Anais - Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação - MusE

Edição

2015

V Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação MusE/UDESC

Regina Finck Schambeck,

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (orgs.)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Reitor:

Prof. Antônio Heronaldo de Sousa

Vice- Reitor:

Prof. Marcus Tomasi

Pró-Reitor de Administração:

Vinicius Alexandre Perucci

Pró-Reitor de Ensino:

Prof. Luciano Emílio Hack

Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade:

Prof. Mayco Morais Nunes

Pró-Reitor de Planejamento:

Prof. Gerson Volney Lagemann

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Prof. Alexandre Amorim dos Reis

Organização Geral do V Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE

Profª Drª Regina Finck Schambeck
Líder do Grupo

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Vice – Líder

Editora
Regina Finck Schambeck

V Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação - MusE
ANAIS
É uma publicação do Grupo de Pesquisa Música e Educação do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Rua Madre Benvenutta, 2007 - Itacorubi – Florianópolis/SC
CEP 88035.001 - Fone/Fax: (48) 3321-8330
Internet: https://grupodepesquisamuse.wordpress.com/publicacoes/
E-mail: muse.grupo@gmail.com

V ENCONTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO GRUPO MÚSICA E EDUCAÇÃO - MUSE
ANAIS

Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE. (5.: 2015 : Florianópolis, SC)

Anais [recurso eletrônico] / 5º Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE: diversidade cultural e práticas em educação musical, 14, 15, 16 maio em Florianópolis, SC. – Florianópolis, UDESC, CEART, 2015.

ISSN: 2446-5143
Disponível em: <https://grupodepesquisamuse.wordpress.com/ publicacoes>.
Inclui referências.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central

Comissão Organizadora

Eloisa Gonzaga

Helena Villas Garcia Vasconcelos

Jaqueline Rosa

Luana Moína Gums

Luiz Eduardo Silva

Patrícia Bolsoni

Regina Finck Schambeck

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Apoio Técnico

Daltro Keenan Júnior

Mariana Roncale

Rafael Dias

Roveli Bichels

Vitor Hugo Rodrigues Manzke

Conselho Editorial

Prof. Carlos Poblete Lagos (Universidade do Chile)

Profª Drª Cássia Virgínia Coelho de Souza (UEM)

Prof. Dr. José Soares (UFU)

Profª Ms. Lígia Karina Meneguetti (UNIVEL)

Profª Patrícia Adelaida González Moreno (Universidade Autónoma de Chihuahua, México)

Profª Drª Vanilda Lídia Ferreira de Macedo Godoy (IFSul)

Profª Drª Viviane Beineke (UDESC)

V Encontro de Pesquisa e Extensão do MUSE – Grupo de Pesquisa Música e Educação

Data: 14, 15 e 16 de maio de 2015

Minicursos, Palestras, Pôsteres, Comunicações

Inscrições e informações: grupomuse@gmail.com

Local do evento: Centro de Artes - CEART

Av. Madre Benvenutta, 2007

Itacorubi - Florianópolis – SC

Fone: (48) 3321-8330

PROGRAMAÇÃO

14/05

8h00min às 8h30min – Credenciamento

8h30min – Mesa de Abertura – MUSE – Apresentação do Evento com as presenças da Diretora Geral, Prof.ª Gabriela B. Mager, do Diretor de Extensão, Prof. Vicente Concílio, do Diretor de Pesquisa Prof. Antônio Vargas, do Coordenador de Pós-Graduação do curso de Música (PPGMUS) Prof. Sérgio Figueiredo e da Chefe do DMU Prof.ª Alícia Cupani.

8h45min – Palestra – "A Educação Básica na contemporaneidade e os desafios para a inclusão da Música no currículo" – Convidado: Prof. Dr. Isaac Ferreira (Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina)

9h45min Intervalo

10h10min - Mesa Redonda:

"A música no Programa Mais Educação": Prof.ª Mônica Z. Uriarte – (UNIVALI); Prof.ª Waleska de Franceschi – (Prefeitura Municipal de Florianópolis) e Prof.ª Vânia Ribeiro – (Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina)

12h – Intervalo para almoço

14h00min – Palestra: “Práticas sociais, diversidade cultural e apropriação musical, a partir dos trabalhos de Vigotski” com o Prof. Murilo Cavagnoli (UNOCHAPECÓ /UFSC)

15h15min - Intervalo

15h30min Palestra: “Educação Musical hoje: os desafios da inclusão” com a Prof.ª Lisbeth Soares

16h30min às 18h30min - Sessão de Comunicações

19h00min – Apresentação Musical (Coral UDESC – Regência: Sérgio Figueiredo)

15/05

8h30min às 9h30min

Apresentação das produções do MUSE Projetos de Extensão: Oficina de Música e Formação Continuada em Música no município de Rancho Queimado/SC;

Projetos de Pesquisa dos membros do grupo

9h30min - Intervalo

9h45min às 12h15min Oficina: “Educação Musical e Deficiência intelectual: estratégias para a aprendizagem” Ministrante: Prof.ª Lisbeth Soares

12h30 – Intervalo para almoço

14h30min às 16h00min Palestra: “Há espaço para as músicas indígenas em um Brasil multicultural? A inserção do repertório indígena na educação musical”

Convidadas: Magda D. Pucci e Berenice de Almeida

16h00min - Intervalo

16h30min às 18h30min - Sessão de Comunicações

16/05

9h00min às 12h15min - Oficina: “Músicas indígenas na sala de aula: pesquisa e prática”

Ministrantes: Magda D. Pucci e Berenice de Almeida

Minicursos:

Minicurso 1 – “Educação Musical e Deficiência intelectual: estratégias para a aprendizagem”

Ministrante: Prof.ª Lisbeth Soares

O minicurso aborda a inclusão de alunos com deficiências que já é uma realidade nas diferentes instituições de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. O mesmo ocorre nas aulas de música, pois as pessoas com deficiência estão cada vez mais inseridas nos diferentes espaços formativos. Em relação à inclusão dos alunos com deficiência intelectual, é comum surgirem muitas dúvidas e esta oficina pretende colaborar com a atuação do professor, oferecendo alguns subsídios para sua prática pedagógica.

Minicurso 2 – "Músicas indígenas na sala de aula: pesquisa e prática"

Ministrantes: Prof.ª Magda Pucci e Prof.ª Berenice de Almeida

Nesta oficina, realizaremos uma prática musical com repertório indígena, abordando músicas de alguns povos. Por meio dessa prática, pretendemos estimular a reflexão sobre a grande diversidade cultural do Brasil e desmitificar a ideia de que as músicas indígenas são todas iguais. Atividades como cantar em diferentes línguas indígenas, entrar em contato com conteúdos mitológicos, ouvir o som de determinados instrumentos, perceber a forma como a música se insere na vida cotidiana indígena fazem parte da prática musical a ser desenvolvida nessa oficina. Em paralelo à prática, desenvolveremos uma reflexão sobre o papel da oralidade nessas tradições, que se encontra ligada intrinsecamente à musicalidade, proporcionando assim, uma experiência das nossas mais remotas origens, além de também propor possíveis formas de utilização do repertório indígena em sala de aula. Baseada nas pesquisas realizadas para o livro A Floresta Canta: Uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil (Peirópolis) e Cantos da Floresta (no prelo), as autoras discorrem sobre diversos assuntos que se relacionam a música de 9 povos indígenas.

Mesa-redonda – "A Música no Programa Mais Educação"

Prof.ª Mônica Z. Uriarte – (UNIVALI); Prof.ª Waleska de Franceschi – (Prefeitura Municipal de Florianópolis) e Prof.ª Vânia Ribeiro – (Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina)

Currículo dos Convidados:

Isaac Ferreira (SED/SC)

Graduado em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (1979). Especialização em Metodologia do Ensino - UFSC (1987). Mestre em Linguística - UFSC (2000) e Doutor em Linguística Aplicada - UFSC (2007). Professor lotado na Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina (SED) e Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, SC. Atua na Educação Básica como Docente na área da formação de professor; assessor pedagógico na

Diretoria de Educação Básica – DIEB/SED; membro do GT Fundamental Brasil COEF/MEC. Desenvolve pesquisa na área do Texto e do Ensino, sob orientação de uma Linguística Enunciativa, com vistas ao acesso às habilidades de leitura e de escrita. Pesquisa a base legal e conceptual da Educação Escolar Brasileira a partir do ano de 1890. Publicações na área da Linguística e do Ensino-Aprendizagem da leitura e da Produção Textual Escrita.

Monica Zewe Uriarte (UNIVALI)

Educadora musical, possui Especialização em Educação Musical pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2005). É doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI, na linha de pesquisa Cultura, Tecnologia e Aprendizagem, com bolsa CAPES de Doutorado sanduíche junto à Université Paris I Panthéon-Sorbonne. É professora e atual coordenadora do Curso de Música da Universidade do Vale do Itajaí. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: metodologias em educação musical e formação estética de professores.

Waleska de Francheschi (PMF)

Possui graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1993), e mestrado em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2008). Atualmente exerce as funções de Assessora Pedagógica em Artes e Chefe do Departamento de Bibliotecas Escolares e Comunitárias na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: artes, cultura, políticas públicas, ensino curricular de teatro, educação brasileira e gestão pública.

Vania Santos Ribeiro (SED/SC)

Licenciada em Educação Física, pela UFSC, e tem pós- graduada em Metodologia de Ensino, também pela UFSC. Atuou ao longo dos últimos anos como consultora pedagógica em secretarias municipais de educação no estado de Minas Gerais e nos municípios de Biguaçu e Tubarão, em SC. Atualmente é técnica pedagógica da diretoria de educação

básica - DIEB da Secretaria Estadual de Educação. Coordena os programas e projetos da SED/DIEB, entre eles o programa Mais Educação: Educação Integral – MEC/SECAD; o programa Mais Cultura nas escolas MEC/SED, o programa intercultural das escolas de fronteira, o programa Escola AMBIAL – educação ambiental e alimentar, programa da escola pública integrada, todos programas vinculados a secretaria estadual de educação de Santa Catarina.

Murilo Cavagnoli (UNOCHAPECÓ/UFSC)

Graduado em Psicologia pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (2008) e mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Atualmente é professor e tutor na Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó) e doutorando do Programa de Pós Graduação em Psicologia da UFSC. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia social, estética, política e processos de criação, produção de subjetividade, música e arte.

Magda Dourado Pucci

Cantora, arranjadora, compositora e pesquisadora da música dos quatro cantos do planeta. É graduada em Regência pela ECA-USP, mestre em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutoranda em *Performance and Creative Arts* pela Universidade de Leiden, na Holanda. É diretora musical do Mawaca desde sua formação em 1995. Em parceria com Berenice de Almeida, escreveu os livros: 'Outras terras, outros sons' (2003/2015), guia didático para professores de música, 'A floresta canta! Uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil" (Ed. Peirópolis), 'A Grande Pedra' (Ed. Saraiva) e alguns artigos como "Músicas do mundo", capítulo do livro A música na escola (Allucci & Associados Comunicações, 2012) entre outros artigos acadêmicos. Em parceria com Heloísa Prieto, escreveu o livro infantil 'De todos os cantos do mundo' (Ed. Cia das Letrinhas, 2008) e Contos Musicais (2015, Ed. Leya). Tem artigo publicado na Revista MEB - Música na Educação Básica sobre o repertório multicultural em sala de aula e tem ministrado oficinas e cursos nessa linha. Foi professora do curso de Música Brasileira e de Produção Musical na Universidade Anhembi Morumbi. Foi diretora musical da Orquestra Mediterrânea, projeto do SESC que envolveu vinte músicos de vários países do Mediterrâneo. Magda também desenvolveu projetos no Terceiro Setor com os Meninos do Morumbi, o grupo de refugiados africanos no SESC Carmo além de dirigir as Mostras Culturais e produzir CDs da Ação Comunitária Brasil.

Berenice de Almeida

É educadora musical e pianista, graduada e Mestre em Processos de Criação Musical pela Universidade de São Paulo (ECA/USP). Publicou: "Música para crianças: possibilidades para Educação Infantil e Ensino Fundamental" da Coleção "Como eu ensino" (Melhoramentos, 2014); em parceria com Gabriel Levy, escreveu cinco livros do professor da Coleção "O Livro de Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada" (Melhoramentos, 2010) e dois livros da Coleção Brincadeirinhas da Palavra Cantada (Melhoramentos, 2012), e com Magda Pucci, o livro "Outras Terras, Outros Sons" (Callis, 2003), o artigo "Músicas do Mundo" e "A Música na Escola" (Allucci & Associados Comunicações, 2012) e "A Floresta canta: uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil" (Peirópolis, 2014).

Desde 1990, desenvolve um trabalho de iniciação musical e iniciação ao piano com crianças na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA), do Departamento de Expansão Cultural (DEC) da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo (SMCSP).

Atualmente, participa do Núcleo de Criação e da Equipe Formativa do Projeto "Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada"; e ministra cursos e workshops de formação musical para professores de Educação Infantil e Fundamental em escolas e instituições ligadas à educação.

Lisbeth Soares (FASCS/SP)

Mestre em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com especialização em Educação Especial pela Universidade Metodista de São Paulo. Atualmente é professora responsável pelo Programa de Apoio Pedagógico e Inclusão da Fundação das Artes de São Caetano do Sul (FASCS) para alunos com necessidades especiais. Nesta mesma instituição atua, desde 1993, como professora de musicalização de crianças na faixa etária de 5 a 10 anos. Foi coordenadora do Projeto Musicalização Infantil, uma parceria entre FASCS e Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul, o qual foi responsável por oferecer aulas de musicalização para todas as crianças da Rede municipal de ensino no período de 1998 a 2001. É professora de Educação Especial da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, trabalhando no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Atuou como tutora e como professora colaboradora da UFSCar/UAB no curso de Licenciatura em Educação Musical, nas disciplinas de Prática de Ensino. É autora de vários artigos que versam sobre Inclusão e Educação Musical. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nas seguintes áreas: educação musical, educação especial, arte-educação e formação de professores. É organizadora do Simpósio de Educação Musical Especial, evento que discute o ensino de música para pessoas com necessidades especiais.

APRESENTAÇÃO

Ao longo dos anos, o Grupo de Pesquisa e Extensão Música e Educação – MusE tem promovido eventos para discutir a educação musical no âmbito escolar. Estes eventos oportunizam um espaço de diálogo, trocas de experiências e reflexões, por meio de mesas redondas, palestras com representantes da área de educação musical de todo o país, além de oficinas, que contribuem na disseminação de práticas musicais. Participam destes encontros professores das redes municipais e estaduais de educação, alunos da graduação e da pós-graduação em Música, além de participantes de outras instituições de Santa Catarina.

A 5ª edição do Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo MusE, realizada nos dias 14, 15 e 16 de maio de 2015, teve por objetivo propiciar o diálogo entre instituições formadoras, professores e alunos, bem como divulgar os projetos de pesquisa dos alunos de pós-graduação na área de Música. O evento, organizado pelo programa de extensão Música e Educação, foi coordenado pelos professores Dra. Regina Finck Schambeck e Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo. O tema "Diversidade cultural e práticas em educação musical" buscou articular o debate e a reflexão sobre a temática da diversidade nas práticas de educação musical através de palestras, mesas redondas, oficinas, atividades artísticas e apresentação de trabalhos sob a forma de comunicação oral e pôster.

Destaca-se que o evento se integrou às atividades acadêmicas e resultou na publicação dos Anais em forma de e-book, composto pelos textos e pesquisas desenvolvidos pelos professores convidados, professores das redes de ensino, acadêmicos e mestrandos.

Desejamos a todos uma Boa Leitura!

Prof.ª Dra. Regina Finck Schambeck

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....*13*

Murilo Cavagnoli; Katia Maheirie
PRÁTICAS SOCIAIS, DIVERSIDADE CULTURAL E APROPRIAÇÃO MUSICAL: UMA LEITURA MEDIADA PELA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....*16*

Mônica Zewe Uriarte
A MÚSICA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM ITAJAÍ.....*26*

Regina Finck Schambeck; Sérgio Figueiredo;Viviane Beineke
PROGRAMA DE EXTENSÃO MÚSICA E EDUCAÇÃO - MUSE: TRAJETÓRIAS DE ARTICULAÇÃO ENTRE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO (2011-2015) *32*

Daltro Keenan Junior; Regina Finck Schambeck
A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS EGRESSOS DA GRADUAÇÃO EM MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO *44*

Davys Enrique Espíndola Moreno
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO, ENSINO MUSICAL E DESENVOLVIMENTO.....*49*

Helena Villas Garcia Vasconcelos; Regina Finck Schambeck
A MÚSICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SANTA CATARINA.....60

Johanna Kubin Sardá; Sérgio Figueiredo
DA POLIVALÊNCIA À ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM MUSICAL: REFLEXÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL.....65

André Felipe Marcelino
AS BATERIAS DAS ESCOLAS DE SAMBA DE FLORIANÓPOLIS: WEBSITE INTERATIVO.....*71*

Rafael Prim Meurer; Sérgio Figueiredo
A EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS CAPIXABAS: RESULTADOS PARCIAIS DE PESQUISA SOBRE A NORMATIZAÇÃO E A PRÁTICA DA LEI 11.769/08.....*75*

Rafael Dias de Oliveira; Viviane Beineke
COMPOSIÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MOBILIZANDO IDEIAS DE MÚSICA 89

Regina Finck Schambeck; Eloisa Costa Gonzaga; Katheryne Vieira da Luz
ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA INCLUSÃO: PROCESSOS DE ELABORAÇÃO DE JOGOS E OBJETOS PEDAGÓGICOS.....96

Roveli Bichels; Regina Finck Schambeck
PROFESSORES DE VIOLÃO E O ENSINO DE HARMONIA: UM ESTUDO DO DIALOGISMO EM EDUCAÇÃO MUSICAL.....104

Luiz Eduardo Silva; Sérgio Figueiredo
CONCEPÇÕES SOBRE PREPARAÇÃO VOCAL: UM ESTUDO EM COROS AMADORES *109*

Luana Moína Gums; Regina Finck Schambeck
LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO DA ABEM SOBRE O PIBID (2007-2014)..... *114*

Vitor Hugo Rodrigues Manzke; Sérgio Figueiredo
FORMAÇÃO MUSICAL CONTINUADA DE PROFESSORES GENERALISTAS: UM PROJETO EM ANDAMENTO..... *119*

Patrícia Bolsoni
AULA COLETIVA DE PIANO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM, A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS ALUNOS..... *125*

Bianca Thomaz Ribeiro
BRINCANDO COM AS "ESTRUTURAS DE PULSAÇÃO" NO PIANO – UMA APLICAÇÃO DO MÉTODO RÍTMICA DE J. E. GRAMANI NAS AULAS DE TEORIA E PERCEPÇÃO COM AS CRIANÇAS DO PROJETO DE EXTENSÃO NÚCLEO DE EXCELÊNCIA EM PIANO *129*

Najla Elisângela dos Santos
MÚSICA E CANTO NA MATURIDADE: "SERÁ QUE EU APRENDO A CANTAR?" 133

Alessandro Felix Mendes e Silva; Viviane Beineke
CONCEPÇÕES DE TRÊS PROFESSORES SOBRE A CRIATIVIDADE NO ENSINO DE MÚSICA 139

Willinson Carvalho do Rosário
PROFESSOR DE MÚSICA EM FORMAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS DA UFMA - CAMPUS SÃO BERNARDO-MA *144*

Mariana Roncale Martins
*D*O RAP, DE REPENTE, POESIA: REFLEXÕES SOBRE O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS EM UM PROJETO DE EDUCAÇÃO MUSICAL REALIZADO NO ESPAÇO ESCOLAR..... *148*

Jéssica Medeiros da Silva Takahashi; Sérgio Figueiredo
O IMPACTO DA LEI 11.769/08 NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: RESULTADOS PARCIAIS *157*

Bárbara Trelha Oliveira
A HUMANIZAÇÃO DO ESPAÇO HOSPITALAR ATRAVÉS DA MÚSICA 164

Jaqueline Rosa
PROGRAMA PIBID INTERDISCIPLINAR: RELATOS DAS PRÁTICAS DO BOI-DE-MAMÃO INCLUSIVO .. 171

Gabriela Flor Visnadi e Silva; Cecília M. Pinheiro Machado; Viviane Beineke
UM PÉ CÁ OUTRO LÁ: AS 'ÁFRICAS' NAS OFICINAS DE MÚSICA DO MUSE.....179

PRÁTICAS SOCIAIS, DIVERSIDADE CULTURAL E APROPRIAÇÃO MUSICAL: UMA LEITURA MEDIADA PELA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Murilo Cavagnoli[1]
Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ
Katia Maheirie[2]
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

O tema proposto a este escrito, centrado em torno das práticas sociais, da diversidade cultural e da apropriação musical, nos remete imediatamente a uma série de contribuições que a psicologia social brasileira, em diálogo com pressupostos da teoria histórico-cultural elaborada por Vygotski e seus interlocutores, vem desenvolvendo. Trabalhos como os de Maheirie (2003, 2010), de Waslawick e Maherie (2007), de Hinkel e Maheirie (2007) e de Cavagnoli (2012, 2015), vêm explorando o traçado de conexões entre o trabalho acústico[3] (ARAÚJO, 1999) e os movimentos inerentes à constituição do sujeito. Nas pesquisas

[1] Doutorando da Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC). E-mail: murilocavagnoli@hotmail.com
[2] E-mail: maheirie@gmail.com
[3] Falar em 'acústica', em geral, é falar do som enquanto materialidade, enquanto fenômeno estritamente objetivo. É considerar a música no âmbito físico do movimento das partículas de ar gerados por uma variação de pressão atmosférica, causada pelos instrumentos musicais. (WISNIK, 1989). Chamamos atenção a isso, pois o termo "trabalho acústico", do modo como proposto por Araújo (1999), ultrapassa esta definição, considerando a materialização físico-sonora da música, gerada no movimento acima descrito, e ainda entendendo que a música não pode ser considerada apenas como fenômeno de acústica, pois passa a existir como objeto da cultura quando sua dimensão de materialidade é carregada de significados constituídos no jogo dialético entre sujeito e história, permitindo assim movimentos de subjetivação caracterizados pela apropriação e transformação daquilo que se objetiva como altura e duração, em sentidos semiológicos.

citadas, a atividade criadora empreendida na música é analisada como acontecimento relacional, no qual são produzidos significados e sentidos. O processo criativo, mediado pela imaginação humana, é compreendido como um movimento integrado, que no seio da relação do homem com o mundo gera sínteses complexas entre emoção, imaginação, afeto e reflexão, dando assim condições à produção do novo. (VYGOTSKI, 2009). No desenvolvimento deste texto, abordaremos as intrínsecas relações entre apropriação musical, atividade criadora e constituição do sujeito, pois entendemos que qualquer movimento de apropriação da cultura se faz de maneira ativa, imbricada a criação.

