. The dimensions of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music*, 9, p. 15-19, 1991.

HENTSCHKE, L Musical Development: testing a model of audience-listening settings. 1993. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Educação, Universidade de Londres.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A.; SOUZA, J. Articulações de Processos Pedagógicos Musicais em Ambientes Escolares e Não-Escolares. Estudos multi-casos em Porto Alegre, RS e Salvador, Ba. Projeto apoiado pelo CNPq. Pesquisa concluída. Publicação em andamento.

KERCHNER, J. Perceptual and affective components of music listening experience as manifested in children's verbal, visual and kinesthetic representations. 1996. Tese (Doutorado em Música) - Northwestern University, 1996.

KERCHNER, J. A world of sound to know and feel: Exploring children's verbal, visual, and kinesthetic responses to music. Comunicação de pesquisa apresentada no 14th Seminário Internacional MISTEC, Granada, Espanha, Julho, 2004. Disponível em <http://mistec2004.ugr.es>. Acesso em 01.06.04.

- LEWIS, B.E.; SCHMIDT, C. P. Listeners' Response to Music as a Function of Personality Type. *Journal of Research in Music Education*, 39(4), 311-321, 1991.
- OLIVEIRA, A.; HENTSCHKE, L. Um estudo longitudinal aplicando a teoria espiral de desenvolvimento musical de Swanwick com as crianças brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos de idade. Projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq: Salvador e Porto Alegre, 1993.
- OLIVEIRA, Alda. Espaços de Formação Musical: a Educação Musical entre o formal e o informal. *Mestres de Música da Bahia*. CNPq, processo 303621/2003-6. Projeto de pesquisa em andamento.
- OLIVEIRA, Alda. La enseñanza de la música: América latina y el Caribe. Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe. Uberaba, Brasil: UNESCO, 2001. p. 27-30. Conferência Regional sobre Educação Artística na América Latina e Caribe.
- OLIVEIRA, Alda. *Entroncamentos Sonoros (ENTRO-SON): um projeto de inovação músico-educacional*. Salvador, Bahia, 2004. Disponível em <http://www.mhccufba.ufba.br>. Acesso em 06.05.04.
- PRICE, H. E.; SWANSON, P. Changes in Musical Attitudes, Opinions, and Knowledge of Music Appreciation Students. *Journal of Research in Music Education*, 38(1), 39-48, 1990.
- SLOBODA, J. *The musical mind*. Oxford: Claredon Press, 1885.
- SWANWICK, K. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.
- SWANWICK, K. *Ensinando Música Musicalmente*. Alda Oliveira e Cristina Tourinho (Trad.). S.Paulo: Moderna, 2003.
- WATERMAN, M. Emotional Responses to Music: Implicit and Explicit Effects in Listeners and Performers. *Psychology of Music*, 24, 53-67, 1996.
- WOOD, H. R.; BURNS, J. K. Predicting Music Appreciation with Past Emotional Responses to Music. *Journal of Research in Music Education*, 49(1), 57-70, 2001.
- ZALANOWSKI, A. H. Music Appreciation and Hemisphere Orientation: Visual versus Verbal Involvement. *Journal of Research in Music Education*, 38(3), 39-46, 1992.