Quando situamos os três elementos que compõe nosso título (música, apropriação e cultura) em um mesmo enunciado, muitas possibilidades de análise se abrem, pois os três termos são problemáticos em sua definição, justamente por serem polissêmicos, por permitirem aportes distintos, heterogêneos e até mesmo conflitantes. São noções que nos escapam com facilidade, pois transitam de modos muito diversos através das definições de uma série de interlocutores. Músicos, psicólogos, educadores, antropólogos e outros que tem como objeto de estudo a subjetividade e as práticas sociais, tem algo a dizer a respeito destes três termos.

Portanto, antes de tudo, é importante que possamos delimitar de que lugar as relações entre música, cultura e processos de produção e apropriação de sons e sentidos, serão aqui exploradas. A psicologia histórico cultural, então, surge como um centro através do qual estes elementos possam circular e fazer ver suas conexões com diversas vozes. Nesta perspectiva, a constituição do sujeito é abordada como movimento descentrado da interioridade, ou do psíquico como construção autônoma, indiferente às condições materiais concretas que permitem e permeiam a existência de cada indivíduo.

Nos trabalhos de Vygotski (2005, 2009), encontramos uma concepção de sujeito como ser necessariamente relacional, que gera sentidos às suas experiências na medida em que apropriar-se do legado humano, em seus inúmeros encontros com um mundo material e semioticamente organizado. As práticas sociais, a dimensão cultural que compõe as possíveis atribuições de sentido que cada um de nós vivencia em seu devir, nesta perspectiva, se constituem como cenário de tensões, inacabado e sempre aberto à transformação, pois aquilo que remete a certos significados para determinado grupo de sujeitos, só faz sentido em um tempo histórico demarcado e cerceado por um contexto específico. Este movimento nos remete a uma apropriação ativa da objetividade em

múltiplas incursões de um sujeito ao plano intersubjetivo, que afirmam sínteses inéditas nas experiências com a pluralidade do campo social e histórico. É movimento de captura e transformação daquilo que se dá a ver, ouvir e sentir, que rearranja a materialidade engendrando novas possibilidades.

Esta concepção de sujeito é um dos pontos chave à compreensão das teorias desenvolvidas por Vygotski (2005, 2009), nas quais não somos vistos nem como um objeto passivo de um mundo já determinado e imutável, nem como entidade psíquica totalmente autônoma, independente. Somos, sim, neste aporte, ao mesmo tempo produtos e produtores da realidade. Mas, de que maneira este movimento acontece?

Para a psicologia histórico-cultural, ao passo em que vamos nos apropriando dos significados compartilhados pela cultura e nos transformamos neste movimento, cada um de nós é ainda autor de inúmeras sínteses, pois é ativamente que nos relacionamos com o mundo. É nesta condição, nas relações, que se evidencia o jogo dialético capaz de ressignificar experiências anteriores, de tensionar aquilo que o social nos oferece como produto acabado. O campo de negociação de sentidos, que deixa tanto eu quanto o outro sempre abertos as possibilidades que os encontros oferecem, é que permite a constante emergência de novas matérias de expressão, que não podem ser consideradas como objetividade gerada unicamente nem pelo social, nem unicamente pelo sujeito. É na intrincada conexão entre estes dois polos dialéticos, que se dá a apropriação e a criação.

Ou seja, sujeito e social se constituem num jogo, onde a mediação semiótica exerce papel fundamental. No que toca a mediação semiótica, Vygotski (2005) ainda nos faz ver duas dimensões de um mesmo processo, que servem para evidenciar com mais vigor a condição de criação inerente a qualquer existência singular.

Aqui adentramos ao segundo ponto que consideramos fundamental à compreensão dos processos envolvidos na apropriação musical. Nas relações semioticamente mediadas dois movimentos concomitantes podem ser percebidos: uma das faces deste processo envolve a produção de significados, que remetem a dimensão semiótica mais constante, daquilo que é vivido e compartilhado coletivamente. Esta dimensão diz respeito à estabilização de relações entre signos (palavras) e seu referente (aquilo a que dizem respeito). Sem esta dimensão a relação entre sujeitos seria impossível, pois cada um de nós existiria imbricado intimamente em um universo singular, incapaz de comunicar; a outra face remete a produção de sentidos, atravessados por cada história singular e pela

afetividade presente nas experiências. O importante aqui é destacar que a gênese de sentidos se dá de diferentes maneiras para cada sujeito que entra em contato com os significados compartilhados na cultura.

É neste processo de síntese entre o singular e o coletivo que se faz ver, na arte, por exemplo, a capacidade humana de apresentar ao mundo objetos que propõe recortes do espaço, apresentação do tempo, relações entre corpos, entre alturas e durações (como no caso da música), impensáveis até sua objetivação, até sua exposição como produto singular e inédito ao olhar do outro. A diferenciação entre significados e sentidos caracteriza-se fundamentalmente por compreender a especificidade do singular em relação ao coletivo. É preciso ter absolutamente claro que, para Vygotski (2005), a mediação semiótica é sempre vívida, amalgamada ao contexto social. É possível compreender, sob a mesma lógica, as noções de sentido coletivo e sentido singular, tal como foram desenvolvidas por Maheirie (2003).

Produzir sentido, assim, é constituir um recorte heterogêneo (pois é síntese de elementos diversos) e inusitado daquilo que até então tinha forma consensual, comum e ordinária. O processo de produção de sentidos está implicado, portanto, na possibilidade de produção de novos significados, transfigurados por sínteses singulares e novamente postos em relação ao mundo. As manifestações culturais, nessa perspectiva, derivam da experiência coletiva da humanidade, mantendo a marca da singularidade do sujeito que se apropria daquilo que é compartilhado e ao mesmo tempo engendra novas formas de compartilhar o que produz. O sentido não é apenas o referente direto ao objeto do qual se aproxima. O sentido faz conexões que vão muito além de uma relação direta e imediata, pois ultrapassa os significados, tecendo novas relações. Por isso, processos de aprendizagem e de apropriação não podem ser entendidos como movimento de "absorção", como simples internalização passiva, mas sim como síntese, como engendramento de conexões entre os significados que o outro enuncia e as experiência já vivenciadas pelo sujeito que deles se apropria, que produz novos sentidos. (SMOLKA, 2000)

Já tendo explorado este processo, que situa cada um de nós na condição de autor, cabe aqui ainda definir qual concepção de cultura permeia este trabalho: o termo cultura acaba sendo recorrente em discussões orientadas pelo viés histórico-cultural, mas sua delimitação nem sempre é clara ou precisa. Por isso, gostaríamos de situar a cultura como "processo de produção, circulação e consumo do simbólico na vida social" (CANCLINI,

2009, p.34). Também na perspectiva de Clifford Gertz, a cultura humana está intimamente relacionada a troca simbólica e a mediação semiótica. Para Gertz, “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (1978, p.57).

Estes dois autores, embora enunciem seus conceitos de uma perspectiva antropológica, nos ajudam a corroborar a concepção de sujeito proposta por Vygotski (2005, 2009), pois vemos aqui a cultura como movimento, e não como uma suposta estabilidade que determinaria o campo possível de interações e criação em cada sociedade. A cultura aparece como processo em constante transformação, traçado nas relações entre sujeito e sociedade, emaranhado ao constante diálogo que nos constitui. Outro ponto que cabe destacar é a ênfase, tanto na compreensão dos processos de constituição do sujeito proposta por Vygotski, quanto nas definições de cultura citadas, ao papel primordial que a linguagem exerce como instrumento semiótico que permite constante troca e produção de singularidades, extrapolando a simples reprodução e nos situando na condição de criadores. Refletindo um pouco mais, é interessante que entendamos ainda a linguagem no plural, como diferentes linguagens, não restritas a oralidade e a escrita, mas sim como qualquer objetivação humana que carregue condições para gerar sentidos, para significar. Sustentando esta via de compreensão junto a Mikhail Bakhtin (1993), linguista russo contemporâneo de Vygotski, preferimos abordar a questão da enunciação através das “praticas discursivas”, compreendendo também como constituintes da experiência dialógica da comunicação os gestos, as imagens e as diversas linguagem da arte, nas quais incluímos nosso objeto de análise: a música. Na composição da forma, que expressa um conteúdo em um objeto estético-artístico, o criador - na perspectiva de Bakhtin (1993, 2010) - assume posição ativa. A obra de arte é capaz de comunicar, lançando-se a movimentos de co-criação quando objetivada, pois está sujeita a diferentes apropriações em encontros com inúmeros interlocutores.

Música, portanto, pode ser considerada como linguagem e ao mesmo tempo como experiência estética que amplia as possibilidades de constituição de novos sentidos, como conjunção de elementos heterogêneos postos em relação sobre o suporte do sonoro, passíveis de compreensão pois portadores de significado na cultura, mas ainda abertos a produção de sentidos nos encontros que propõe. Como afirma Maheirie (2003), a música é linguagem ao mesmo tempo reflexiva e afetiva.

Corroborando a definição de Merrian (1977, p.204), entendemos a música "como cultura", como fazer humano intrínseco à outras práticas sociais. A conjunção "como", pressupõe aqui a indissociabilidade entre cultura e música, o que impede o estudo do sonoro como fenômeno isolado, e a considera arte que possui um plano de expressão gramatical e produz ao mesmo tempo modos de ser e práticas sociais. Desta forma, é objetivação estética capaz não só de reproduzir ou representar, mas também de perturbar as formas corriqueiras daquilo que se dá a ouvir e sentir, inaugurando novas zonas de sentido e campos da experiência, que nos fazem diferir.

A música entra em questão, se partirmos das contribuições de trabalhos como do Português José Gil, como "máquina de fazer tempos" (GIL, 2008, p.127), que faz emergir, quando se esboça o objeto da arte na composição ou na escuta, articulações e conexões entre elementos diversos, que ganham consistência na construção de um território rítmico expressivo. Elementos cuja nova matéria de expressão, territorializada em um certo arranjo, abre-se a conexões e sentidos outros, permitindo a constituição de novas linhas de subjetivação no jogo que a arte propõe ao embaralhar o tempo, redimensionar espaços, enunciar conteúdos semiológicos, expressar afetos e oferecer formas de encontros entre corpos. A música sintetiza vários elementos contraditórios, mas que passam a existir como expressão de um produto acabado, na forma de um motivo melódico, um tema, uma frase, ou um ritmo objetivado e naquilo que se (re)compõe a partir deste.

Esta capacidade produtiva e criadora inerente às artes não podem ser negligenciadas se quisermos abordar o tema da apropriação musical. Autores contemporâneos preocupados em compreender as artes, como Jacques Rancière (1999, 2012), chegam a afirmar uma potência política na atividade estética, situando o campo das artes como um dos meios pelo qual o homem consegue ultrapassar sua própria condição.

Em tese, na arte se reconfigurariam as conexões que, fora da obra, supostamente evidenciavam estados naturalizados de ordem, modos de relação entre pessoas e o plano ético das práticas sociais. Como afirma o musicólogo Edward Campbell,

> Toda nova música é formada a partir de todos os tipos de conexões inesperados que operam entre os conceitos de música, práticas sociais, os desenvolvimento de instrumentos e técnicas instrumentais, sistemas musicais, notações, estilos de desempenho e práticas, a evolução da tecnologia, espaços de desempenho, as instituições musicais, formas de gravação e reprodução da música, relações com a literatura, as artes visuais, a filosofia e inúmeros outros fatores (2013, p.22).

Criar, sob está lógica, é movimento emergente engendrado em um plano de relações inéditas, no qual um traço expressivo ganha força pela afirmação de signos e de formas, no encontro entre subjetividade e matéria, entre objetividade e subjetividade. Nesta leitura da arte e da música, se abrem conexões ente criação e apropriação. Vygotski, nosso teórico em questão, também assume a arte como produtora de experiências inéditas, expondo seu posicionamento em obras como "Psicologia da arte" (2001), "imaginação e criação na infância" (2009) e Psicologia Pedagógica" (2003).

O autor ainda deixa claro que não vê a criação como uma potência individual, como dom divino ou habilidade inata, mas sim como um árduo processo, que necessariamente depende da aprendizagem e da incorporação de um arsenal de técnicas e referências da cultura à memória. Portanto, não há criação sem apropriação, e o problema da apropriação, um dos três conceitos que teceram o tema exposto nessa fala, aparece intimamente relacionado a potencialização da capacidade criadora daquele que estuda, compõe e ouve música. Vygotski (1989) define o homem como "um agregado de relações sociais incorporadas num indivíduo" (p.66), afirmando os processos psicológicos (memória, linguagem, cognição, atenção, entre outros) como sendo antes interpsicológicos e apenas depois intrapsicológicos (2005). Ou seja, a constituição do sujeito se dá pela apropriação de um tipo de funcionamento do psiquismo que antes de tudo é cultural.

A questão que persiste, considerando esta afirmação, é a seguinte: Como podemos pensar a apropriação na música a partir de tais reflexões? Ana Luíza Smolka (2000) nos ajuda a compreender este processo partindo de um importante alerta: não podemos confundir a apropriação com um movimento interno e isolado (como se apropriação fosse sinônimo de internalização), nem pensar em uma apropriação como busca por um modo de fazer que seja (por aquele que ensina) considerado "o mais apropriado".

Em uma perspectiva histórico-cultural estas duas compreensões seriam equivocadas, pois apropriar-se de algo diz respeito à produção de sentidos singulares e se liga ao problema da significação, que a pouco evidenciamos. O que ocorre no processo de apropriação da música, por exemplo, é uma constante construção de recursos técnicos, expressivos e compreensivos que permitam a produção mútua de signos portadores de significado e sentidos. Como sujeitos, somos afetados, de diferentes formas, pelas múltiplas formas de relação vividas, de diferentes maneiras, e permitir uma aproximação ativa aquilo que a cultura oferece, é movimento indispensável a um processo de apropriação que não

negue suas estreitas relações com o desenvolvimento da criatividade. Em trabalho anterior (CAVAGNOLI, 2012), constatamos a concomitância destes dois processos (apropriação e criação) no trabalho acústico de músicos de jazz. Nesta experiência de pesquisa, foi possível perceber que a liberdade para improvisar e compor, experimentada por estes músicos, só se produz a partir de uma disciplinada rotina de estudos, que permite a assimilação dos recursos necessários, para que então estes possam ser elaborados, transformados, e lançados ao mundo como produto outro sob forma inédita e apresentando novos conteúdos.

Portanto, concluímos junto a Smolka (2002) que "tornar próprio não significa exatamente, e nem sempre coincide com tornar adequado às expectativas sociais. Como estamos sujeitos ao movimento dialético das relações entre sentido e significado, podemos dizer que existem inúmeras possíveis maneiras de tornar próprio aquilo que, a princípio, se expressa como produção histórica e coletiva. É característica dos processos de apropriação da cultura a heterogênese, e são as relações heterogêneas, emergentes nos acontecimentos singulares que a situação de aprendizagem pode produzir, capazes de fazer surgir modos de compreensão, formas de uso ou de expressão daquilo que é convencionado, ampliando as capacidades do sujeito que aprende e concomitantemente as potências da atividade criadora.

Neste sentido, a apropriação deixa de ser uma questão de posse ou de internalização, ou mesmo de domínio individualmente alcançado, mas é essencialmente uma questão de perceber e participar das práticas sociais, agenciando-se a trama continua de produção de sentidos.

Um movimento de apropriação criativa, que permita ultrapassar o consensual, é o que a leitura de Vygotski nos propõe. O domínio dos recursos técnicos, da execução, da linguagem musical, do repertório compartilhado, sob essa ótica, possibilita a emergência de um pensamento próprio, autêntico e singular... Investigativo e criativo, fundamental à aprendizagem e a produção de sentidos, de novas objetivações.

Referências:

ARAÚJO, Samuel. **Brega, samba, trabalho acústico: uma contribuição a etnomusicologia urbana**. Trabalho apresentado no seminário As culturas urbanas no final do século XX, Lisboa, 1994.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin. **Discurso na vida e discurso na arte**. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. 1993.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 5ª Edição, 2010.

CAMPBELL, Edward. **Music after Deleuze**. Ed. Bloomsbury, Austrália, 2013.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Diferentes, Desiguais e Desconectados**. Editora da UERJ, 2009.

CAVAGNOLI, Murilo. **Jazz e improvisação musical: relações estéticas e processos de criação.** Dissertação de mestrado não publicada. Programa de Pós Graduação em Psicologia. UFSC, 2012

CAVAGNOLI, Murilo. MAHEIRIE, Katia. **Heterogênese e regime estético da arte: a composição do sensível e a política da estética na criação musical.** In: VOJNIAK, F (Org). História e Linguagens: Historiografia, Memória e Política. São Paulo, Ed. Nova, 2015.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1978.

GIL, J. **Ritornelo e Imanência**. In: LINS, D. GIL, J. Nietzsche e Deleuze: jogo e música. Rio de Janeiro, Forense Universitária. 2008.

HINKEL, Jaison. MAHEIRIE, Kátia. **Rap-rimas afetivas da periferia: reflexões na perspectiva sócio-histórica.** *Psicol. Soc.* [online]. vol.19. ,2007.

MAHEIRIE, Kátia. Processo de **criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky**. Psicol. estud. Maringá, v. 8, n. 2, Dec. 2003

MAHEIRIE, Kátia. **O músico, os processos de exclusão e relações grupais no trabalho acústico** In: MACEDO, K.B. (org.) O trabalho de quem faz arte e diverte os outros; Ed. PUC Goias, 2010, p.265-272.

MERRIAN, Alan, P**. Definitions of comparative "musicology" and "ethnomusicology": a Historical-Theoretical Perspective,** Ethnomusicology, nº 21(2): 189-204.

RANCIÉRE, J. **A partilha do sensível: Estética e política**. Tradução de Monica Costa Netto. São Paulo: Editora 34. 2ª Edição, 1999.

RANCIERE, Jacques. **O espectador emancipado**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais.** Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril, 2000

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Concrete human psychology**. Soviet Psychology. XXII, v. 2, p. 53-77. 1989.

VYGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, Liev Semionovich. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes. 2005

VYGOTSKI, Liev Semionovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio Psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia da Arte.** Ed. Martins Fontes, São Paulo, 2001.

WAZLAWICK, Patrícia. **Quando a música entre em ressonância com as emoções: significados e sentidos das narrativas de jovens estudantes de musicoterapia**. R. cient./FAP, Curitiba, v.1, p., jan./dez. 2006.

WISNIK, José Miguél. **O Som e o Sentido: uma outra história das Músicas**. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

A MÚSICA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM ITAJAÍ

Mônica Zewe Uriarte[1]
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Programa de Pós-Graduação em Educação

Resumo: Esse artigo aborda as políticas públicas federais voltadas para a implantação da Educação Integral na Educação Básica, a partir da experiência com a criação dos Centros de Educação em Tempo Integral – CEDINs, os Núcleos Escolares de Contra turno – NECs e o Programa Mais Educação, com foco para a adesão e desenvolvimento de atividades musicais nas escolas públicas municipais de Itajaí (SC), tendo em vista que o programa oportuniza a escolha de quatro área a partir do oferecimento de nove macro campos, entre eles o de arte e cultura onde a música está inserida. Apoiando-se teoricamente na legislação federal e também no documento norteador para a Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação de Itajaí, aponta para o número de escolas, professores e alunos atendidos, e também para as especificidades das oficinas musicais oferecidas, afirmando que através do contato com a arte e cultura é possível criar um vocabulário visual, corporal e sonoro específico das linguagens da arte, entre elas da música, inicialmente com os professores e alunos participantes, mas com possibilidade de ampliação para a escola como um todo.

Palavras chave: Programa Mais Educação; oficinas de arte e cultura; música na escola.

1. Introdução

Esse artigo foi apresentado em mesa redonda no V Encontro de Pesquisa e Extensão do MusE[2] com o tema "Diversidade Cultural e Práticas em Educação Musical". Destacando o Programa Mais Educação como propiciador de atividades culturais, entre elas as musicais, a finalidade foi expor e discutir como o programa está se desenvolvendo nas escolas municipais de Itajaí (SC), com foco para as oficinas de música a partir de critérios como a formação dos professores orientadores das atividades, número de escolas e estudantes atendidos, e as ênfases dadas às referidas oficinas.

O Programa Mais Educação faz parte de um conjunto de políticas federais, implantadas pela Secretaria Municipal de Educação de Itajaí, com destaque para o

[1] E-mail: uriarte@univali.br
[2] Grupo de Pesquisa Música e Educação do Curso de Música da UDESC

atendimento em Centros de Educação em Tempo Integral - CEDINs, e as práticas resultantes de parcerias e convênios com entidades afins, essas com vistas a ampliar as possibilidades de ofertas no Mais Educação.

Muitas são as pesquisas voltadas para a Educação Integral na escola brasileira, entre elas a importante contribuição de Coelho, que a concebe "[...] como formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, que o reconhece como um todo, integral, não fragmentado em sua dimensão biopsicossocial, formando-o para participar no mundo em que vive no curso de toda a vida" (2014, p. 56).

Investindo esforços para uma Educação Integral de qualidade, foi criado pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto 7083 de 27/01/2010, o Programa Mais Educação - uma política pública com a finalidade de operacionalizar a Educação Integral no Brasil – que possui como principal objetivo, "fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas, articuladas ao Projeto Político Pedagógico das escolas" (BRASIL, 2011, p. 7).

O documento norteador para a Educação Integral da SME[1] de Itajaí indica que a implantação dessa modalidade deve prever a oferta de atividades nas diversas áreas como "esporte, arte, cultura, lazer e saúde, em espaços da própria comunidade, como forma de ampliar o campo de seus saberes e relações sociais, proporcionando-lhes o prazer de aprender" (BRASIL, 2011, p. 8).

A primeira iniciativa de educação integral no município de Itajaí ocorreu com a implantação do Centro de Atendimento Integrado Prof. Cacildo Romagnani – CAIC, no ano de 1997, seguida por parceria com a COMBEMI[2], até a criação dos NECs – Núcleos Escolares de Contra turno, criados em 2009. Salienta-se que ao ser ampliado o tempo diário escolar, a qualidade desse tempo passa a ser fator de preocupação. Segundo Moll (2012, p.28), esse período escolar "deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes, acolha e modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar". Essa constatação traz a percepção de que não basta organizar o tempo escolar para adequação à educação integral, mas é necessário um projeto que vise o melhor aproveitamento possível desse tempo.

[1] Secretaria Municipal de Educação
[2] Comissão do Bem Estar do Menor de Itajaí

No ano de 2011, nova mudança faz com que os Núcleos de Contra turno – NECs, passem a denominarem-se Centros de Educação em Tempo Integral – CEDIN, construindo uma proposta de Educação Integral com ênfase

> [...] nos processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares formais e informais de educação, por meio do diálogo tanto com as unidades integradas a cada CEDIN, bem como com as comunidades locais, numa perspectiva da construção de uma prática pedagógica que afirme a educação como direito de todos e de cada um (ITAJAÍ, 2012, p. 11).

Nos sete CEDINs de Itajaí, são atendidos alunos de 6 a 14 anos de idade, totalizando 2.380 crianças e adolescentes, cujo trabalho desenvolvido se faz por meio de projetos e parcerias com outras instituições, cuja efetivação se dá por meio de editais. No município de Itajaí, tanto a Fundação Cultural como o Conservatório de Música Popular de Itajaí são parceiras dos Centros de Educação em Tempo Integral.

Além dos CEDINs, outras dezenove escolas atuam no Programa Mais Educação, totalizando 1.814 alunos atendidos. Esse programa é uma estratégia do Governo Federal para a promoção da Educação Integral no Brasil contemporâneo. Foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). "O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais". (BRASIL, s.d., p.08)

A participação no programa Mais Educação ocorre por meio da adesão das escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal, que em acordo com o seu projeto educativo, optam por desenvolver atividades nos macro campos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. A escola, em articulação com o seu projeto educativo, escolhe seis atividades, sendo obrigatória a opção pelo acompanhamento pedagógico.

No macro campo da cultura e artes são oferecidas dezessete modalidades de atividades a serem desenvolvidas: Banda fanfarra, Canto coral, Capoeira, Cineclube, Danças, Desenho, Escultura, Flauta doce, Grafite, Hip hop, Leitura, Mosaico, Percussão, Pintura, Prática circense, Teatro e Instrumentos de Corda.

Esse macro campo oferece aos alunos oportunidades de desenvolverem-se artística e criativamente, pois "A educação através da arte proporciona à criança a descoberta das linguagens sensitivas e do seu próprio potencial criativo, tornando-a mais capaz de criar, inventar e reinventar o mundo que circunda" (GAINZA, 1998, p. 54).

O objetivo dessa pesquisa é explorar as atividades musicais que são oferecidas no programa Mais Educação em Itajaí, e o resultado encontrado está apresentado no quadro a seguir:

Atividades	Escolas	Professores	Alunos
Hip Hop	03	02	185
Aulas de violão (parceria FCI)	04	04	120
Música	03	02	85
Canto Coral	04	02	98
Banda	02	02	95
Grupo para instrumentos de cordas (parceria FCI)	02	02	45
Clube da Música	01	01	40

Fonte: Secretaria Municipal Educação de Itajaí –
Diretoria de Educação Integral e Projetos Educativos.

O primeiro dado relevante é que das 19 escolas do município que adeririam ao Programa, 16 optaram por atividades musicais dentro do macro campo de arte e cultura. No quadro somam-se 19 escolas porque algumas optaram por mais de uma modalidade, mas o resultado final são 16 escolas com oferecimento de atividades musicais, envolvendo 7 professores e 668 alunos.

É bastante significativo o número de envolvidos nesse projeto, especialmente porque os professores são contratados pela Secretaria de Educação (todos formados em Pedagogia ou outro curso de Licenciatura) ou são contratados pelos parceiros, exemplo do que ocorre nas modalidades de aulas de violão e grupo para instrumentos de cordas.

Na busca por uma experiência musical que ultrapasse o lazer e o entretenimento, é necessário que o professor tenha um conhecimento sistematizado de música, pois assim poderá "oportunizar práticas conectadas com as questões culturais do grupo, buscando constância das aulas e progressão de conteúdos" (URIARTE, 2013, p. 49).

Essa consideração é bastante pertinente, porque se pensamos em música na escola como uma finalidade educativa, oportunizando aos alunos desenvolverem suas possibilidades criativas e de comunicação, observamos que ela propicia uma experiência que outras áreas não poderão suprir:

> Em primeiro lugar, a música constitui uma importante forma de comunicação e expressão humana. [...] Em segundo lugar, a música carrega traços da história, cultura e identidade social, que são transmitidos e desenvolvidos através da educação musical. Em terceiro lugar, o fazer musical da aula de música envolve diversas formas de aprendizagem contidas em atividades como audição, canto, representação, reprodução, criação, composição, improvisação, movimento, dança e execução instrumental, entre outras. (ILARI, 2005, p. 60).

No desenvolvimento do Programa Mais Educação junto às unidades escolares, é necessário que as atividades planejadas pelos professores dos macro campos dialoguem com aquelas já oferecidas às crianças e adolescentes, no período regular das aulas. A integração dos currículos contribui para a não fragmentação do ensino, e essa é uma das metas a ser alcançada pelo programa.

A ideia central da Educação Integral, é que as experiências vividas na escola componham o seu projeto pedagógico, que não pode

> [...] ficar restrito ao ambiente de sala de aula e aos conteúdos que representam os conhecimentos científicos. É preciso oferecer às crianças, adolescentes e jovens diferentes linguagens e valorizar suas vivências, modificando o próprio ambiente escolar e a produção do conhecimento" (BRASIL, s.d., p.24).

Essas diferentes linguagens devem permitir que o aluno desenvolva seu próprio potencial criativo, aproximando-o da arte, o que possibilitará uma ressignificação do próprio espaço escolar, estabelecendo relações entre conceitos, experimentações e sonoridades, possibilitando criar um vocabulário visual, corporal e sonoro específico das linguagens da arte, entre elas, da música.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada** Brasília: MEC/SEB, 2011.

_____ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Continuada. **Programa mais Educação Passo a Passo.** Brasília: MEC/SECAD, s.d.

COELHO, L. M. C. da C. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. **Anais** da Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2014.

GAINZA, V. H. de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**: novas buscas em educação. São Paulo: SUMMUS, 1998.

ILARI, B. S. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. In: **Anais** do I Simpósio de Cognição e Artes Musicais. Curitiba: UFPR, 2005, p. 54-62.

ITAJAÍ. **Documento Norteador para a Educação Integral no Município de Itajaí**. Itajaí: SME, 2012.

MOLL, J. A agenda da Educação Integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. *et.al.* **Caminhos para Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

URIARTE, M. Z. A Música na Escola. In: **Proposta Curricular – Ensino Fundamental**. Alfabetização e disciplinas curriculares. Blumenau: Nova Letra, 2013, p. 48-62.

PROGRAMA DE EXTENSÃO MÚSICA E EDUCAÇÃO - MUSE: TRAJETÓRIAS DE ARTICULAÇÃO ENTRE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO (2011-2015)

Regina Finck Schambeck [1]
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Sérgio Figueiredo[2]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Viviane Beineke[3]
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Resumo: O Programa de Extensão Música e Educação- MusE tem foco nos processos de musicalização de crianças, no atendimento da demanda por novos cursos direcionados à formação de professores e na produção de material didático, além da realização de fóruns no estado de Santa Catarina para discutir as ações de implementação da Lei 11.769/08. Ao longo dos últimos cinco anos o grupo MusE tem se consolidado através de ações de ensino, pesquisa e extensão de grande abrangência. Neste período foram oportunizados seminários, palestras, mesas redondas e oficinas. Este artigo procura evidenciar essas ações de modo a contextualizar estas práticas. Com estas ações, o Programa tem desenvolvido seu papel de interlocução com a ampliação das discussões sobre o ensino de arte, e principalmente no ensino de música no sentido de ampliar o repertório didático pedagógico do público envolvido.

Palavras chaves: Formação. Ensino, pesquisa e extensão. Educação musical.

[1] E-mail: regina.finck@udesc.br
[2] E-mail: sergiofigueiredo.udesc@gmail.com
[3] E-mail: vivibk@gmail.com

1. Programa de Extensão Música e Educação - MusE

O Programa de extensão - MusE surgiu em 2011 a partir da avaliação das atividades desenvolvidas na área de educação musical do Departamento de Música da UDESC (PROGRAMA DE EXTENSÃO MusE, 2014). Ações de extensão do Programa MusE tem foco nos processos de musicalização de crianças, no atendimento da demanda por novos cursos direcionados à formação de professores e na produção de material didático, além do projeto que prevê a realização de fóruns no estado de Santa Catarina para discutir as ações de implementação da Lei 11.769 (BRASIL, 2008). Neste sentido, o MusE tem desempenhado um papel importante na perspectiva de auxiliar os sistemas de ensino no cumprimento da obrigatoriedade da música na escola.

O presente Programa se justifica pela necessidade de desenvolver projetos que ampliem a qualidade da formação do público, de seus professores e da interlocução com as metodologias da Educação musical, ampliando o acesso e a permanência dos jovens não só nos espaços culturais, por exemplo ONGs, como também, nos espaços de educação formal. Além disso este Programa tem desenvolvido um papel de interlocução com a ampliação das discussões sobre o ensino de arte e, principalmente, no ensino de música no sentido de ampliar o repertório didático pedagógico do público envolvido.

A partir do estabelecimento de parcerias dentro da UDESC que ampliam a qualidade da formação artística e pedagógica na área da educação musical o Programa visa desenvolver ações de extensão que qualifiquem a participação social dos profissionais de ensino musical no desenvolvimento de ações didático-pedagógicas com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Assim, busca-se: a) a viabilização da musicalização infantil com crianças na faixa etária de 06 a 12 anos; b) a compreensão da importância dos objetos pedagógicos como auxiliares da aprendizagem através de estratégias de formação continuada de professores e c) a solidificação de parcerias com outros departamentos e grupos de pesquisa da Udesc e com instituições governamentais e não governamentais para articular as práticas culturais com os conteúdos do ensino de arte e da educação musical.

2. A Política de Extensão da UDESC

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A extensão pode ser considerada uma via de mão-dupla. Se por um lado assegura trânsito à

comunidade acadêmica, por outro, é através dela que a sociedade encontrará a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. Neste sentido, docentes e discentes farão parte de um fluxo, com troca de saberes. De acordo com a política de Extensão da Udesc (2014) a missão da extensão está assim definida:

> Produzir, sistematizar, socializar e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, através do ensino, da pesquisa e da extensão, indissociavelmente articulados, de modo a contribuir para uma sociedade mais justa e democrática em prol da qualidade de vida e do desenvolvimento sustentável do Estado de Santa Catarina e do País. (UDESC, 2014).

As atividades de extensão neste Programa foram utilizadas, então, como suporte para a apresentação da discussão do domínio das práticas pedagógicas que unem o professor em formação, em nível de graduação, pós-graduação e/ou do profissional que já atua no contexto educativo. Este Programa está vinculado à missão da universidade que busca um entrecruzamento do ensino, da pesquisa e da extensão. Tal como aponta Freire (2006): "o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações". (p. 36).

No Plano Nacional de Extensão (UDESC, 2014) é sublinhado o significado para o desenvolvimento das instituições acadêmicas na medida em que é fundamental

> Reafirmar a Extensão universitária como processo definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade. Estimular atividades de Extensão cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e ou transdisciplinares e Inter profissionais de setores da Universidade e da sociedade. (RENEX, 2000, p. 5).

Desta forma, o Programa de Extensão do MusE está alinhado com as perspectivas da extensão universitária, na medida em que contribui para a formação dos alunos através de ações que aproximam a universidade e a sociedade em geral.

3. Enquadramento teórico

A Educação Musical no Brasil passou por momentos distintos durante as últimas quatro décadas. Para entender a situação peculiar da área da música é possível retornar para o período em que estava em vigor a Lei 5692/71. Foi esta Lei que reorganizou os conteúdos de arte através da disciplina Educação Artística, incluindo conteúdos de música, artes plásticas, artes cênicas e desenho geométrico. A implementação dessa Lei causou problemas para toda a área de Artes, sendo a principal crítica dirigida para a impossibilidade de se formar um professor polivalente que dominasse todas as áreas em um pouquíssimo tempo de

curso (FIGUEIREDO, 2013). Esses professores eram “capacitados inicialmente em cursos de curta duração, tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas” (BRASIL, 1997, p. 29).

Com a publicação da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) que referendou a obrigatoriedade do ensino de Arte nos diversos níveis da Educação Básica, foram promovidas ações localizadas. Florianópolis é um exemplo de cidade que, a partir da LDB de 1996, inseriu as linguagens artísticas de forma individualizada nos currículos, passando a contratar profissionais de cada uma das artes para atuarem em sua área de formação, não mais de forma polivalente., A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos anos 1997 e 1998 (BRASIL, 2000), impulsionou várias ações junto à sociedade organizada, inclusive da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM com a perspectiva de mobilização para uma ação específica e diferenciada para cada linguagem artística, entre elas a Música.

Com a aprovação da Lei 11.769 (BRASIL, 2008) que determina que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte” debates vêm produzindo questionamentos sobre a formação do professor e mudanças curriculares da educação básica. Tendo em vista o texto dessa Lei e as consequências imediatas da sua aplicação no contexto escolar como, por exemplo, contratações de professores, formação de professores, espaço físico adaptado, aquisição de materiais, entre outros, exige-se das Instituições formadoras respostas imediatas para essas demandas oriundas das escolas.

Quando se pensa em Educação Musical é preciso considerar todas as situações contemporâneas que envolvem conhecimentos musicais, ou seja, a qual ensino se refere: o formal (institucionalizado) ou o informal (não sistematicamente institucionalizado). Independente da forma como a música estará sendo incluída na escola é preciso prever ações que possibilitem o acesso de todos os alunos a essa linguagem. Nesta perspectiva, a inserção da música deve demandar a musicalização do indivíduo. Musicalizar, na perspectiva de Penna (2008), é instrumentalizar o indivíduo com os instrumentos perceptivos necessários à apreensão e decodificação da obra de arte musical.

Deste modo, é necessário que a música não fique apenas restrita a um suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, ou meio para a formação de hábitos e atitudes (LEHMANN, 1993). De fato, contos, brinquedos de roda, parlendas e trava línguas eram e ainda são parte importante do brincar e também, parte da cultura da criança e do jovem. Ainda que tenham sido substituídas, em muitos contextos, pela música veiculada pela mídia,

pode-se afirmar que, de uma maneira ou de outra, a música está sempre presente na vida dos indivíduos.

A proposta de um Programa com ênfase na educação musical, integrando ações práticas, reflexivas e de conscientização, almeja experiências musicais em níveis cada vez mais elaborados. Esta concepção propõe que a música seja entendida com a importância que tem no contexto da cultura humana: "organizando e sonorizando modos de sentir e pensar, a música integra emoção e razão, contribuindo para o desenvolvimento do autoconhecimento e do conhecimento do outro" (BRASIL, 1998).

O projeto Música e Educação está voltado para professores da área de música e de ensino infantil e fundamental e tem como ponto de partida o trabalho desenvolvido por estes professores, em seus contextos, sejam eles formais ou não. Segundo Estrela (2002), a formação continuada constitui-se como sendo o aspecto educativo mais marcante do século que passou, pois permitiu uma adaptação do trabalhador à evolução do conhecimento científico e tecnológico e às transformações do mercado de trabalho. Desta forma, estaria se estimulando o desenvolvimento do potencial humano, sendo que a "formação contínua ganhará uma importância acrescida no presente século, numa sociedade de informação" (ESTRELA, 2002, p.168). Assim, do ponto de vista que o professor necessita buscar soluções para as transformações e adaptações ao mercado de trabalho (CARVALHO, 2003), as necessidades de formação continuada poderiam ser consideradas como formas atualizar professores e profissionais da educação com relação às demandas relacionadas ao ensino e à aprendizagem continuamente, suprindo carências e lacunas da formação inicial.

Assim, esta proposta prevê para o trabalho de formação na área de educação musical reflexões sobre a construção do conhecimento a partir da criação musical em grupo, a partir da vivência de prática de conjunto no contexto escolar além de estimular a pesquisa em educação musical como forma de geração de conhecimento e aprimoramento da prática pedagógica em música. A ideia de formação continuada está presente em atividades teórico-reflexivas além de atividades práticas de criação (FINCK, 2001, 2003; FRANÇA; SWANWICK, 2002; BRITO,2003; BEINEKE, 2009), apreciação (SCHAFER, 1991), improvisação e execução musical (MARTINS,1992, 1993, 1996).

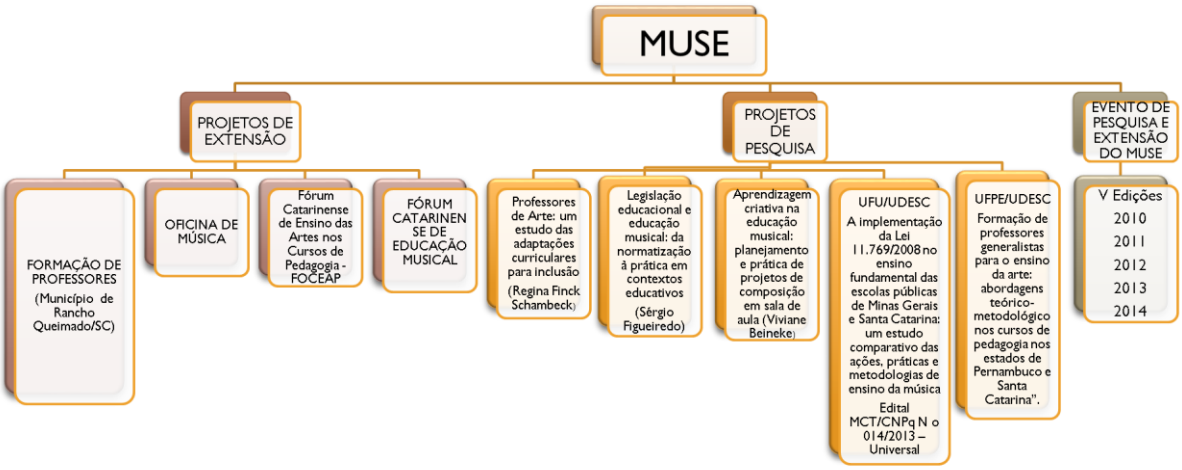
Ações extensionistas marcam a sua importância enquanto precursoras ou coadjuvantes de um caminho pedagógico a instituir aulas de música no currículo escolar, o que por si só já pode ser considerado um ponto positivo. Como afirma Penna (2004), é preciso "ocupar estes espaços como uma forma de evidenciar a música como uma parte integrante e necessária da vida" (p.7). Neste sentido, as ações de extensão reforçam a

importância do diálogo entre os contextos formal e informal, entre profissionais e estudantes, entre a universidade e a sociedade. O conhecimento advindo destas práticas contribui para evidenciar outras formas de aprendizagem, já que outras formas de adquirir conhecimento, inclusive advindas do senso comum, podem revitalizar a relação dos saberes dos grupos sociais com os saberes institucionalizados.

4. Das ações do Programa: atividades desenvolvidas

O Programa de extensão MusE visa proporcionar espaços para o desenvolvimento de atividades de extensão, pesquisa e ensino. Para tanto, quatro projetos de extensão são realizados de forma articulada, enfatizando a indissociabilidade entre essas três áreas.

Figura 1- Ações desenvolvidas (2010-2014)



Fonte: Elaborado pelos autores

O primeiro projeto, "Encontro de Pesquisa e Extensão do grupo Música e Educação - MusE", tem como objetivo atender as demandas de formação. Durante os 5 anos de existência dessa ação foram realizadas oficinas, eventos, palestras e mesas redondas. A partir destas ações a participação de integrantes do Grupo MusE em eventos regionais, nacionais e internacionais, tem proporcionado a disseminação dos resultados dos trabalhos do grupo, além de fomentar a produção acadêmica de estudantes e professores.

O segundo projeto, “Oficina de Música”, tem como proposta atender a uma demanda de alunos na faixa-etária de 06 a 12 anos. Durante os 4 anos desta atividade, participaram do projeto 11 alunos bolsistas e 15 alunos da disciplina de estágio curricular supervisionado em ambiente não escolar. Atuaram na coordenação e orientação desses alunos 4 professores do curso de Licenciatura em música, além de diversos estudantes convidados que participaram como músicos na execução do repertório gravado em 4 CDs que registram parte das atividades das oficinas. Os CDs trazem composições de autoria dos grupos de crianças envolvidas, além de repertório produzido e/ou arranjado pelos professores e estudantes que participam do projeto. O trabalho de gravação dos CDs também conta com a participação de bolsista que faz a gravação e edição das faixas no estúdio do Departamento de Música da UDESC.

Entre 2011 e 2014 foram oferecidas oficinas para 11turmas, com 165 crianças participantes. A oferta das oficinas é anual, com duração de 30 semanas letivas. A partir do projeto Oficina de Música foram desenvolvidas 15 produções acadêmicas oriundas das ações ali desenvolvidas, ente elas, dissertação de mestrado, trabalhos de conclusão de cursos, artigos apresentados em eventos da área de educação musical em nível nacional e regional, artigos publicados em periódicos, além de 4 CDs com as produções musicais geradas ao final do ano.

Tabela 1 - Produções relativas ao Projeto “Oficina de Música”

Ano	**Produções**
2011	**CD**: “*Entre Nós*”, resultado do trabalho de composição dos alunos da Oficina de Música realizada durante o ano de 2011.
2012	**Artigos:** ZANETTA, Camila; SILVA, Gabriela Flor Visnadi e; BEINEKE, Viviane. Compondo com Cecília Meireles: Relato de uma experiência na oficina de música. In: *Anais* ... XV Encontro Regional da ABEM Sul, 2012. MACHADO, C. M. P.; BEINEKE, V. A composição musical de crianças: um olhar para a construção de ideias de música em sala de aula. In: Jornadas de la Escuela de Música de la U.N.R, 2012, Rosário - Argentina. Actas de las II Jornadas de la Escuela de Música de la U.N.R. Rosário: Escuela de Música de la U.N.R, 2012. p. 01-09.
	CD: “*Entre Nós II*”, resultado do trabalho de composição dos alunos da Oficina de Música realizada durante o ano de 2012.

2013	**Artigos:** MACHADO, C. M. P.; BEINEKE, V.. Um olhar para a perspectiva das crianças em registros e reflexões sobre suas composições musicais. In: 9a Conferencia Regional Latinoamericana y 2a Conferencia Panamericana de Educación Musical ISME Chile 2013, 2013, Santiago. Anais. Santiago: ISME, 2013. p. 1-8. SENS, J. BEINEKE, V. Uma Festa Agitada: relato de atividade de composição em Oficina de Música para crianças. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical. *Anais*... Pirenópolis, GO: UnB, 2013, p. 2333-2340.
	Banner: Oficina de Música CAETANO, B.; SCHAMBECK, R.F. *Oficina de Música* apresentado no 9º Encontro de Extensão da Udesc: uma interlocução necessária. Florianópolis, 2013. **Banner:** Oficina de Música BEINEKE, Viviane. Oficinas de Música para Crianças. In: III Encontro de pesquisa Encontro de pesquisa e extensão do grupo MusE. *Anais*... Florianópolis: CEART, 2013. **Banner:** Oficinas de Flauta doce do MusE GUMS, L. et al. Oficinas de Flauta doce do MusE. In: III Encontro de pesquisa Encontro de pesquisa e extensão do grupo MusE. *Anais*... Florianópolis: CEART, 2013.
	Dissertação: PINHEIRO, C. M. M. *"No nosso mundo a gente inventa": um estudo sobre a aprendizagem criativa em uma oficina de música para crianças.* Programa de Pós Graduação em Música. PPGMUS (Dissertação). Florianópolis: CEART/UDESC, 2013, 145 p. (Orientação: Viviane Beineke).
	CD: "*Embolada Musical*", resultado do trabalho de composição dos alunos da Oficina de Música realizada durante o ano de 2013.
2014	**Artigos:** SOUSA, J. V. N.; PINHEIRO MACHADO, C. M; SENS, J.; BEINEKE, V. Improvisação e recursos tecnológicos: uma experiência com crianças imagem e som. In: Simpósio e Arte. *Anais*..., Curitiba, Paraná. v.3, n.1 (2014). Disponível em: anais.unicentro.br/simposioarte/pdf/xiv3n1/91.pdf. O ISSN é 2316-1418 SOUSA, J. V. N.; SENS, J.; PINHEIRO MACHADO, C. M; BEINEKE, V. O porquinho da Oficina: relato de atividades de improvisação e composição com imagem e som. In: Encontro Regional da Abem Sul. *Anais*...Blumenau: FURB, 2014. Disponível em: www.abemeducacaomusical.com.br/ conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/517/62 GUMS, L. KANDLER, M.A. Oficina de flauta doce: relato de experiência do processo de musicalização de crianças. In: *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 9, n. 1 (2014), p.170-183. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/issue/current/showToc BEINEKE, V.; ZANETTA, C. C. Ou isto ou aquilo : a composição na Educação Musical para crianças. Música Hodie, v. 14, p. 197-210, 2014. BEINEKE, V.; SENS, J.. Uma Festa Agitada: relato de atividade de composição em Oficina de Música para crianças. Udesc em Ação, v. 8, p. 1-10, 2014.

	TCC: SANTOS, Luciana F. A. dos. *Som e liberdade*: práticas de composição infantil a partir do olhar reflexivo. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Música. (Orientação: Regina Finck Schambeck).
	Banner: Oficina de Música BEINEKE, Viviane. Oficinas de Música para Crianças. In: IV Encontro de pesquisa Encontro de pesquisa e extensão do grupo MusE. *Anais*... Florianópolis: CEART, 2014.
	CD: "*Um pé cá outro lá – África*", resultado do trabalho de composição dos alunos da Oficina de Música realizada durante o ano de 2014.

Fonte: Relatório final do Programa de Extensão MusE - 2015 (Elaborado pelos autores)

O terceiro projeto, "Fórum Catarinense de Educação Musical", tem como proposta fomentar diálogos sobre a presença da música nas escolas. O projeto teve 12 edições entre 2008 e 2014. Os eventos foram realizados em diferentes cidades do Estado de Santa Catarina, sob coordenação do Prof. Sérgio Figueiredo, contando com participação de integrantes do MusE. Entre as principais ações dos fóruns destaca-se o esclarecimento sobre a Lei 11.769/2008 e as possíveis ações das instituições educacionais, públicas e privadas, para a efetivação da Lei no contexto escolar. No ano de 2014 mais uma ação relativa aos Fóruns foi incorporada às ações do programa de extensão. Trata-se da realização do 1º Fórum Catarinense de Ensino das Artes nos Cursos de Pedagogia, I FOCEAP. O objetivo do fórum é discutir a situação da formação oferecida nas áreas de artes em cursos de Pedagogia do Estado de Santa Catarina, analisando as abordagens teórico-metodológicas que fundamentam os currículos e as práticas pedagógicas nas diferentes linguagens artísticas. Este evento é parte integrante do projeto de pesquisa **"**Formação de professores generalistas para o ensino da arte: abordagens teórico-metodológico nos cursos de pedagogia nos estados de Pernambuco e Santa Catarina", que vem sendo realizada pelo Grupo MusE da Udesc em parceria com o Grupo de Estudos em Artes e Educação, sediado na Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste.

O quarto projeto, 'Formação de Professores', faz parte do conjunto de ações entre os departamentos de Música, Artes Visuais e Artes Cênicas - parceria com o Projeto Assessoria para Professores de Arte nas Escolas. Este projeto tem por objetivo estabelecer espaços de formação de professores nas áreas de Artes e formação continuada para professores da educação infantil e de escolas de ensino fundamental. Dentre suas ações, são previstas atividades de formação pedagógica, tanto para os participantes do Programa quanto para professores que atuam com o ensino de música, artes visuais e teatro na rede escolar. Através deste projeto tem sido possível articular os projetos de extensão desenvolvidos pelo

Programa com o ensino e a pesquisa, aproximando escola, universidade e comunidade, professores em formação inicial e continuada, professores universitários e pesquisadores.

A ação de formação de professores vem sendo desenvolvido desde 2014 e foram atendidos 22 professoras pedagogas, 2 professoras de Artes Visuais e 1 professor habilitado em Música. As atividades foram realizadas no município de Rancho Queimado, estado de Santa Catarina, em forma de oficinas. O objetivo do projeto é estimular ações de formação em serviço, ou seja, enquanto as professoras participam da formação continuada, os alunos das respectivas turmas são atendidos por uma equipe multidisciplinar, formada por alunos da graduação e pós-graduação dos cursos de Licenciatura e Mestrado envolvidos. A seguir, tabela com o quadro de formação 2014/2015:

Tabela 1 - Calendário de Encontros com as professoras pedagogas

2014	**Atividades**
11 de fevereiro – terça-feira	Semana Pedagógica/Artes visuais
23 de abril – quarta-feira	Secretaria de educação/Artes Visuais
16 de maio – sexta-feira	Artes Visuais/Música
24 de junho – terça-feira	Teatro/ Música
07 de agosto – quinta-feira	Artes Visuais/Música
18 de setembro – quinta-feira	Artes Visuais/ Teatro
16 de outubro – quinta-feira	Música/Teatro
2015[1]	Atividades[2]
09 de março	Música/Artes Visuais/Teatro
23 de abril	Música/Artes Visuais/Teatro

No ano de 2014 foram realizadas atividades mensais com os professores e com as crianças do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental. A partir de 2015 a rede implantou uma turma de quarto ano. Contabilizando todos os estudantes do município, Rancho Queimado conta com 589 estudantes atendidos pela rede municipal e estadual. Destes, 125 estão na Educação Infantil, 359 no Ensino Fundamental e 98 no Ensino Médio; 7 estudantes desenvolvem atividades na APAE. Destaca-se o caráter interdisciplinar e de flexibilização curricular do projeto, à medida que são desenvolvidos, de forma integrada, conhecimentos trabalhados nas disciplinas práticas e teóricas do currículo.

[1] No ano de 2015 o calendário de encontros passou a ser bimestral. Estão previstas atividades em junho, agosto e outubro, tendo sido realizado o primeiro encontro no mês de abril de 2015.

[2] As atividades com as professoras passam, em 2015, a serem desenvolvidas com outra estrutura metodológica. O grupo foi divido, sendo que as professoras fizeram um escolha entre as três áreas (Teatro, Artes Visuais e Música). O grupo de Música é composto por nove professoras.

Considerações Finais

Ações extensionistas marcam a sua importância na construção de caminhos pedagógicos em diferentes espaços educacionais. O conhecimento advindo das práticas em contextos de extensão universitária contribuem para promover outras formas de aprendizagem e podem revitalizar a relação dos saberes do grupo com os saberes institucionalizados. Deste modo, o programa atende às necessidades do curso de Licenciatura em Música e do curso de Mestrado em Música, funcionando como um laboratório para os cursos de Graduação e Pós-Graduação em Música, atendendo a demanda da comunidade e cumprindo o papel da extensão universitária.

Acredita-se que a formação de professores de música da UDESC tem apresentado uma articulação entre os projetos de Extensão Universitária e os cursos de Graduação. Entende-se que estas ações dão concretude à indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, atividades que, de acordo com os documentos que regem as Instituições de Ensino Superior, devem ser contempladas pelas Universidades Brasileiras.

Referências

BEINEKE, Viviane. *Processos Intersubjetivos na Composição Musical de Crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. Tese Doutorado. Programa de Pós Graduação em Música PPG-Música. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

BRASIL. Lei n°. 5692/71. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Diário Oficial [República Federativa do Brasil]. Brasília, DF. BRASIL. Lei n°. 9394 de 20 de dez. de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Diário Oficial [República Federativa do Brasil]. Brasília, DF, em 28 de dez. de 1996.

_____. *Lei nº. 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial [República Federativa do Brasil]. Brasília, DF, em 19 de ago. de 2008.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*: Brasília: MEC/SEF, 3v, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O que há de comum no Ensino de Cada Um dos Conteúdos Específicos. In: *Formação Continuada de Professores*: uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, p. 01 – 16.

ESTRELA, Maria Teresa. A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexões sobre uma experiência. In: *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002, p. 141-169.

FIGUEIREDO, S. L. F. Currículo escolar e educação musical: desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. *Revista Intermeio*, v. 19, n.37, p. 29-52, 2013.

FINCK, Regina. A criação musical como recurso didático em sala de aula. *Revista Nupeart*, Florianópolis, v. 2, 53-73, set. 2003.

_____. *O Fazer Criativo em Música:* um estudo sobre o processo da construção do conhecimento a partir da criação musical. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: UFRGS, 2001.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

LEHMANN, P.R. Panorama de la Educación Musical en el mundo. In: GAINZA, V.H.de. *La educación Musical Frente al Futuro*: Enfoques interdiciplinares de la Fisolosía, la Sociología, la Antroppología. La Psicología y la Terapia. Buenos Aires: E. Guadalupe, 1993, p. 13-23.

MARTINS, R. Improvisação e performance em música profissionais, aspectos cognitivos. *Música pesquisa e conhecimento*. R. Martins (ed) Porto Alegre: NEA/CPG Música 1996.

_____. Representação e Imagem, em busca da aprendizagem. *Fundamentos da Educação Musical*. R. Martins (org). Porto Alegre: ABEN/CPG. Música. Mest. e Dout., 1993.

_____. A improvisação musical como instrumento da aprendizagem musical. *Em Pauta*, 4v, nº5, julho, Porto Alegre: 1992.

PENNA, Maura. *Musica(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*: Porto Alegre, n.11, 7-16, set. 2004.

RENEX. *O Plano Nacional de Extensão Universitária*. 200-2001. Disponível em: http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf. Acesso em: 29 mar. 2015.

SCHAFER, M. *O Ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

UDESC. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Disponível em: http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/1005/plano_nacional_de_extensao_universitaria.pdf Acesso em 28 de set.2014.

A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS EGRESSOS DA GRADUAÇÃO EM MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO

Daltro Keenan Junior[1]
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS
Regina Finck Schambeck[2]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo: O acesso de alunos com deficiência no ensino superior é uma realidade crescente em nosso país, este fato está relacionado com o avanço nos debates e na elaboração de marcos legais e ações político-pedagógicas desenvolvidas na perspectiva da educação inclusiva. Nesse sentido, cabe cada vez mais aos sistemas de ensino aprimorar suas estratégias pedagógicas, metodológicas e de gestão, a fim de garantir o atendimento especializado em todas as suas modalidades. O presente texto é um recorte do projeto da pesquisa de mestrado, em andamento, cujo foco é investigar os fatores que proporcionaram o ingresso e a permanência de alunos cegos ou com baixa visão nos espaços de educação superior, mais especificamente no âmbito da graduação em música. O mote para esta pesquisa surgiu a partir do ingresso de uma discente com baixa visão no curso de graduação em música da Instituição de Ensino Superior a qual atuo como professor. Através de uma abordagem qualitativa e, do levantamento e análise de dados obtidos através de entrevistas com deficientes visuais egressos da graduação em música, pretender-se-á avaliar as ações e práticas que viabilizaram o ingresso, a permanência e a conclusão de suas trajetórias acadêmicas.

Palavras-chave: Deficiência visual. Ensino Superior. Música.

1. Introdução

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: keenanguitar@gmail.com
[2] E-mail: regina.finck@udesc.br

Para um melhor entendimento das proporções e necessidades projetadas pelo desenvolvimento da educação inclusiva e a crescente democratização do ensino na educação básica, fatores estes, que têm contribuído para o aumento significativo do número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior, se faz necessário apresentar alguns dados estatísticos.

Os relatórios do Censo Demográfico de 2010 – Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência - Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE, 2010) contabilizaram no Brasil uma população total de 190.755.799 pessoas, onde 35.774.392, consideradas como população residente, foram declaradas portadoras de alguma deficiência visual. Uma divisão categorizada dessa estatística revela que: um total de 506.377 pessoas não enxerga de modo algum, 6.056.533 possuem grande dificuldade e 29.211.482 enxergam com alguma dificuldade. O público alvo desta pesquisa pertence às primeiras categorias de pessoas com deficiência visual, as que não enxergam ou cegas e as que possuem grande dificuldade de enxergar, cuja nomenclatura utilizada atualmente é pessoa com baixa visão. Segundo o Decreto 5.296 de 12 de abril de 2004:

> [...] a deficiência visual abrange a cegueira e a baixa visão, sendo considerada cegueira quando a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica e baixa visão quando a acuidade visual estiver entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica (BRASIL, 2004).

Para promover o acesso à educação da pessoa com deficiência, o Governo Federal e o Ministério de Educação têm implantado uma série de políticas e programas para garantir os princípios de equidade e valorização da diversidade, da acessibilidade e da igualdade de condições para o acesso e permanência da pessoa com deficiência na escola regular e em todas as modalidades de ensino. No documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), encontram-se algumas orientações sobre inclusão escolar no ensino superior, foco desta pesquisa:

> Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 15).

Para Caiado (2013), as pessoas com deficiência têm acessado a modalidade de ensino superior com maior frequência, "prova disso tem sido o crescente número de alunos deficientes no ensino superior" (CAIADO, 2013, P.30). São indicativos de crescimento da busca pelo acesso à modalidade do ensino superior, os dados apontados no documento - Indicadores Consolidados do Enem 2013 (INEP, 2013), onde o número de matrículas por tipo de atendimento especial com o critério cegueira atingiu 993 matrículas em 2012 e 1.118 matriculas em 2013, já no critério baixa visão atingiu 7.007 matrículas em 2012 e 8.582 matrículas em 2013. Outro documento que corrobora com a afirmação de Caiado (2013) é a tabela de "Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Necessidade Especial", disponível nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, relativas ao Censo Escolar do Ensino Superior (INEP, 2013), que aponta um total de 3.943 alunos com cegueira e 6.955 alunos com baixa visão matriculados no Ensino Superior.

Há de se ressaltar que existem casos de pessoas com deficiência que ingressam no ensino superior e por motivos de agravamento da doença, falta de oferta de material didático-pedagógico adaptado e de profissionais com formação em atendimento especializado, ausência de salas multifuncionais e de tecnologias assistivas[1], barreiras atitudinais geradas por colegas e professores, falta de mobilidade urbana e acessibilidade aos espaços acadêmicos como a biblioteca, entre outros, acabam por não concluir seus estudos nesta modalidade. Nessa perspectiva, são consideradas como "casos de sucesso", todas as situações em que esses alunos conseguiram superar essas "barreiras" e concluir seus estudos acadêmicos.

2.Objetivo

Considerando-se que o sistema visual detecta e integra de forma instantânea e imediata grande parte dos estímulos no ambiente e, opera inclusive nas relações de comunicação não verbal, em pessoas desprovidas deste sentido ou com níveis muito baixos desta capacidade perceberemos que:

> Esses alunos recebem e organizam a informação no processo de apropriação do conhecimento e construção da realidade em um contexto impregnado de padrões de referências e experiências eminentemente visuais que os coloca em situação de

[1] A tecnologia assistiva é qualquer item, equipamento ou aplicativo, seja adquirido comercialmente ou por encomenda, modificado ou personalizado, que é usado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de uma pessoa com deficiência. (ROBITAILLE, 2010, p. 5, tradução nossa).

> desvantagem. Por isso, necessitam de um ambiente estimulador, de mediadores e condições favoráveis à exploração de seu referencial perceptivo particular. [...] Devem ser tratados como qualquer educando no que se refere aos direitos, deveres, normas, regulamentos, combinados, disciplina e demais aspectos da vida escolar. (BRASIL, 2007, p 14)

Como objetivo geral, esta pesquisa visa investigar os principais fatores que viabilizam a educação musical da pessoa com deficiência visual praticados em ambientes de formação em nível superior, especificamente na graduação em música, e suas implicações na construção do conhecimento musical destes, abrangendo o ingresso, a permanência e conclusão de suas trajetórias acadêmicas.

Para uma melhor compreensão desse objetivo geral, considerações mais específicas sobre: como estes alunos se relacionam com o conhecimento musical proposto no curso de graduação; quais são os diferenciais necessários para que os mesmos cursem a graduação em música; da oferta de apoio didático extracurricular e da promoção de ações relacionadas à acessibilidade serão importantes na obtenção de uma aproximação da perspectiva inclusiva na visão da pessoa com deficiência, dando visibilidade ao modo como esta inserção se deu, criando assim, um espaço de reflexão para o processo de educação musical para alunos e professores, deficientes visuais e videntes.

3. Metodologia

Os participantes de pesquisa serão alunos deficientes visuais egressos da graduação em música, pois o objetivo é investigar as ações e práticas que viabilizaram a aprendizagem musical destes egressos, como também, compreender o fenômeno de inserção destes indivíduos em espaços, *a priori*, planejados para a educação de sujeitos providos de visão, ou classificados como videntes. Dadas as características desta pesquisa, optar-se-á por utilizar uma abordagem qualitativa. Para esta proposta de estudo entende-se que será apropriado utilizar como estratégia de verificação o procedimento metodológico de estudo de caso, onde o "pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real" (YIN, 2005, p. 19). As entrevistas serão realizadas no formato semiestruturado, para propiciar a "plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, à ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas" (LAVILLE E DIONNE, 1999, p. 188). Não se descarta a utilização de outras ferramentas para a coleta dos dados.

As questões que conduzirão as entrevistas serão focadas nos seguintes temas: da escolha pela graduação em música; o ingresso e os processos seletivos; os processos de ensino e aprendizagem nas diferentes disciplinas; da relação com professores, colegas, funcionários; das questões de acessibilidade; das perspectivas de trabalho. Após esta etapa, as entrevistas serão transcritas, analisadas e categorizadas à luz de referencial teórico apropriado.

Referências

BRASIL. *Decreto n° 5.296 de 2 de Dezembro de 2004.* Regulamenta as Leis n°s 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica [...]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 20 abr. de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Atendimento educacional especializado:* deficiência visual. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n° 555/2007, prorrogada pela Portaria n° 948/2007, entregue ao Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola:* lembranças e depoimentos. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

IBGE. *Censo Demográfico 2010*: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: < http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 20 abr. de 2015.

INEP. *Indicadores Consolidados do Enem 2013.* Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2013/indicadores_consolidados_dados_nacionais_estados_enem_2013.pdf>. Acesso em: 21 abr. de 2015.

_____. *Censo da Educação Superior 2013*: Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Necessidade Especial. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 21 abr. de 2015.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

ROBITAILLE, S. *The illustrated guide to assistive tecnology and devices: tools and gadgets for living Independenty*. New York: Demos Medical Publishing, 2010.

YIN, R. K. *Estudo de caso:* planejamento e métodos. Trad. de Daniel Grassi – 3. Ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO, ENSINO MUSICAL E DESENVOLVIMENTO

Davys Enrique Espíndola Moreno[1]
AMA Florianópolis/SC

RESUMO: O trabalho apresentado é uma pesquisa em andamento, qualitativa e experimental, trabalhada caso a caso em que se exploraram os diferentes resultados obtidos nas áreas de comunicação e socialização através do ensino musical à crianças com Transtornos de Espetro Autista (TEA) associados a graves problemas de comportamento. O trabalho inclui um estágio fechado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São José entre os meses de outubro e novembro de 2014 com continuidade em outro estagio em andamento a partir de abril do ano 2015 na Associação de Pais e Amigos do Autista (AMA) de Florianópolis, ambas as instituições no Estado de Santa Catarina, Brasil. Entre os objetivos apresentados nesta pesquisa estão: Analisar e identificar as diferentes dificuldades que estas crianças apresentam em seu desenvolvimento. Elaborar um plano de trabalho de educação musical incluindo o tempo, a frequência e o sistema de ensino a utilizar. Executar o plano de trabalho proposto e Avaliar os resultados obtidos com as diferentes crianças em processo de ensino aprendizado, estudando e comparando os resultados com outros estudos relacionados, para assim poder levantar futuras e diferentes bibliografias relacionadas ao tema.

Palavras-chave:

Crianças com TEA; Educação, Comunicação e Música; Prática Pedagógica.

"... ate que não sejas batido, cuspido e mordido,
não podes trabalhar com nossas crianças,
deves ser batizado antes, para
poder compreender do que estamos falando..."[2]

[1] Email: davyse@gmail.com

[2] Frase resgatada da entrevista entregada por José Raimundo Facion na cidade de Curitiba, antes do trabalho realizado com crianças com TEA. Brasil em Dezembro de 2014.

1. Problemáticas

Como trabalhar com crianças TEA com graves problemas de comportamento que não respondem frente as ações realizada pelo professor de ensino? Como comunicar-se efetivamente com crianças com TEA associados a graves problemas de comportamento? O ensino musical através da escuta da música introduzida em forma organizada, consciente, sistemática e dirigida pode ajudar a ter respostas positivas com crianças com TEA? A música influencia positivamente nas práticas escolares das crianças com TEA? Para as crianças com TEA, onde está à fronteira entre a realidade e a aparência, entre o que é real e o que é simulado?

1.2 Situando o Problema

Começando com uma análise empírica de como se faz sociedade, uma das dificuldades maiores apresentadas é lidar com pessoas "diferentes" em tempos diferentes, em que o importante é encontrar o meio de poder oferecer um conhecimento sem ter o retorno esperado.

O atendimento educacional especializado no Brasil é garantido pela lei brasileira decreto N° 6.571, de 17 de Setembro de 2008. No que considera que o atendimento educacional especializado é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar a formação dos alunos no ensino regular sem distinção de nenhuma índole. Agrega que entre os objetivos do atendimento educacional especializado encontra-se:

> [...] Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, garantindo a transversalidade das ações da educação especial e fomentando o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminam as barreiras no processo de ensino e aprendizagem[...][1]

Nas diversas formas que nós temos hoje para a superação das desigualdades está o conhecimento. É através do conhecimento empírico obtido onde temos a opção de observar e destingir com maior clareza as diferenças tanto positivas como negativas que se produzem no aprendizado das crianças em desiguais circunstancias. Entre as políticas estaduais do Estado de Santa Catarina, encontramos a Lei 16.036. Que estabelece a proteção dos direitos

[1] Marcos Político-Legal da Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva no Brasil. Pág. 27. Decreto N° 6.571 da Secretaria de Educação Especial no Ministério da Educação, Brasília. Ano 2010.

das pessoas com TEA, considerando-a como uma pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Devido a isso, no artigo segundo fala-se que entre as diretrizes de proteção dos direitos das pessoas com TEA é fundamental a *"... inclusão dos estudantes com transtorno do espetro autista nas classes comuns de ensino regular e a garantia de atendimento educacional especializado gratuito..."*[1]

É claro, que a igualdade de oportunidades entre as pessoas passa necessariamente pela tomada de consciência dos direitos e necessidades de cada cidadão, bem como da colaboração que cada um é capaz de oferecer. O autismo é um dos distúrbios mais intrigantes e massacrantes de que se tem notícia, porque atinge crianças de toda ordem social sem importar culturas, raças ou religião. Estas crianças não revelam a simples vista qualquer indício de distúrbio ou deficiência, criando enormes frustrações entre seus pais, com o qual esta problemática torna-se psicologicamente um verdadeiro drama familiar, afetando não só a criança, mas a família e o desenvolvimento de toda sociedade. Estas crianças com TEA são "pequenas pessoas" que apresentam basicamente a grande dificuldade de se relacionar com outras; que quando falam possuem um repertório extremamente limitado de palavras, e em muitos casos observados podem vir a se auto-agredir, causando sérios danos a si ou a outros. Por isso a grande problemática apresentada e que eles não reagem positivamente aos estímulos entregados pelo professor de educação especial e este último, precisa de ferramentas especializadas no ensino para poder ingressar no mundo destas crianças e assim poder comunicar-se com elas, em que a criatividade e os conhecimentos adquiridos são de vital importância.

> *"...A inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas..."*[2]

O educador que trabalha regularmente com crianças TEA precisa ter um recurso profissional ativo, assim a interação afetivo-relacional com elas é importantíssima para ter uma boa intervenção. Portanto, os conteúdos e as temáticas abordadas e desenvolvidas pelos docentes devem ser sempre planificadas considerando aspectos relevantes e diferenciados para cada criança, primando a prática reflexiva, dinâmica e interativa com elas.

> [...] Se tomarmos a noção do social nos indiferentes sentidos do termo, isto é, englobando tanto as tendências hereditárias que nos levam a vida em comum e á

[1] Lei de proteção dos direitos das pessoas com transtornos do Espectro Autista N° 16.036 do Governo de Santa Catarina, publicada 21 de junho de 2013 em Florianópolis Brasil.
[2] Piaget, J. *"Biologie et Connaisance"*. Paris, 1967, P. 314.(em português *"Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos"*. Petrópolis, Vozes, 1973).

> imitação, como as relações "exteriores" (no sentido de Durkheim) [1] dos indivíduos entre eles, não se pode negar que, desde o nascimento, o desenvolvimento intelectual é, simultaneamente, obra da sociedade e do indivíduo[...][2]

Entre as formas mais estudadas e que apresentam bons resultados para a comunicação, encontra-se a música, tanto em forma individual como em forma entrelaçada a outros meios de comunicação com o qual se abre uma importante janela de conhecimento ao oferecer ferramentas diferentes para os profissionais da educação que deverão lidar com estas patologias.

> No Ensino da criança portadora do TEA ou psicoses infantis, a música exerce, primeiramente, um papel por deveras importante. A música escolhida, ajuda nesta situação por vezes extrema, tanto a criança como ao profissional que lida com ela a controlar-se, a equilibrar-se e a buscar um relaxamento para conseguir, por fim, induzir parte de sua tranquilidade para a criança.[3]

Na investigação pode perceber-se como os docentes de ensino na educação especial às vezes podiam encontrasse sobre passados pelo atuar das crianças. Gritando, agredindo ou cuspindo tanto aos docentes que regularmente estão com eles como a eles mesmos, sem reagir aos estímulos positivos apresentados e sem ter uma comunicação ou socialização com algum grado de resposta. Quando os docentes foram entrevistados sobre suas frustrações e sensações pelo trabalho na APAE com estes meninos eles mesmos informaram que *"... Só depois de diferentes e degastadores processos estruturados de ensino em forma constante e rigorosa pode-se conseguir ter alguns resultados efetivos..."* [4]

2. Objetivo Geral

- Verificar como o ensino da música contribui para o desenvolvimento nas habilidades da comunicação e socialização das crianças com TEA associados a graves problemas do comportamento.

2.1 Objetivos Específicos

---

[1] Durkheim, sociólogo do S.XIX acreditava que a educação é algo eminentemente social, e educação e socialização se dá por meio da acao de geração adulta para com a geração jovem. Ver a "*Educação Moral de Durkheim a Piaget*", Agencia de fomento Capes/CNPq. http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/luminaria/article/view/332/278

[2] Piaget, J. "*Etudes Sociologiques"*. Genebra – Paris, Droz, 1977, P.242 (em português "*Estudos Sociológicos"*, Rio de Janeiro, Forense, 1973).

[3] Facion, José Raimundo "*Reflexões sobre um modelo integrativo*" Brasília: Ministério de Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência. Ano 2002.

[4] Frase explicativa e proporcionada pelo docente de ensino "*Thiago*" na APAE de São José quando nos referíamos ao sistema de ensino e os resultados obtidos.

- Analisar e identificar as diferentes dificuldades que estas crianças apresentam em seu desenvolvimento.
- Elaborar um plano de trabalho definindo o tempo, a frequência e o procedimento que serão efetuados nas dependências da APAE de São José.
- Executar o plano de trabalho proposto.
- Avaliar os resultados obtidos neste plano de trabalho com as diferentes crianças em processo de ensino aprendizado.
- Analisar, comparar e publicar os diferentes resultados obtidos com outros estudos relacionados.
- Levantar diferentes bibliografias relacionadas ao tema.

3. Referencial Teórico

Nas diferentes pesquisas de música relacionadas com o tema, podemos citar primeiramente a Kramann no ano 1982[1], quem pesquisou a influência de diversas músicas em crianças com TEA com quadros altamente agressivos, observando nessa investigação que as crianças deixavam de se auto-agredir ficando calmos e prestos para o ensino aprendizado dos docentes especializados.

> [...] Através da música do Minueto das quatro estações de Antônio Vivaldi, os movimentos estereotipados das crianças com TEA diminuíam ao mesmo tempo em que as relações interpessoais, através dos contatos sociais com as pessoas de convívio aumentavam, gerando tranquilidade para o resto das pessoas.[2]

As crianças que convivem com a música, melhoram substantivamente seus processos cognitivos, sociais e pessoais e em todas as áreas de desenvolvimento, enriquecendo a linguagem por elas adquirida mediante o estímulo positivo do ambiente musical em que se desenvolvem. A linguagem musical e a música facilitam a integração das crianças com seu entorno por ser um meio universal de comunicação. É através do jogo da música, com amor e paciência onde as pessoas obtiveram os maiores avanços na socialização e comunicação da criança com seus pares e seu habitat.

---

[1] Kramman, J. "*Der Einfluss verschiedenner Musikstucke auf das Verhalten von Kindern mit Autismus-Syndrom*". Inaug. Diss. Münster. 1982. Cit. Münzberg, C., "*Musiktherapietagung*" (17, 2009, München), & Freies Musikzentrum (München). (2010). *Musiktherapie in der Psychosomatik*. Wiesbaden: Reichert.
[2] Fación, J.R. "*Reflexões Sobre um Modelo Integrativo*" Brasília: Ministério de Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência, 2002.

> […] las experiencias musicales en la etapa inicial adquieren significación educativa debido a que se proponen en base a una iniciación temprana en el camino de la práctica y la degustación artística por parte de nuestros educandos.[1]

Todas as crianças apreendem e adquirem conhecimentos prestando atenção aos sons gerados pelo ambiente, na escuta do falar em seu entorno, nas prioridades que sua família culturalmente entrega para a educação de seus filhos, pelo que eles conhecem como qualidade de vida e "com suas certas realidades sociais e educativas", nos diferentes programas de rádio e de televisão. Estes conhecimentos lamentavelmente retraem-se no entorno, devido à segregação da família, o excesso de trabalho, a jornada escolar completa e a pouca preparação e preocupação que tem os pais pela educação de seus filhos, entre outras problemáticas sociais do mundo globalizado.

A comunicação e a socialização das crianças em seu meio desde a mais tenra idade são fundamentais para que possam aprender a construir diferentes significados com os outros. O ser humano nasce como um ser indefeso, inacabado, que necessita de seu espaço para desenvolver-se, projetar-se e realizar-se. É aqui em que a criança tem a imperiosa necessidade de saber comunicar-se, por isso ao interacionar ludicamente com seu meio, a criança aprende brincando, utilizando para isso diferente linguajes de comunicação a seu alcance.[2] É neste contexto que a autonomia, a identidade, a cultura e a formação dos valores na criança para que aprenda a valer-se por si mesmo no âmbito da sua formação pessoal e social é fundamental, pois a criança necessita imperiosamente ter segurança e confiança em seu entorno para que tenha um real desenvolvimento e crescimento em pleno.

As crianças apreendem respondendo aos estímulos proporcionados pelo meio, neste sentido o ambiente é o que motiva a criança e a motivação cria a facilidade para o aprendizado. Este aprendizado obtivem-se graças à entrega que o entorno realiza para estas crianças, no reforço positivo, no respeito ao próximo sem nenhuma discriminação, já que todas as crianças podem aprender bem e corretamente a uma terna idade em um ambiente adequado ao educando.

---

[1] Malbrán S. El Aprendizaje Musical de los Niños. Edit. Actilibro S.A. Pág. 13. Tercera Edición 1994. Buenos Aires. Argentina.

[2] Fale-se para elo de linguagens verbais e não verbais e linguajem artísticos, para outras referencias pode-se ver Levin, Esteban. "A clinica psicomotora, O corpo na linguagem." Petrópolis, RJ. Ano 2009. Ou também de Levin "Clinica e Educação com as crianças do outro espelho." Editoriais Vozes. Petrópolis, RJ. Ano 2005.

> [...] Para as crianças, brincar é certamente imaginar, evocar e pensar. Nunca é uma banalidade, mas sim um ato estrutural que cria a experiência infantil originária, aquela que suscita mais questionamentos no mundo contemporâneo...[1]

É importante destacar que a qualidade dos comportamentos das crianças está relacionada com o ambiente familiar e social que ela está exposta, é por isto, que as crianças com TEA, assim como todas as crianças, em sua busca natural do conhecimento, apreendem ao brincar em espaços e ambientes desiguais.

> No jogo de areia, quando o sujeito é convidado a construir um cenário na caixa de areia e ela apresenta-se paralisada sem ação, sem saber como e por onde começar, ela expressa visivelmente o "desequilíbrio cognitivo". Suas estruturas mentais apresentam-se em conflito, é a falta de equilibro, é a dificuldade em resolver desafios, situações com problemas, realizar escolhas... E o bloqueio na interação dos processos de assimilação e acomodação, que gera a não evolução dos estágios do pensamento. O sujeito permanece "cristalizado" naquele estagio; a idade cronológica que possui é incompatível com o nível operacional do pensamento, naquele momento. [2]

As crianças desde seu nascimento até os oito anos de idade, quando são bem estimuladas, melhoram suas capacidades cognitivas, pois é na primeira infância na que se inicia o desenvolvimento humano. Nesta etapa é onde existe a maior flexibilidade neuronal, física e emocional de nossas crianças, pelo qual a educação inicial converte-se em uma necessidade imperante e urgente para todas as nações.

> […] Children should be empowered in their environment, learn reacting to stimuli that are delivered to their environment, so the environment is what will motivate the child and ease will create motivation for learning .[3]

Nas diferentes investigações sobre neurociências falam que a qualidade do pensamento depende do nível de inteligência geral que herdamos geneticamente dos nossos pais, mas principalmente devem-se ás qualidades da informação sócio cultural ao que se pode ter acesso, existente em nosso entorno e que nós vivenciamos e incorporamos, principalmente em nossos primeiros anos de vida, através dos quais julgamos e distinguimos, processando, armazenando e ativando o aprendizado de mecanismos eletroquímicos, os quais são desenvolvidos principalmente desde nossa concepção até nos primeiros anos de vida.

---

[1] Levin, Esteban. "Rumo a uma infância virtual? A imagem corporal sem corpo." Editora Vozes. Petrópolis, RJ. Ano 2007. Pág 16

[2] Andion, Maria Teresa Messeder. "Jogo de Areia: Intervenção psicopedagógica a luz da teoria piagetiana na caixa de areia." Rio de Janeiro, Editora Wak. Ano 2010. Pág. 90

[3]Kandel, Eric. Schwartz, James. Jessell, Thomas. Pág. 26. "Neurociencia y Conducta". Editorial Grafilles (Grupo Frupoin), España. 1999.

Os cientistas e investigadores Schuart, Kandell e Jesell, mediante suas pesquisas em psicologia e neurociências certificaram que as crianças apreendem mais nos primeiros anos de vida e adquirem uma maior autonomia, autoconfiança e definição de sua personalidade ao entregar-lhes diferentes e integrais oportunidades para sentir ou atuar no entorno "[...] The brain to function well, you need to use as little energy as possible, for this reason it is easier to react to a stimulus to think of an action"[1]

Qualquer variação que se produza negativamente nas conexões sinápticas das crianças devido a alterações em seu ambiente através das errôneas informações teóricas ou práticas desenvolvidas, principalmente em seus primeiros anos de vida, pode alterar de forma nefasta sua conduta futura, produzindo outras mudanças no pensamento e comportamento. Por isso, para fazer que as crianças com TEA participem ativamente da sociedade é importante primeiramente que aprendamos e compreendamos qual é seu desenvolvimento no entorno em que elas habitam e assim depois disso descobrir seus pontos de encontro para poder conectá-las com o nosso.

4. Metodologia

Este trabalho é de caráter qualitativo experimental. Com duas variáveis a considerar para cada uma das oito crianças em estudo, durante oito semanas com uma interação de 45 minutos por sessão para cada uma delas.

A avaliação foi feita ao terminar o estudo e as variáveis foram:

1. Reage ou não reage positivamente (deixa de auto-agredir ou agredir a outros) frente aos estímulos musicais oferecidos.

2. Assiste e permanece calmo (sem auto-agredir ou agredir a outros) em cada um dos três concertos ao vivo apresentados para toda APAE de São José durante a investigação.[2]

[1]Kandel, Eric. Schwartz, James. Jessell, Thomas. Pág. 43."Neurociencia y Conducta". Editorial Grafilles (Grupo Frupoin), España. 1999.
[2] Ver Anexos N°1. Cria-se uma Ficha de avaliação onde se determina sé a criança reage ou não reage positivamente aos estímulos musicais.

Considerações

Trabalhou-se na APAE de São José, com oito crianças com TEA associados a sérios problemas de comportamento que não reagiam positivamente aos diferentes sons e barulhos no ambiente, sem aceitar os batimentos de palmas, agredindo os docentes de ensino e outras crianças que estavam perto delas e a elas mesmas.

Este trabalho musical inicia com uma percepção sonora de diferentes músicas que existem habitualmente no seu ambiente, tomando como base a informação obtida pelas famílias· para conseguir espaços auditivos de conforto e segurança das crianças. Depois se realizou uma "audição dirigida" através de escutas de diferentes obras musicais em forma sistêmica e contínua, no que reduziu consideravelmente os movimentos estereotipados, os batimentos e as autoflagelações das crianças, terminando positivamente o estagiam na APAE de São José com três apresentações musicais para todas as crianças da APAE.[1] As crianças com TEA assistiram aos concertos reagindo positivamente e sem batimentos extremos, sem auto agredir-se ou agredir aos outros.

Pelo tanto, através dos conhecimentos adquiridos pelo ensino musical, houve melhora significativa na comunicação e na socialização das crianças com TEA. Os objetivos propostos foram alcançados, obtendo-se uma melhor qualidade de vida e interação destas crianças com os seus.

As práticas musicais fortalecem a ideia de que o ensino musical pode ajudar significativamente na socialização das crianças com TEA, é por isso que na incessante procura de encontrar distintas e efetivas formas e meios de comunicação com elas, o trabalho investigativo educativo musical continua na AMA de Florianópolis, abrindo outras possibilidades de pesquisa educativas musicais para estas crianças.

Referências

ANDION, Maria Teresa Messeder. *"Jogo de Areia: Intervenção psicopedagógica a luz da teoria piagetiana na caixa de areia."* Rio de Janeiro, Editora Wak. Ano 2010.

[1] Realizaram-se três concertos ao vivo para toda a APAE de São José. Primeiro Concerto Sonatas para violino e piano de Mozart KV 304 e 305. Segundo Concerto Trio de cordas de Beethoven N° III Op. 9. N°2 e Terceiro Concerto. Musica Eletrônica ao vivo com Xampler, barulhos, violino elétrico, bateria e guitarra elétrica.

BENENZON, Rolando. *"Manual de musicoterapia"* Editorial Enelivros. RJ. Ano 1985.

BRASIL, Marcos Político-Legal da Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva no Brasil. Pág. 27. Decreto N° 6.571 da Secretaria de Educação Especial no Ministério da Educação, Brasília. Ano 2010.

BRUSCIA, Kenneth E. *"Definindo Musicoterapia."* Editorial Enelivros, RJ. Ano 2000.

CAVACO, Nora. *"Minha Criança é diferente? Diagnostico prevenção e estratégias de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais."* Editora Wak. RJ. Ano 2014.

CAVACO, Nora. "*O Profissional e a Educação especial. Uma abordagem sobre o Autismo."* Editorial Novembro. Santo Tirso, Portugal. Ano 2014.

DE MORAGAS, Jerónimo. "Psicología del Niño y del Adolescente". Editorial Labor, S.A. Barcelona. España. 1970.

DIMITRIUS, Jo-Ellan. *"Decifrar pessoas: Como entender e prever o comportamento humano."* São Paulo, Editora Alegro. Ano 2000.

"Educação Moral de Durkheim a Piaget", Agencia de fomento Capes/CNPq. http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/luminaria/article/view/332/278

FACION, José Raimundo *"transtornos invasivos do desenvolvimento associados a graves problemas do comportamento: reflexões sobre um modelo integrativo"* Brasília: Ministério de Justiça, Coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência. Ano 2002.

FERNÁNDEZ, Alicia. "*A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clinica da criança e sua família."* Porto Alegre. Editora Artmed. Ano 1991.

FERNANDEZ, Alicia. *"Psicopedagogia em psicodrama, Morando no Brincar."* Editora Vozes. Petrópolis, RJ. Ano 2007.

GOMES, Caio Cesar. *"Avaliação psicológica da aprendizagem: psicologia e psicopedagogia."* São Paulo: casa do psicólogo. Ano 2013.

KANDEL, Eric. Schwartz, James. Jessell, Thomas. "Neurociencia y Conducta". Editorial Grafilles (Grupo Frupoin), España. 1999.

KRAMMAN, J. "*Der Einfluss verschiedenner Musikstucke auf das Verhalten von Kindern mit Autismus-Syndrom*". Inaug. Diss. Münster. 1982. Cit. Münzberg, C., "*Musiktherapietagung*" (17, 2009, München), & Freies Musikzentrum (München). (2010). *Musiktherapie in der Psychosomatik*. Wiesbaden: Reichert.

LEVIN, Esteban. *"A clinica psicomotora, O corpo na linguagem."* Petrópolis, RJ. Ano 2009.

LEVÍN, Esteban. "*Clinica e Educação com as crianças do outro espelho.*" Editoriais Vozes. Petrópolis, RJ. Ano 2005.

LEVIN, Esteban. *"Rumo a uma infância virtual? A imagem corporal sem corpo."* Editora Vozes. Petrópolis, RJ. Ano 2007.

MALBRAN, Silvia. "El aprendizaje Musical de los Niños". Editorial Actilibro S.A. Buenos Aires, Argentina. 1994.

PIAGET, J. "Etudes Sociologiques". Genebra – Paris, Droz, 1977, P.242 (em português "Estudos Sociológicos", Rio de Janeiro, Forense, 1973).

PIAGET, J. "Biologie et Connaisance". Paris, 1967, P. 314.(em português "Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos". Petrópolis, Vozes, 1973).

TUSTIN, Frances. *"Autism and childhood psychosis."* Editora Hogart Press. Londres. Ano 1972.

A MÚSICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SANTA CATARINA

Helena Villas Garcia Vasconcelos[1]
Universidade do estado de Santa Catarina- UDESC
Regina Finck Schambeck[2]
Universidade do estado de Santa Catarina- UDESC

Resumo: Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento que tem como objetivo principal compreender como foi ou está sendo implementada a Lei 11.769/2008 nas escolas estaduais de Santa Catarina. Para a coleta de dados fizemos o uso da entrevista com um Assessor da Educação Básica e grupos focais com gestores das Gerências de Educação. O entendimento da Lei 11.769/2008 tanto por parte da Secretaria Estadual de Educação, representada pelo Assessor da Educação Básica, quanto pelos Gestores das Gerencias Regionais é de que a música faz parte da disciplina de Artes, porém o profissional responsável por esta disciplina deve trabalhar os conteúdos das todas as áreas artísticas, independente da sua formação, portanto de forma polivalente. Os resultados parciais demonstram que a música nas escolas estaduais de Santa Catarina acontece de forma extracurricular através do programa Mais Educação e em escolas do Ensino Médio Inovador que possuem períodos de tempo integral.

Palavras- chaves: Lei 11.769/2008, Escolas estaduais, Educação Básica.

1. Introdução

Na década de 70, através da Lei 5692/71 a educação artística foi incluída nos currículos de 1º e 2º graus, conforme Penna (2002, p.123-124). Neste momento a Lei não deixava claro, quais linguagens artísticas estavam incluídas dentro da educação artística. Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN o termo educação artística foi substituído por ensino da arte, porém a definição das linguagens

[1] Aluna do Programa de Pós-Graduação em Música, sub área: Educação Musical na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. E-mail: helena_vgv@yahoo.com.br
[2] Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Música, sub área: Educação Musical na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. E-mail: regina.finck@gmail.com

específicas ainda não fica claro, como descrito no Artigo 26 parágrafo 2º "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos." (BRASIL, 1996). Penna afirma que "a presença da arte no currículo escolar tem sido marcada por indefinição, ambiguidade e multiplicidade" (PENNA, 2012, p.122). Procurando clareza em relação ao espaço da música dentro da escola, um grupo de músicos, juntamente com educadores musicais começa a campanha "quero educação musical na escola", (PEREIRA, 2010), buscando junto ao poder legislativo a alteração do texto da Lei 9.394/96 para garantir, efetivamente, a música como componente curricular. Assim em 2008 é aprovada a Lei 11.769/2008 que altera o Art. 26 da LDBEN 9394/96 incluindo o §6º "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (BRASIL, 2008). Com a aprovação desta lei os sistemas de ensino possuíam três anos letivos para se adaptarem a nova legislação. A partir deste período diversas pesquisas foram e estão sendo realizadas, no intuito de verificar como os sistemas educacionais estão adaptando-se à Lei 11.769/2008.

Esta pesquisa é um recorte de uma pesquisa de âmbito nacional que visa compreender as ações e estratégias adotadas pelos sistemas educacionais de Minas Gerais e Santa Catarina na implementação da Lei 11.769/2008 nos âmbitos municipais e estaduais. O enfoque desta pesquisa está no sistema educacional do Estado de Santa Catarina e procura responder a seguinte questão: **De que maneira a música está inserida como conteúdo nas escolas estaduais de Santa Catarina, depois da aprovação da Lei 11.769/2008 e findado o seu prazo de implementação?** Outras questões derivam-se desta principal: Como os gestores da educação básica interpretam a Lei 11.769/2008? Quem são os professores responsáveis por trabalhar os conteúdos musicais? O que foi ou está sendo feito para implementação da Lei 11.769/2008?

Assim, buscamos como objetivo geral compreender como foi ou está sendo realizada a inserção da música como conteúdo curricular obrigatório nas escolas estaduais de Santa Catarina depois da aprovação da lei 11.769/2008. Da mesma forma, procure-se conhecer a interpretação da Lei realizada pelos gestores da educação básica do Estado de Santa Catarina, identificando quem são os professores que trabalham a música como conteúdo curricular obrigatório a partir de um mapeamento das ações realizadas para a implementação da Lei 11.769/2008.

2. Metodologia

A abordagem de pesquisa que orienta este trabalho é a qualitativa, que consideramos adequada ao presente estudo, tendo em vista que nos propomos a compreender de que forma a música está inserida nas escolas estaduais de Santa Catarina depois da aprovação da Lei 11.769/2008. A coleta de dados realizada até o momento foi feita através de entrevista semiestruturada e grupos focais. A entrevista semiestruturada foi feita com o Assessor de Educação Básica em Santa Catarina da Secretaria de Estado da Educação - SED e os grupos focais com gestores de diversas Gerências Regionais de Educação - GERED. As cidades para a pesquisa de âmbito nacional foram selecionadas obedecendo ao critério das cidades mais populosas de Santa Catarina, sendo Joinville, Florianópolis, Blumenau, São José e Itajaí. Porém, para esta pesquisa, nos grupos focais, buscamos ampliar este critério entrevistando gestores de cinco[1] das seis mesorregiões[2] do Estado de Santa Catarina. Os gestores participantes dos grupos focais representavam as gerências regionais das cidades de Joaçaba, Concórdia, Itajaí, Joinville, Jaraguá do Sul, Seara, Xanxerê, Criciúma, Itapiranga e Blumenau.

A entrevista semiestruturada, segundo Gray (2010), permite que o pesquisador busque um aprofundamento das visões e opiniões dos entrevistados. No grupo focal, segundo Bauer e Gaskell (2010), o importante é conduzir a discussão do grupo, garantindo que os participantes possam conversar entre si, e não apenas com o pesquisador. Nesta pesquisa, utilizamos o roteiro das questões da entrevista semiestruturada como fio condutor para o grupo focal. Os participantes do grupo tiveram a oportunidade de conversar entre si trocando experiências sobre a implementação ou não da Lei 11.769/2008 nas suas gerências.

Nesta pesquisa, pretendemos ainda fazer entrevistas com professores efetivos do quadro do magistério do Estado que possuam habilitação em música, para que possamos conhecer as práticas musicais realizadas por eles nas escolas estaduais e considerar o impacto da Lei 11.769/2008.

3. Entrevistas

[1] As mesorregiões incluídas nessa pesquisa são: Grande Florianópolis, Norte Catarinense, Oeste Catarinense, Sul Catarinense e Vale do Itajaí.

[2] O Estado de Santa Catarina é dividido geograficamente em seis mesorregiões: Grande Florianópolis, Norte Catarinense, Oeste Catarinense, Serrana, Sul Catarinense e Vale do Itajaí. Maiores informações: http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_mesorregi%C3%B5es_de_Santa_Catarina

O roteiro para entrevista utilizado nesta pesquisa abordou questões relacionadas à interpretação da Lei 11.769/2008, a atuação profissional na disciplina de Artes e o que o Estado pretende fazer para a implementação da Lei. Em relação a interpretação da Lei, os gestores das GERED possuem o mesmo posicionamento do Assessor da SED, ou seja, a música está relacionada a disciplina de Artes e quem deve ministrar esses conteúdos é o professor de Artes. Segundo o assessor e os gestores o professor de Artes deve trabalhar com todas as linguagens de forma polivalente, independente da sua habilitação. Esse é um ponto muito forte dentro das discussões, pois o Estado abre concursos públicos para professores de Artes, e profissionais licenciados em diversas áreas artísticas podem participar do concurso, porém, os gestores nos deixam bem claro, que assumindo a disciplina de Artes, o profissional terá que trabalhar com todas as linguagens. Outro ponto sobre a contratação de professores é a questão da nomenclatura da disciplina. Alguns gestores nos colocam a dificuldade de contratação de professores licenciados em música devido a inexistência da disciplina de música desta na matriz curricular das escolas estaduais.

Os gestores acreditam que a música é importante na formação dos alunos, porém as escolas não estão tendo o suporte necessário para implementar a Lei 11.769/2008. Alguns gestores consideram que esta Lei deveria ser incluída nas escolas de tempo integral, onde a carga horária seria ampliada e haveria espaço para mais uma disciplina.

O assessor da SED, comenta que os cursos de formação continuada oferecidos pela secretaria de educação são feitos para a disciplina de Artes de uma forma mais geral, sem conseguir trabalhar com suas especificidades. Essa é uma constatação também dos gestores das GERED que consideram a dificuldade dos professores que são habilitados em outras linguagens artísticas em trabalhar os conteúdos musicais.

Considerações finais

A música tem acontecido, na sua grande maioria, dentro das escolas do Estado na forma de atividade extracurricular dentro do programa Mais Educação, ou em algumas escolas do Ensino Médio Inovador – EMI onde os alunos ficam em alguns dias da semana em tempo integral na escola. Nas escolas que adotam o EMI no contraturno das disciplinas curriculares obrigatórias são oferecidas oficinas, que dentre elas acontecem oficinas de música, que em sua maioria são oficinas de violão, flauta doce e canto coral. Essas oficinas são optativas e não atendem a totalidade de alunos.

Tanto o Assessor da educação da SED quanto os gestores das GERED, consideram que para a efetivação da Lei, ou seja, a implementação de conteúdos de música dentro da

matriz curricular, existe a necessidade da criação da disciplina de música. Isso implicaria na criação do cargo de professor específico para esta disciplina. Conforme mostram os dados coletados a partir da realização dos grupos focais, a disciplina de Artes é ministrada na sua grande maioria por egressos de cursos de Artes Visuais e que adotam práticas polivalentes no ensino de Arte e que não possuem formação e não consideram-se aptos para ministrar os conteúdos musicais.

Acreditamos que a partir desta pesquisa podemos estabelecer uma parceria entre a Universidade e a SED, realizando fóruns com os profissionais da disciplina de Artes, onde poderemos debater sobre as práticas vigentes nesta disciplina, compartilhar experiências e soluções encontradas por outros sistemas educacionais para a implementação da Lei 11.769/2008.

Referências

BAUER, Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 8º Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BRASIL. Lei 9.394 de 20/12/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Lei 11.769 de 18/08/2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2º edição. Porto Alegre: Editora Penso, 2010.

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

PEREIRA, Luis Felipe Radicetti. **Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=203910

DA POLIVALÊNCIA À ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM MUSICAL: REFLEXÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Johanna Kubin Sardá [1]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Sérgio L. F. Figueiredo [2]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo: Este texto trata de documentos legais que regem a educação brasileira e que compõem uma perspectiva sobre leis específicas e orientações curriculares que incluem as Artes na escola. A revisão de literatura inclui autores que discutem temáticas que vêm sendo tratadas sobre a implementação da música na escola. A metodologia empregada está baseada em modelos qualitativos e a técnica utilizada foi o levantamento documental. As discussões apresentadas se somam às reflexões sobre os desafios da implementação da lei nº. 11.769/08 e a presença ainda marcante das práticas polivalentes para o ensino das artes em diversos sistemas educacionais. Os dados coletados em documentos e na literatura específica indicam que o processo de implementação da lei nº. 11.769/08 está ocorrendo em diversos contextos, mas a prática polivalente aparece como um dos desafios a serem enfrentados em nome das especificidades das linguagens artísticas oferecidas nas escolas, garantindo maior qualidade para o ensino das artes.

Palavras-chave: Lei nº. 11.769/08, Legislação Educacional, Polivalência.

A prática da polivalência para o ensino das artes foi instituída na década de 1970 e tal prática foi considerada inadequada, como vem sendo discutido por diversos autores

[1] Mestranda em Música - Subárea Educação Musical - pelo PPGMUS - UDESC E-mail: johannakubin@gmail.com
[2] E-mail: sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

(BARBOSA, 2001; MATEIRO, 2003; LIMA, 2005; PENNA, 2008; FIGUEIREDO, 2009, 2013; ASHMAD e BELLOCHIO, 2010; SANTOS, 2011). Mesmo com as novas orientações legais que indicam a formação de professores de artes em linguagens específicas e não mais de forma polivalente, a prática de se ter um professor ensinando todas as artes ainda permanece em diversos sistemas educacionais.

A Lei nº. 5.692/71 incluiu a Educação Artística, dentre outras disciplinas, "nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus" (BRASIL, 1971, art. 7º). As áreas artísticas definidas pelos documentos legais na década de 1970 foram: Artes Cênicas, Artes Plásticas, Desenho e Música (BRASIL, 1979). Os cursos superiores de Educação Artística nasceram para ofertar inicialmente a licenciatura curta, justamente para suprir uma necessidade imediata de professores desta área nas escolas.

> A licenciatura curta habilitava os professores para atuação no chamado 1º grau, correspondente aproximadamente ao Ensino fundamental de hoje. A partir desta licenciatura curta, as instituições de ensino superior criaram as licenciaturas plenas dirigindo a formação para uma das 4 áreas específicas da educação artística. Assim, os dois primeiros eram voltados para uma formação geral em todas as artes, e outros dois anos eram dedicados a uma especialização em uma das linguagens. [...] A licenciatura plena também autorizava o professor a ministrar aulas no 2º grau, equivalente ao atual ensino médio. (FIGUEIREDO, 2013, p. 34, 35).

Esta situação da licenciatura curta definiu que um professor estaria preparado, em dois anos, para ensinar as quatro áreas artísticas oferecidas no curso. Na licenciatura plena, além dos dois anos iniciais, mais dois eram oferecidos em uma única área artística, mas a escola preferia (e ainda prefere, em muitos casos), um único professor para ensinar todas as artes, mesmo depois deste profissional ter se especializado em uma das linguagens.

> Não é difícil imaginar a ineficiência desta proposta, considerando o tempo e abrangência da formação para a educação artística. Assim se estabeleceu a prática da polivalência para as artes, onde um único profissional passou a ser responsável pelo ensino de todas as áreas artísticas na escola. (FIGUEIREDO, 2013, p. 35).

O parecer de nº. 540/77 do Conselho Federal de Educação citou que "a educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético", especificando que "é certo que as escolas deverão contar com professores de educação artística, preferencialmente

polivalentes no primeiro grau" (BRASIL, 1977, p. 26). Este parecer reforça a ideia da polivalência, e esta visão reducionista da Arte (FIGUEIREDO, 2009), sem respeitar as especificidades de todas as áreas, começa a vigorar nas escolas brasileiras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada em 1996 após diversas propostas no Congresso Nacional de projetos que foram substituídos até sua versão definitiva (BRANDÃO, 2010). O artigo 26 da lei, em seu parágrafo 2º, esclarece que "[o] ensino da arte [...] constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica [...]". (BRASIL, 1996).

Outros documentos complementares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, por exemplo, informam que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro são as áreas que compõem o conjunto de linguagens artísticas a serem incluídas na escola, sem indicar a maneira como estas linguagens seriam estabelecidas, quem seriam os professores - especialistas ou polivalentes -, qual seria a carga horária, dentre outros detalhamentos que demonstrariam que a prática polivalente não seria mais utilizada a partir da nova lei de 1996.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, específicos para os ensinos fundamental e médio, não configuram modelo impositivo, apesar de oficial. No texto de introdução deste documento, em seu volume 6º [1a à 4a série], expõe que "Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem" (BRASIL, 1997, p. 16). O próprio documento cita que "[a] critério das escolas e respectivos professores, é preciso variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro" (BRASIL, 1997, p. 42). Suas propostas visam contribuir para a expansão das linguagens da Arte e, principalmente, cooperar com um direcionamento pedagógico aos professores.

A LDB de 1996 não faz menção a qual linguagem artística está se referindo ou ao tipo de professor que deveria ensinar esta linguagem. Se comparado este texto à prática vigente então seria possível que os sistemas educacionais entendessem o termo 'ensino da arte' como um simples substituto para o termo 'Educação Artística' mantendo, assim, a prática polivalente. Este texto resta ambíguo, insuficiente para promover alguma mudança, apesar da relevância não ser apenas sobre o que dizem as leis, e sim sobre a atitude e a decisão de usá-las na prática.

Paralelamente, outros documentos vêm sendo produzidos a partir dos anos 2000, apresentando diretrizes específicas para os cursos de licenciatura e que representam uma particularização das áreas em relação à Arte, justificando a extinção da ideia da polivalência: Artes Visuais (BRASIL, 2009), Dança (BRASIL, 2004c), Música (BRASIL, 2004a) e

Teatro (BRASIL, 2004b). Tais diretrizes comprovam que a polivalência não é mais desejada do ponto de vista da administração educacional do país, ao mesmo tempo que não seria possível ignorar a existência de profissionais formados em Educação Artística que têm direito ao trabalho e que continuarão no mercado.

Apesar dos PCN trazerem propostas para cada linguagem artística e da existência de diretrizes específicas que indicam claramente a não polivalência, diversos sistemas educacionais ainda permanecem com esta prática. Esta possibilidade existe na medida em que a LDB/96 estabelece que os sistemas educacionais têm liberdade de organização, sustentados pelos princípios de autonomia e flexibilidade (BRASIL, 1996, Art. 15). Isto não estaria contra a lei, mas estaria contra uma qualidade acadêmica que vem sendo discutida pelos profissionais da área.

Como a expressão 'ensino de arte' contida na LDB/96 não deu conta de modificar a prática da polivalência criticada por tantos autores, a sociedade organizada se articulou para propor uma alteração que trouxesse clareza sobre este termo legal. Através deste processo se conquistou a aprovação da Lei Federal nº. 11.769/08: "[a] música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular" Arte (BRASIL, 2008, art. 1º). Este artigo ainda mantém certa ambiguidade já que não pormenoriza sobre o ensino da música ou sobre o profissional responsável. A sugestão da necessidade de professores específicos foi incluída no projeto que tramitou pelo congresso nacional, dando um fim mais claro para a perspectiva polivalente na educação básica, mas o artigo sobre este aspecto foi vetado.

Apesar da manutenção da prática polivalente em muitas escolas brasileiras, diversos são os sistemas educacionais que já se mobilizaram, até antes da própria lei, como é o caso de Florianópolis (FIGUEIREDO, 2000), oferecendo desde 1998 as linguagens artísticas separadamente na educação básica, ministradas por professores especialistas em cada uma destas linguagens. Outros contextos brasileiros também estão promovendo mudanças, como pode ser comprovado mediante Relatório de Pesquisa (FIGUEIREDO; SARDÁ, 2014), que através de levantamento realizado identificou editais com vagas específicas para 'Professor de Música' em 12 dos 16 estados das regiões norte e nordeste do país.

Diversos contextos educacionais no Brasil também têm contratado professores específicos de música, compreendendo que o cumprimento da lei nº. 11.769/08 exige a presença de profissionais qualificados na área de música na escola. Assim, verifica-se uma reação em direção à especificidade e a polivalência será substituída gradualmente na medida em que muitos destes editais incluírem como pré-requisito os diplomas específicos de cada

área artística. Enquanto não tivermos profissionais de cada uma das linguagens artísticas, a prática da polivalência permanecerá em muitos contextos educacionais.

Referências

ASHMAD, L. A. S.; BELLOCHIO, C. R.Lei 11.769/2008 e escolas municipais de ensino fundamental: um estudo na cidade de Santa Maria/RS. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2010. p. 1158 – 1167.

BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*.3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. 200 p.

BRANDÃO, C. da F.*LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo.* 4. ed. São Paulo: Avercamp, 2010. 200 p.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 11 ago. 1971.

BRASIL. Parecer CNE nº: 540, de 10 de fevereiro de 1977. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71. Brasília, 10 fev. 1977.

BRASIL. CNE. Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973. Fixa normas de estruturação ao curso de Licenciatura em Educação Artística. In: Livro de Resoluções e Portarias do Conselho Federal de Educação nos anos de de 1962 a 1978. Brasília: MEC/CFE, 1979, p.90-93.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais [Ensino de primeira à quarta série]. Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, 12 mar. 2004a.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 4, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Brasília, 15 mar. 2004b.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 3, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília, 12 mar. 2004c.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 18 ago. 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1, de 16 de janeiro de 2009. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Brasília, 19 jan. 2009.

FIGUEIREDO, S. L. F. Documento referente à elaboração de currículos - Música. In Subsídios para a reorganização didática no ensino fundamental (p. 233-249). Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

_____. O ensino de música na educação brasileira: um breve panorama a partir da legislação educacional. In: ALCÂNTARA, L. M. de; RODRIGUES, E. B. T. (Orgs.). *O ENSINO DA MÚSICA:* DESAFIOS E POSSIBILIDADES CONTEMPORÂNEAS. Goiânia: Grafset, 2009. p. 81 - 89.

_____.Currículo Escolar e Educação Musical: uma análise das possibilidades para a Educação Musical na escola brasileira na contemporaneidade. *InterMeio*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFMS), v. 19, n. 37, p. 29 - 52, jan./jun. 2013.

FIGUEIREDO, S. L. F.; SARDÁ, J. K. *Legislação educacional: o impacto da lei 11.769/08 em contextos educativos nas regiões norte e nordeste do Brasil*. Florianópolis: UDESC, 2014. Relatório de Pesquisa.

LIMA, S. A. de. Formatando uma história. In: _____. (Org.). *Faculdade de Música Carlos Gomes:* retrospectiva acadêmica. São Paulo: Musa, 2005. p. 7 – 26.

MATEIRO, T. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. *REVISTA DA EDUCAÇÃO*, Santa Maria, v. 28, n. 2, 2003. Disponível em:<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a2.htm>. Acesso em: 02 maio 2015.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino.* Porto Alegre: Sulina, 2008. 230 p.

SANTOS, R. M. S. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: _____. (Org.). *Música, cultura e educação:* os múltiplos espaços de educação musical.Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 165 – 210.

AS BATERIAS DAS ESCOLAS DE SAMBA DE FLORIANÓPOLIS: WEBSITE INTERATIVO

André Felipe Marcelino[1]

Resumo: Este projeto dá continuidade ao trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Música da UDESC intitulado "O ritmo das baterias das escolas de samba de Florianópolis em 2010 na perspectiva de seus mestres". Após uma reformulação em seus objetivos, o trabalho ganhou o nome de "Ritmos e Batucadas: as baterias das escolas de samba de Florianópolis", contemplado no Prêmio Elisabete Anderle de Incentivo à Cultura 2013, na Categoria Literatura. Seu objetivo principal foi registrar o ritmo das baterias das escolas de samba de Florianópolis em formato de áudio disponível no website interativo. A metodologia se baseou em observações e entrevistas com os mestres das baterias e em contribuições de autores que abordam o tema. A partir dessa etapa, os mestres e ritmistas gravaram seus respectivos ritmos e instrumentos em estúdio para disponibilizá-los no website. Esse material enriquece a documentação das próprias escolas de Florianópolis e o carnaval brasileiro, além de contribuir como recurso didático para o ensino de instrumento de percussão.

Palavras-chave: baterias de escola de samba, percussão, website.

1.Introdução

Este projeto tem origem no trabalho de conclusão de curso em Licenciatura da UDESC intitulado "O ritmo das baterias das escolas de samba de Florianópolis em 2010 na perspectiva de seus mestres" (MARCELINO, 2010). Após reformulados seus objetivos, ganhou o nome de "Ritmos e Batucadas: as baterias das escolas de samba de Florianópolis", sendo contemplado no Prêmio Elisabete Anderle de Incentivo à Cultura 2013, na Categoria Literatura. O projeto aprovado prevê, além do website interativo aqui apresentado, um livro

[1] E-mail: andrefm7@gmail.com

e DVD que estão em fase de finalização. No entanto, é oportuno divulgar aqui o website já disponível: www.ritmosebatucadas.com.br.

O trabalho contemplou o registro do ritmo das baterias das escolas de samba de Florianópolis de 2009 até 2014, período em que o carnaval na cidade se concretizava nas atividades de cinco escolas de samba que compunham o grupo especial.

Já em 2015 o carnaval passa a contar com seis escolas do grupo especial e mais seis escolas do grupo de acesso. Espero, portanto, num futuro não muito distante, registrar essas novas escolas que surgiram no decorrer da pesquisa.

2. Website interativo

O website foi elaborado para que os internautas possam conhecer e ouvir as principais baterias das escolas de samba de Florianópolis: Os Protegidos da Princesa, Embaixada Copa Lord, Unidos da Coloninha, Consulado do Samba e União da Ilha da Magia.

O website contém informações sobre todo o projeto realizado, sobre as características das baterias e sobre o autor e mantém um blog. Na seção interativa, chamada de Bateria Interativa, o internauta pode escolher entre as cinco baterias que quiser ouvir e com ela interagir. Ao escolher uma das baterias, os ícones dos instrumentos aparecem na tela, e com o *mouse* o usuário aciona, ou não, os instrumentos que quiser ouvir, podendo apreciar as características sonoras das baterias.

A gravação foi feita em estúdio com os próprios ritmistas e mestres das baterias. Os instrumentos foram gravados separadamente para possibilitar o recurso interativo de solar e "mutar" (do inglês: *mute*, mudo) cada naipe de instrumentos de percussão. Cada bateria gravou entre 1minuto e 1 minuto e meio de áudio; no website fica disposto em formato de *loop*, repetindo o trecho gravado constantemente.

Ainda em fase de finalização, o formato livro a ser publicado descreve as peculiaridades, características e transcrições musicais. As partituras musicais contidas no livro representam as levadas rítmicas dos instrumentos das baterias. Apresentados em fotos, os instrumentos utilizados pelas escolas serão descritos contemplando suas origens, características e curiosidades, além das partituras de células rítmicas básicas utilizadas. O livro é bilíngue – português/inglês – para que seu conteúdo alcance outros países. Incluirá ainda um DVD que demonstra a levada básica dos principais instrumentos de cada uma das escolas de samba de Florianópolis, executadas pelos próprios ritmistas e mestres.

Os dados apresentados foram baseados em bibliografia sobre a temática, observações, entrevistas e gravações em áudio e vídeo realizadas com os mestres e ritmistas das agremiações. Os depoimentos dos mestres e as informações recolhidas somam-se às obras relacionadas ao carnaval, às baterias e às escolas de samba.

Dentre os principais estudos acadêmicos que contribuíram para a pesquisa, cito o trabalho sobre a origem e formação das escolas de samba (TRAMONTE, 1996) e os processos de ensino e aprendizagem musical informal numa escola de samba (PRASS, 2004). Relevantes também são os trabalhos na área de percussão, que focalizam a escrita de ritmos de percussão e, em especial, da bateria de uma escola de samba, entre os quais se destacam: Gonçalves e Costa (2000), Bolão (2003) e Alvim *et al*. (2003). Outro importante trabalho é o de Farias (2010), que aborda amplamente os elementos relacionados a uma bateria em contexto de escola de samba.

Considerações finais

O principal propósito do website e do material complementar é aproximar as pessoas da música e incentivá-las a terem uma experiência musical significativa, seja ouvindo, tocando ou interagindo de alguma forma com as baterias das escolas de samba ou blocos carnavalescos da sua comunidade.

Este trabalho cumpre a função de registro para as escolas de samba de Florianópolis e também para a literatura relativa ao tema. Penso que a riqueza dos ritmos e instrumentos utilizados nas baterias e apresentados no website contribui tanto com a documentação das próprias escolas de samba de Florianópolis como com a do carnaval brasileiro. E, principalmente, conta com prático material didático para o ensino de instrumento de percussão.

No entanto, há muito ainda que se aprofundar sobre tais ritmos e assuntos que gravitam no universo das baterias. A complexidade dos desenhos rítmicos executados pelos tamborins, agogôs, surdos de terceira; o contraponto deles com a melodia do samba-enredo, os instrumentos de cordas, as vozes dos puxadores de samba, os processos de composição e criação musical, entre outros, podem constituir objetos de estudo para futuros trabalhos.

Espero, enfim, que esta pesquisa possa contribuir para o aprofundamento das questões aqui levantadas e que num futuro não muito distante possamos registrar nesse formato interativo as possíveis transformações das baterias de escola de samba de Florianópolis.

Referências

ALVIM, Celso et al. **Monobloco:** oficina do Monobloco. Rio de Janeiro: Plap Produções Artísticas Ltda, 2003.

BOLÃO, Oscar. **Batuque é um privilégio**. Rio de Janeiro: Lumiar, 2003.

FARIAS, Júlio Cesar. **Bateria**: o coração da escola de samba. Rio de Janeiro: Litteris, 2010.

GONÇALVES, Guilherme; COSTA, Odilon. **O batuque carioca**: As baterias das escolas de samba do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Groove, 2000.

MARCELINO, André Felipe. **O ritmo das baterias das escolas de samba de Florianópolis, em 2010, na perspectiva de seus mestres**. Trabalhos de Conclusão de Curso, Licenciatura em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PRASS, Luciana. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba**: uma etnografia entre os Bambas da Orgia. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

TRAMONTE, Cristiana. **O samba conquista passagem**: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba de Florianópolis. Florianópolis: Diálogo, 1996.

Website: www.ritmosebatucadas.com.br (2015).

A EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS CAPIXABAS: RESULTADOS PARCIAIS DE PESQUISA SOBRE A NORMATIZAÇÃO E A PRÁTICA DA LEI 11.769/08

Rafael Prim Meurer [1]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Sérgio Figueiredo [2]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo: Este trabalho trata de um recorte de resultados parciais de uma pesquisa sobre a normatização e a prática da Lei 11.769/08, cujo objetivo é mapear o ensino de música em diferentes contextos educacionais e conhecer orientações legais para a implementação desta lei em território nacional. O recorte feito neste trabalho se refere ao Estado do Espírito Santo. A metodologia inclui levantamento, seleção, descrição e análise de notícias e documentos oficiais disponíveis no *site* da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo e de editais estaduais e municipais presentes tanto neste mesmo *site* da SEE-ES, quanto em *sites* especializados em concursos. As notícias coletadas informam a existência de atividades extracurriculares oferecidas nas escolas estaduais, o que não caracteriza o cumprimento da Lei 11.769/08. No entanto, os dados coletados a partir de editais estaduais e municipais mostram que há algum impacto da referida lei no Estado do Espírito Santo, sendo este impacto evidenciado nos processos de contratação de professores com licenciatura em música. O que ainda não estaria garantido a partir da contratação de professores portadores de diploma de licenciatura em música é que estes professores atuarão em sua área de formação e não de forma polivalente.

Palavras-chave: Educação musical. Legislação Educacional. Espírito Santo.

1.Introdução

[1] Aluno do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: rafael.p.meurer@gmail.com
[2] Professor da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).
E-mail: sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

A promulgação da Lei 11.769/08 trouxe grande movimentação nacional, gerou muitas expectativas e dúvidas, de modo que foram muitos os seus entendimentos. Passaram-se 4 anos do prazo limite para as escolas incluírem a música em seus currículos e é preciso compreender melhor qual a repercussão que houve e que ainda acontece em nível nacional para a implementação da referida lei.

Este trabalho apresenta um recorte de resultados parciais da pesquisa intitulada "Legislação educacional e educação musical: da normatização à prática em contextos educativos", iniciada em 2013. A partir da Lei 11.769/08 que estabelece a obrigatoriedade dos conteúdos musicais no currículo das escolas brasileiras, esta pesquisa tem como objetivo mapear o ensino de música em diferentes contextos educacionais e conhecer orientações legais para a implementação desta lei em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. Este texto apresenta dados referentes ao estado do Espírito Santo.

Esta é uma pesquisa essencialmente qualitativa que utiliza também dados quantitativos para análise e reflexão. Os procedimentos metodológicos incluem, nesta primeira fase da pesquisa, levantamento, seleção, descrição e análise de documentos oficiais e outros tipos de informações (notícias, projetos, atividades) disponíveis nos *sites* das secretarias de educação referentes à música e à educação musical. Para a realização desta etapa da pesquisa foram desenvolvidos os seguintes procedimentos:

1. Coleta dos dados regionais e estaduais que se referem à geografia (municípios, território e população) e à educação (número de alunos, professores, escolas e turmas) presentes nas pesquisas realizadas em 2014 e disponibilizadas nos *sites* do IBGE e do INEP.

2. Coleta de documentos legais e notícias sobre música e educação musical escolar por meio de busca nos *sites* das Secretarias de Educação dos estados da região sudeste do Brasil. Esta coleta foi realizada entre fevereiro e abril de 2015.

3. Busca de editais de concursos públicos e processos seletivos federais, estaduais e municipais para os cargos de Professor de Música e/ou Professor de Artes por meio de pesquisa em *sites* especializados em concursos, além dos *sites* das secretarias estaduais dos estados selecionados. Foram considerados os editais lançados entre os anos de 2008 e 2015.

Neste texto, os dados apresentados referem-se a notícias e informações sobre a música nas escolas do estado do Espírito Santo, além de dados referentes a editais estaduais e municipais que incluem a contratação de professores de música ou artes.

2. O Estado do Espírito Santo

O Estado do Espírito Santo possui 78 municípios (BRASIL, 2014b) e de acordo como Censo Escolar/INEP 2014 (BRASIL, 2014a) possui 3298 escolas de ensino regular: 19 escolas federais, 492 estaduais, 2417 municipais e 370 privadas.

Das 24 notícias coletadas no *site* da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, 7 se referem a atividades musicais regulares nas escolas, sendo que 6 delas se referem a atividades extracurriculares. A Lei 11.769/08 tem interpretações diversas. Queiroz (2012) comenta que um equívoco comum na interpretação da referida lei é a leitura isolada do documento. Segundo o autor:

> [...] há uma nítida falta de inter-relação das definições da mencionada lei com o texto completo da LDB e o problema é que, lida isoladamente, a 11.769/2008 é bastante limitada, pois no fundo ela apenas altera uma estrutura e normatização legal muito mais complexa e abrangente. (QUEIROZ, 2012, p. 33).

Um dos equívocos mais comuns é o de entender que uma atividade de música mesmo que extracurricular atenderia às exigências da referida lei.

Dentre as atividades extracurriculares oferecidas estão a formação de fanfarras, bandas e corais, além de aulas de canto, flauta e violão. Destaca-se a parceria das escolas com a Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES) nos projetos "Bandas e Corais na Escola" e "Orquestra de Violões nas Escolas"[1]. Todas as notícias se referem a atividades da rede estadual de educação.

Foram catalogados 10 editais (9 municipais e 1 estadual) lançados entre os anos de 2010 e 2014, que ofereceram vagas para os cargos de Professor de Música e Professor de Artes[2].

No estado, apenas o edital de nº 54/2012 (ESPÍRITO SANTO, 2012) foi catalogado, no qual são oferecidas 132 vagas de caráter efetivo para o cargo de Professor de Arte que incluem como requisitos os cursos de licenciatura em Artes Plásticas, Educação Artística, Artes Visuais, Artes Cênicas e Música. No documento "Organizações Curriculares 2015"

[1] Para maiores informações sobre este projeto, ver Oliveira, 2014.
[2] Em 5 destes editais são oferecidas tanto vagas para o cargo de Professor de Artes quanto para o cargo de Professor de Música.

(ESPÍRITO SANTO, 2015), disponível no *site* da Secretaria de Estado da Educação, consta que os alunos de todos os anos terão acesso à disciplina de Artes, mas não há informações a respeito do caráter desta disciplina: se deverá ser polivalente ou se o professor poderá concentrar-se em sua área de formação.

Verifica-se, a partir destes dados, que há um impacto da Lei 11.769/08 na rede estadual do Espírito Santo, confirmado com a inclusão de licenciaturas em outras artes que não só Artes Plásticas/Visuais, possibilitando assim a entrada de licenciados em Música nas escolas estaduais.

Foram encontrados editais em 7 municípios[1] (aproximadamente 9% do total de municípios) somando 9 editais municipais, sendo que 3 destes são do município de Vitória. Nestes 9 editais municipais, foram oferecidas 193 vagas no total, das quais 189 são de caráter efetivo e 4 de caráter temporário. Estas 4 vagas de caráter temporário foram oferecidas do município de Vitória no edital de nº 88 no ano de 2012 (VITÓRIA, 2012). Neste mesmo município, os editais nº1/2010 (VITÓRIA, 2010) e nº1/2011 (VITÓRIA, 2011) ofereceram vagas para Cadastro de Reserva, não informando o número de profissionais que seriam contratados. A Tabela 1 informa a quantidade anual de editais municipais catalogados entre os anos de 2010 e 2014.

Tabela 1 – Total anual de editais municipais catalogados

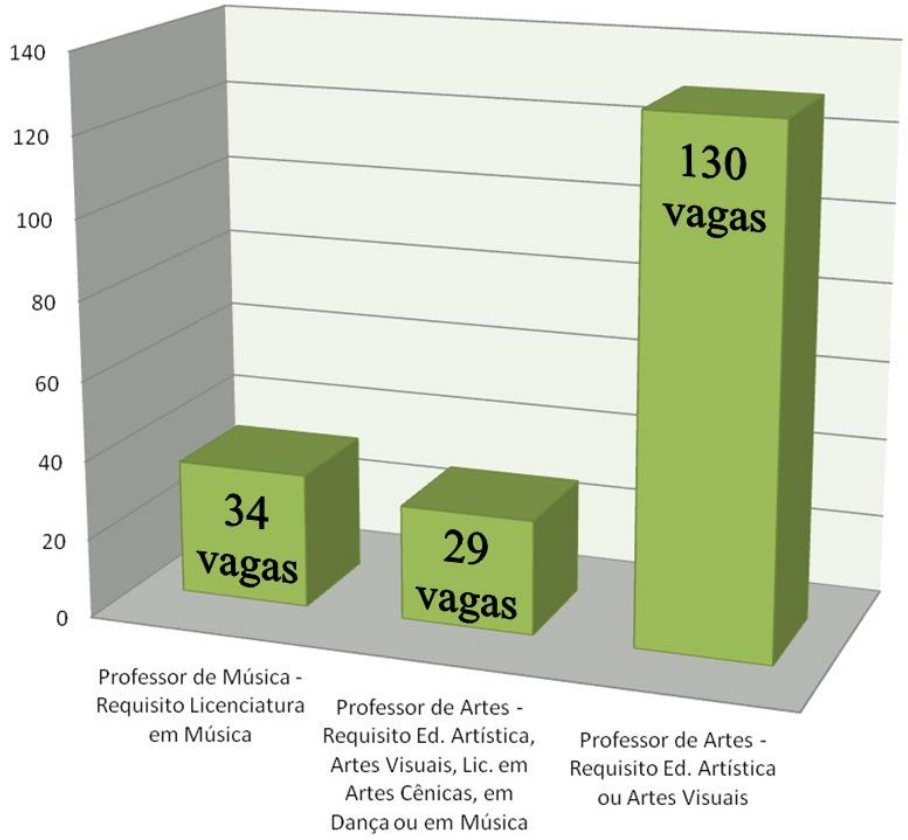
2010	2011	2012	2013	2014
1	3	3	0	2

Fonte: editais coletados.

Ainda a respeito dos municípios, o Gráfico 1 ilustra que em 6 editais, somaram-se 130 vagas para o cargo para Professor de Artes nas quais se exige como requisito específico a formação em cursos de Educação Artística e de Artes Visuais. Em 5 editais são oferecidas 29 vagas para o cargo de Professor de Artes que indicam a possibilidade de diferentes formações, como as licenciaturas em Artes Cênicas, em Dança e em Música. Para o cargo específico de Professor de Música, 5 editais ofereceram o total de 34 vagas.

[1] Os municípios em que foram encontrados editais foram: Aracruzes, Marataízes, Serra, Vitória, Vila Velha, Anchieta e Mongaguá.

Gráfico 1 – Comparação quantitativa de vagas por cargo oferecidas nos municípios do Espírito Santo.



Fonte: Editais coletados.

A partir do Gráfico 1 pode-se observar certa discrepância entre a quantidade de vagas (130) oferecidas aos licenciados em Educação Artística e em Artes Visuais e a quantidade de vagas (63) que possibilitam a entrada de licenciados em Música. Porém, é preciso considerar que estas 63 vagas que continham em seus requisitos o curso de Licenciatura em Música estavam distribuídas em 8 dos 9 editais municipais. Além disto, 28% das 130 vagas para Professor de Artes com formação em Educação Artística e em Artes Visuais, são oferecidas em 5 dos 8 editais, nos quais também são oferecidas vagas específicas para Professor de Música. Esta diferença pode indicar que estas vagas para Professor de Artes não visam necessariamente a atuação polivalente, mas sim uma atuação que possibilita o enfoque específico de cada área artística em disciplinas distintas. Considerando estes dados, pode-se

perceber um reflexo da Lei 11.769/08 em 8 dos 9 editais municipais, uma vez que estes, de alguma forma, contemplam os professores formados nos cursos de Licenciatura em Música.

Uma exceção a todos os dados anteriores foi encontrada, mas não contabilizada com as demais informações. Foram oferecidas 3 vagas de caráter temporário para os cargos de "Oficineiro de Música na área de Teclado/Violino" no edital nº 2/2012 (ARACRUZ, 2012). A partir deste edital, deduz-se que tais atividades não são curriculares, portanto, não estão relacionadas ao cumprimento da Lei 11.760/08.

Os dados obtidos a partir destes editais podem não representar a totalidade de informações referentes a vagas para professores de artes ou de música no Estado do Espírito Santo. O levantamento para a coleta de editais foi realizado em vários *sites* de concursos e cada um destes tem um sistema de busca diferente, uma vez que não há um endereço eletrônico estadual ou nacional que se responsabilize por manter todos os editais emitidos. Não há, portanto, como oferecer um panorama exato da situação da música na escola no estado do Espírito Santo e em outros estados.

Em síntese, as notícias coletadas no *site* da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo informam a existência de atividades extracurriculares oferecidas nas escolas estaduais, o que não caracterizaria especificamente o cumprimento da Lei 11.769/08. No entanto, os dados coletados a partir de editais estaduais e municipais mostram que há algum impacto da referida lei no Estado do Espírito Santo, sendo este impacto evidenciado nos processos de contratação de professores com Licenciatura em Música. O que ainda não estaria garantido a partir da contratação de professores portadores de diploma de licenciatura em música é que estes professores atuarão em sua área de formação e não de forma polivalente.

Outros documentos específicos poderão trazer informações detalhadas sobre a disciplina de Arte em escolas do Estado do Espírito Santo, sendo que a busca por estes documentos e sua análise fazem parte da continuação desta pesquisa. Novos dados poderão acrescentar informações específicas sobre a presença da música de forma curricular no estado, em cumprimento ao que determina a Lei 11.769/08.

Referências

ANCHIETA. **Edital nº 1/2011.** Anchieta: Prefeitura Municipal de Anchieta, 2011.

ARACRUZ. **Edital nº 2/2012.** Aracruz: Prefeitura Municipal de Aracruz, 2012. Disponível em: <http://static.folhadirigida.com.br/cs/FolhaDirigida/downloads/392/215/Aracruz.pdf>. Acesso em: 09/03/2015.

ARACRUZ. **Edital nº 1/2014.** Aracruz: Prefeitura Municipal de Aracruz, 2014. Disponível em: < http://www.confiraedital.com/2014/09/prefeitura-de-aracruz-es-lanca-edital.html>. Acesso em: 09/01/2015.

BRASIL. **Data Escola Brasil.** Brasília: INEP, 2014a. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br>. Acesso em: 20/04/2015.

BRASIL. **Estados@.** Brasília: IBGE, 2014b. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/> Acesso em: 20/04/2015.

ESPÍRITO SANTO. **Edital nº 54/2012.** Espírito Santo: Secretaria de Estado da Educação (SEDU), 2012. Disponível em: <http://www.sedu.es.gov.br/download/Edital054.pdf>. Acesso em: 06/03/2015.

ESPÍRITO SANTO. **Organizações Curriculares 2015**. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/>. Acesso em: 26/04/2015. Secretaria de Estado da Educação, 2015.

ESPÍRITO SANTO. *Site* da Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/> Acesso em: 09/01/2015.

MARATAÍZES. **Edital nº 1/2014.** Marataízes: Prefeitura Municipal de Marataízes, 2014.

MONGAGUÁ. **Edital nº1/2011.** Mongaguá: Prefeitura da Estância Balneária de Mongaguá, 2011. Disponível em: < http://concursosnobrasil.com.br/edital-concurso/edital-concurso-de-mongagua-educacao/>. Acesso em: 09/01/2015.

OLIVEIRA, Victor Matos de. OLIVEIRA. Projeto orquestra de violões nas escolas: uma experiência de ensino coletivo de instrumento nas escolas da rede pública estadual de ensino do Espírito Santo. In: **a tempo – Revista de Pesquisa em Música.** Coordenação de pós-graduação / Faculdade de Música do Espírito Santo. V.5, n.5 (jan/jun 2014), p. 29-37.

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

SERRA. **Edital nº 1/2012.** Serra: Prefeitura Municipal de Serra, 2012.

VILA VELHA. **Edital nº 88/2012.** Vila Velha: Prefeitura Municipal de Vila Velha, 2012. Disponível em: < http://ww4.funcab.org/arquivos/PMVVED2012/edital.pdf>. Acesso em: 06/03/2015.

VITÓRIA. **Edital nº 1/2010.** Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória, 2010. Disponível em: <http://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-vitoria-es-vagas-ate-2306>. Acesso em: 09/01/2015.

VITÓRIA. **Edital nº 1/2011.** Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória, 2011.

VITÓRIA. **Edital nº 1/2012.** Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória, 2012. Disponível em: <http://static.folhadirigida.com.br/cs/FolhaDirigida/downloads/937/620/Ed.%20Vit%C3%B3ria%20(cadastro%20-%20professor).pdf>. Acesso em: 09/03/2015.

AWARENESS: EM BUSCA DE PRESENÇA E PRONTIDÃO NA PRÁTICA CORAL

Maurício Minozzo[1]
Rafael Prim Meurer [2]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo: Neste trabalho são apresentadas algumas reflexões sobre as experiências de canto, atuação e dança que os autores tiveram ao longo dos quatro anos de formação no curso de Licenciatura em Música da UDESC. Estas reflexões se referem às diferentes formas de atenção que se dá ao corpo do artista nas formações musical e cênica, buscando relacioná-las com a prática de canto coral. A partir de discussões já traçadas por outros autores, partiu-se do conceito de "*awareness*", entendido como um estado de alerta do corpo e de seus movimentos, um estado de presença e de prontidão buscando ampliar assim o conceito de performance musical. Para além da reprodução técnica de um ideal de perfeição, busca-se encarar a performance como um processo perceptivo que tem como foco o artista e o seu corpo em movimento, relacionando estes conceitos com os ensaios de grupos corais que os autores participaram como coralistas e também como ensaiadores.

Palavras-chave: Awareness. Formação musical. Prática coral.

1.Introdução

Neste trabalho, apresentamos algumas reflexões traçadas ao longo dos quatro anos de formação no curso de Licenciatura em Música, através de experiências enquanto cantores, atores e dançarinos que extrapolaram as obrigações previstas pelo próprio curso. Estando num Centro de Artes, pudemos travar contato com professores e estudantes do curso Artes Cênicas, bem como frequentar algumas disciplinas do mesmo e participar de projetos cênico-musicais nos quais as fronteiras entre as artes não se faziam tão presentes. Nestas experiências pudemos perceber que tanto na dança como no teatro a percepção do corpo tem

[1] Graduado em Licenciatura em Música pela UDESC. E-mail: contenzzo@gmail.com
[2] Aluno do curso de Licenciatura em Música da UDESC. E-mail: rafael.p.meurer@gmail.com

suma importância em suas práticas e discussões, o que não acontece, ou acontece de forma muito peculiar, no âmbito da formação musical.

A música ocidental, principalmente aquela tida como erudita e considerada "música séria", desenvolveu-se ligada fortemente à sua teoria buscando sempre uma explicação lógica, matemática, racional para a utilização de um ou outro artifício musical, principalmente com o advento do iluminismo. A música consolidou-se como uma arte mental, por tanto, nobre, celestial, do mundo das ideias. Quando o corpo é abordado na didática musical, há um direcionamento para o "domínio perfeito de padrões externos ao próprio corpo", como afirma Bittar (2012, p. 142).

Arnold Schoenberg afirma, mesmo que indiretamente, que a música é o código escrito pelo autor, e que este código fixo não pode sofrer a influência da interpretação:

> O intérprete, a despeito de sua intolerável arrogância, é totalmente desnecessário, exceto pelo fato de que as suas interpretações tornam a música compreensível para uma plateia cuja infelicidade é não conseguir ler esta música impressa. (COOK, 2006, §5, apud BITTAR, 2012, p. 65).

Bittar (2012) afirma que, ao fazer esta declaração, Schoenberg propõe a extinção do intérprete e que a música deveria ser lida silenciosamente por uma audiência letrada, "num (im) possível processo não interpretativo de leitura". Bittar (2012) conclui, portanto:

> Por conseguinte, podemos concluir que ninguém poderá ler a obra, mesmo que silenciosamente, pois a leitura, em si é uma operação interpretativa. Portanto, sua declaração indica que a obra é absoluta, autônoma e isenta de interpretação. O que me leva a acreditar que a música, como Schoenberg a deseja, não necessita ser o som que se forma em ato, no espaço e no tempo. Nesta declaração, Schoenberg (2006) apresenta a música como sendo o som abstrato codificado em texto. Esse texto, por sua vez, não necessita ser colocado em forma sonora. Portanto, Schoenberg propõe acima de tudo em sua declaração, a extinção da performance e, consequentemente, a anulação dos operadores da performance: o músico atuante e a audiência que abriria seus ouvidos para receber sua música no instante de fruição da performance, realização plena do fenômeno musical. (BITTAR, 2012, p. 69).

Desta forma, entendemos que a música, neste processo de abstração, passou a ser concebida como que separada do corpo, inclusive entendendo, neste extremo, que o corpo do intérprete, com suas emoções, seria um empecilho para a perfeita manifestação artística.

Neste sentido, priorizaram-se os estudos de música onde se caiu e ainda se cai muito em cima do objeto musical, das obras musicais, das partituras, e muitas, se não todas, as explicações de o que é a música são voltadas para essas obras (SMALL, 1999) desvinculando,

portanto, a música do músico como ser "encarnado", que sente, que percebe e transmite, dá forma a algo.

No início do século XX, Emile Jaques-Dalcroze, através da "Rítmica", começou um movimento de reconhecimento da importância do movimento corporal no aprendizado musical, criticando assim a educação musical tradicional que se dava com os alunos "afundados em suas carteiras" (MADUREIRA, 2008, p. 65).

Como em consonância com Dalcroze, José Eduardo Gramani em seu livro *Rítmica Viva* (2008), em meio a exercícios de conscientização rítmica através de uma visão contrapontística das polirritmias, expõe em pequenos textos a sua abordagem de consciência musical do ritmo como um estudo que se dá tendo como foco o artista que percebe.

Valeria Bittar (2012, p. 20) critica a concepção de "intérprete" musical em que a execução musical é entendida como uma "operação de decodificação do texto musical, marcada pela abstração e pela decifração do signo", pois, segundo a autora, a performance musical é uma "operação de ordem perceptiva" e deve ser encarada como tal. Ou seja, critica-se aqui a formação musical centrada no "texto" (as obras e a sua execução), defendendo uma formação musical voltada para o artista, o performer, o músico. Esta abordagem da performance, que surge no teatro contemporâneo, em especial o pós-dramático, deslocou "o seu eixo primeiramente apoiado no duplo texto-representação, para o eixo ator-espectador, desviando o peso outrora jogado sobre o texto dramático." (BITTAR, 2012, p. 157).

Esta concepção de performance como operação de ordem perceptiva se relaciona com a busca de um estado de "prontidão", de "presença" cujo termo em inglês é *awareness*. Neide Neves (2005, p. 196 apud BITTAR, 2012, p. 196) compreende *awareness* como estado de alerta "do corpo e de seus movimentos", considerando assim, a "[...] percepção, a prontidão ou a consciência [...] como condição fundamental para a expressão".

As concepções, citadas acima, de performance como processo perceptivo que tem como foco o artista e o seu corpo em movimento, vão ao encontro de nossas experiências de utilização da movimentação corporal nas diversas atividades musicais e, mais explicitamente citadas neste texto, nas atividades relacionadas a ensaios de grupos corais que experimentamos durante nossa formação.

2. Corpo, emoção e voz

Pudemos observar que, em diversas apresentações musicais promovidas por disciplinas dos cursos de música da UDESC, os músicos não sabem como agir

corporalmente no palco e ficam nervosos. Os instrumentistas, muitas vezes podem até se esconder atrás de seus instrumentos, já os cantores ficam totalmente expostos. Seu corpo é seu instrumento e, como que nunca tivessem pensado a respeito disso, lidam com essa realidade face a face só naquele momento. O nervosismo, a ansiedade, a insegurança e a timidez são fatores psicológicos que se refletem no corpo do artista que está no palco. Para se livrar de um "mal estar", estes ficam com maneirismos (manias) com as mãos, ajeitando o cabelo e coçando o nariz, balançando para um lado e para o outro, olhando para baixo ou mesmo com os olhos fechados (como que em casa curtindo seu momento individual), e, não raro, em "posição de sentido".

Em conformidade com o que afirmaram os especialistas fonoaudiólogos entrevistados por Silvia Sobreira, a autora, em seu livro *Desafinação Vocal* (2003, p. 116), expõe que "os problemas emocionais tendem a ser absorvidos pelo corpo, gerando posturas que afetarão o canto: posição do plexo, os ombros caídos de um pessimista, o maxilar elevado do ansioso, o sentimento de opressão que faz a pessoa 'enterrar' a cabeça são alguns exemplos". Estas repercussões da emoção no corpo causam problemas de emissão vocal, uma vez que impedem que a voz seja usada em sua plenitude.

Como afirma Sobreira (2003), os fatores psicológicos estão presentes na maior parte dos casos de desafinação. Conforme a autora:

> A timidez pode conduzir o indivíduo a ações como: cantar insistentemente em uma pequena região, cantar sem abrir a boca (com pouca articulação), usar um volume baixo, evitando se ouvir e ser ouvido [...]. Por outro lado, existem pessoas incapazes de perceber o que está à sua volta; esse tipo de egocentrismo faz com que elas não tenham o hábito de verificar o resultado de seu canto, além de não aceitarem críticas com relação a este. (SOBREIRA, 2003, p. 116).

Segundo Sobreira (2003, p. 116) "tais atitudes são ao mesmo tempo causa e consequência". Ou seja, se os estados emocionais tem repercussão na expressão corporal, um estado corporal repercute em uma expressão emocional. Desta forma, através de sugestões de padrões corpóreos, o regente, além de conseguir maior envolvimento dos cantores no ensaio e nas apresentações, propõe também um estado psicológico.

Outra possibilidade de abordagem que visa maior envolvimento dos cantores nos ensaios é a utilização de jogos teatrais. Referindo-se aos ensaios de corais, Coelho (2008, p. 17) comenta que "o fato é que as pessoas, vindas cada uma de situações diversas e distintas entre si, invadem a situação comum a todos (no caso o ensaio) com resquícios das anteriores."

Alguns jogos teatrais, como os presentes no livro “Jogos Teatrais na sala de aula” de Viola Spolin (2007), ajudam os cantores a aprimorarem a habilidade de concentração e resolvem muitos problemas de interação do grupo. Spolin (1985, p. 17) aponta que como “indivíduos, somos isolados uns dos outros, cheios de limitações, medos, tensões, competitividade, preconceitos e atitudes preconcebidas”. E os jogos podem gerar certas atitudes de mutualismo, ou utilizando as palavras da autora, “o verdadeiro jogo produzirá confiança” (SPOLIN, 1985 p.18).

3. Presença na prática coral

O estado de presença, de alerta “do corpo e de seus movimentos” (NEVES, 2005, p. 196), *awareness*, representa um dos significados de “consciência” dentro da filosofia (ABBAGNANO, 2000, p. 185). Considerando este estado de presença, a performance é entendida como uma operação de ordem perceptiva e uma prontidão para o que acontece no “aqui/agora”. Entendemos que esta prontidão altera, necessariamente, a qualidade sonora da performance dos cantores, uma vez que cantar é visto aqui como uma atividade também perceptiva e que, portanto, se dá no corpo.

Por outro lado, esta proposta de maior envolvimento do corpo na performance musical não se trata de determinar que pra fazer música é preciso, ou basta suficientemente, mexer o corpo. Refere-se, na verdade, ao entendimento de que a performance musical se dá com o corpo e que ele precisa ser considerado nos processos de formação musical, seja de um instrumentista, seja de um grupo de música coral, seja na educação musical escolar. Trata-se, portanto, de propor caminhos nos quais as pessoas possam desenvolver maior percepção corporal a fim de ampliar a consciência sobre o próprio corpo, incluindo-o assim, na formação musical. Não para moldá-lo e determinar um modelo, mas para percebê-lo e para estar cada vez mais consciente da performance musical como ato que ocorre no tempo-espaço.

Estar diante dos outros é estar com o corpo diante dos outros, o que parece ser uma dificuldade para muitos músicos. Isto nos faz pensar na necessidade de propostas de percepção do próprio corpo, que visem maior consciência corporal, na formação do músico e professor de música.

Muitos livros falam que é bom fazer algum tipo de alongamento, que é bom relaxar o corpo antes de cantar, mas qualquer prática é válida neste sentido? Utilizar o corpo na prática coral significa fazer uma coreografia, ou sugerir um balançar do corpo?

Neste sentido, no momento, percebemos que algumas práticas provenientes de estudos da dança e do teatro nos dão algumas indicações de resposta para estas perguntas e que vão à direção de um reconhecimento do próprio corpo enquanto instrumento expressivo. E, dentro da música, a Rítmica Dalcroze, é uma proposta de apropriação dos elementos musicais através da movimentação corporal.

Para uma melhor abordagem do assunto, seria necessário um estudo sistemático, com certos critérios a serem seguidos. Este é um início de uma pesquisa teórico/prática que aponta para possibilidades de investigação no que diz respeito à presença, à prontidão, à *awareness*, dentro de uma atividade coral. Consideramos que a atividade artística é um potencial de transformação, de mudança na vida das pessoas. Este é um diferencial do fazer artístico: a experiência do aqui/agora. Pretendemos uma atividade coral que se dê no acordar do corpo e que não seja mero lazer, conforto, abandono.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** Tradução de Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BITTAR, Valeria Maria Fuser. **Músico e ato.** Tese de Doutorado em Artes Cênicas. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

COELHO, Helena de Souza Nunes Wöhl. **Técnica vocal para coros.** 8.ed. São Leopoldo: Sinodal 2008.

GRAMANI, José Eduardo. **Rítmica viva:** a consciência musical do ritmo. 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

SMALL, Christopher. El musicar: un ritual en el espacio social. In: **Transcultural Music Review**, v.4, 1999.Disponível em < http://www.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/ceimp/articles/El%20Musicar-Un%20ritual%20en%20el%20Espacio%20Social-Christopher%20Small.pdf>. Acesso em: 30/03/2015.

SOBREIRA, Silvia Garcia. **Desafinação Vocal.** 2ª ed. Rio de Janeiro: MusiMed, 2003.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor.** São Paulo: Perspectiva, 1985.

_____. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.

COMPOSIÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MOBILIZANDO IDEIAS DE MÚSICA

Rafael Dias de Oliveira [1]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Viviane Beineke[2]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo: Este texto apresenta pesquisa de mestrado iniciada no primeiro semestre de 2014 com o objetivo de investigar a transformação e ampliação das ideias de música de alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no decorrer de atividades de composição musical. O desenho metodológico envolve a realização e registro em vídeo de sete encontros com atividades de composição, a apresentação das músicas na escola e entrevistas em grupos focais com os alunos buscando ouvi-los sobre o processo de composição. O marco teórico foi construído em cima de três pilares: *ideias de música*, *composição na educação musical* e *conscientização*. No momento desta submissão a pesquisa encontra-se na fase inicial de coleta de dados com o registro de dois dos sete encontros previstos. Os resultados preliminares permitem reconhecer a movimentação das ideias de música dos alunos por meio de experimentação, descoberta, negociações e fusão de ideias.

Palavras chave: Educação Musical. Composição Musical. Educação de Jovens e Adultos.

1. Introdução

Este texto apresenta pesquisa de mestrado em andamento cujo foco é a composição musical na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e busca investigar a transformação e a ampliação das ideias de música dos alunos por meio da composição.

[1] Mestrando em Música - Subárea Educação Musical - pelo PPGMUS - UDESC E-mail: profrafa@gmail.com
[2] E-mail: vivibk@gmail.com

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade do ensino básico brasileiro voltado para as pessoas que não cursaram o ensino fundamental e médio na idade regular estabelecida pelo sistema educacional. A constituição brasileira confere ao Estado o dever de garantir a essas pessoas o acesso ao ensino básico em condições e horários compatíveis à sua realidade. Segundo o parecer CNE/CEB 11/2000, a EJA representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela. Ainda afirma que ser privado deste acesso significa a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

A EJA no Brasil abrange o ensino fundamental e médio. No ensino fundamental está estruturada em dois segmentos. O primeiro segmento está relacionado aos anos iniciais do ensino fundamental e o segundo segmento aos anos finais. As diretrizes curriculares nacionais para a EJA no Brasil (BRASIL, 2001; 2002) situam a música dentro da disciplina de artes que compõe o currículo do segundo segmento do ensino fundamental. Além da música, a disciplina de artes contempla dança, teatro e artes visuais.

A proposta curricular para o ensino de artes no segundo segmento (equivalente aos anos finais do ensino fundamental) da EJA (BRASIL, 2002), no capítulo sobre o ensino de música, dá destaque ao processo de criação musical e uma das ações destacadas nas diretrizes para proporcionar aos alunos esse momento de criação são as atividades de composição musical. Segundo o documento, quando tem a possibilidade de compor musicalmente ritmos, melodias, desenvolver arranjos musicais e executá-los com frequência, o aluno constata que a arte musical está ao seu alcance e que ele pode desenvolvê-la.

Pesquisas da área de Educação Musical realizadas no Brasil (BEINEKE, 2009; VISNADI, 2013; PINHEIRO, 2013) abordaram por meio da composição temas como criatividade, o significado atribuídos pelos alunos ao ato de compor, a ampliação das ideias de música dos alunos. Esses trabalhos mostram a composição como uma atividade que pode proporcionar um aprendizado musical significativo.

Buscando conhecer as pesquisas realizadas sobre o ensino de artes na EJA, fizemos buscas no banco de teses e dissertações da CAPES e em repositórios digitais de programas de pós-graduação em música, teatro, artes visuais e educação de universidades brasileiras. Uma análise dos resumos de pesquisas envolvendo o ensino de artes da EJA mostrou que Paulo Freire é citado na maioria dos trabalhos e é referência para as pesquisas em vários

aspectos. São as lentes que os pesquisadores usam para enxergar o aluno como sujeito, o espaço como dialógico e a prática como libertadora.

Fica evidente também a tendência dessas pesquisas em apresentar dois eixos teóricos: um relacionado a área específica do conhecimento, no caso, música, teatro, artes visuais e outro aproximando a temática em questão das discussões sobre EJA. Nessa perspectiva, o marco teórico dessa pesquisa foi construído em cima de três pilares: *Ideias de música* (BEINEKE, 2009), *Composição na Educação Musical* (BEINEKE, 2009; FRANÇA, SWANWICK, 2002; SWANWICK, 2003; 2014) *e Conscientização* (FREIRE, 1982, 1987, 2001).

O conceito *ideias de música* é utilizado nessa pesquisa como referência ao conjunto de entendimentos que guiam as concepções e práticas musicais dos alunos. (BEINEKE, 2009). Em sua pesquisa, Beineke (p. 80) utiliza a expressão *ideias de música* para definir o fazer musical, as concepções sobre o que é música e o que ela significa ou representa para as crianças, formando os critérios que guiam suas práticas musicais. A autora parte da ideia de que em sala de aula as ideias de música são compartilhadas socialmente e envolvem o questionamento, a transformação e a ampliação das ideias de música.

A *composição na educação musical* é reconhecida como uma atividade importante para um aprendizado musical significativo em que o ensino não está centrado no professor (FRANÇA, SWANWICK, 2002; SWANWICK, 2003). Compreendemos aqui a composição como atividades que proporcionem aos alunos a tomada de decisões durante a manipulação de materiais musicais, com a intenção de articular e comunicar pensamentos musicais. (BEINEKE, 2009; FRANÇA, SWANWICK, 2002; SWANWICK, 2003; 2014). Isso inclui arranjos, improvisações, melodias, ritmos, musicalização de textos e filmes, entre outras atividades onde os alunos fazem suas próprias escolhas musicais.

O conceito de *conscientização* está presente nas ideias de Paulo Freire voltadas para uma educação crítica e libertadora, onde a aprendizagem real ocorre quando os alunos são transformados no e pelo processo de educação, gerando uma mudança em sua percepção sobre a realidade, de uma posição ingênua para uma posição crítica.

Essa transformação ocorre a partir do que Freire (1982, 2001) chama de *conscientização*. Freire (2001, p. 29) afirma que este é o conceito central de suas ideias sobre educação. Para ele (1982, p.65), somente o homem pode tomar distância frente ao mundo, se distanciar de um objeto e buscar a consciência sobre uma realidade objetivada.

Desse modo, tendo como objeto de investigação a transformação das *ideias de música* dos alunos da EJA durante o processo de *composição musical* e, analisando essa transformação a partir da ideia freireana de *conscientização*, foi elaborada a metodologia da pesquisa. Para a definição do caminho metodológico, estudamos duas propostas educativas pautadas nos ideais freireanos: o *Método Paulo Freire* (FREIRE, 1982; 1987; 2001; BRANDÃO, 2006; GADOTTI, 2010; FEITOSA, 1999) e a *Pedagogia Crítica para a Educação Musical (PCEM)* (ABRAHAMS, 2005; SCHMIDT, 2005).

A proposta de uma Pedagogia Crítica para Educação Musical (PCEM) está presente no texto de Abrahams (2005), em que o autor aproxima os postulados de Paulo Freire e da pedagogia crítica ao ensino de música. Abrahams (2005) explica que passou a adotar as ideias de Paulo Freire num momento em que o governo federal de seu país (Estados Unidos) passou a fazer reformas educacionais que marginalizaram o ensino de música e das outras artes para concentrar no desenvolvimento de aptidão matemática e alfabetização.

Segundo ele, nesse momento, foi necessário mostrar o ensino de música como um assunto que possa induzir os alunos a pensar, a agir e a sentir. Nesse sentido, o autor propõe uma Pedagogia Crítica para a Educação Musical (PCEM) e apresenta sua visão de como as ideias de Paulo Freire podem fortalecer o ensino e aprendizagem de música, transformando tanto os estudantes quanto o professor durante o processo. Destaca o pensamento freiriano de que o professor deve considerar a visão de mundo que o aluno já possui e usar esse conhecimento como ponte para a nova aprendizagem.

Com o objetivo de alfabetizar adultos por meio de uma educação libertadora que busca a *conscientização*, Paulo Freire idealizou e colocou em prática uma metodologia de alfabetização de adultos que ficou conhecida como *Método Paulo Freire*. Para Gadotti (2010, p. 32), a rigor não se poderia falar em método, pois se trata muito mais de uma teoria do conhecimento, de uma filosofia da educação do que de um método de ensino. Todavia, para o autor, Paulo Freire ficou conhecido pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, chamemos este de método, sistema, filosofia ou teoria do conhecimento. Talvez o fato de ser conhecido mundialmente como método seja, segundo Feitosa (1999, p. 49), pelo fato de "compreender certa sequenciação de ações, ou melhor dizendo, estrutura-se em momentos que, pela sua natureza dialética, não são estanques, mas estão interdisciplinarmente ligados entre si".

Para construir o desenho da pesquisa, elaboramos uma sequência de atividades de composição musical para serem realizadas com alunos do segundo segmento da EJA de uma escola municipal de Florianópolis. Esse planejamento didático foi elaborado a partir da concepção freireana de *conscientização*, que trata da educação que transforma a percepção sobre o mundo. As ações e etapas foram pensadas a partir do *método Paulo Freire* que busca leitura da palavra a partir da leitura do mundo e da *Pedagogia Crítica para Educação Musical* que propõe uma aproximação das ideias de Paulo Freire ao ensino de música.

O desenho da pesquisa prevê a realização dessas atividades de composição musical com um grupo de alunos da EJA e o registro dessas atividades em vídeo. Terminadas as composições, os alunos as apresentarão na escola. Depois, serão realizadas entrevistas em grupos focais, organizadas pelo grupo de trabalho nas composições.

O desenho metodológico foi construído considerando as implicações éticas na pesquisa com seres humanos. O projeto foi submetido e aprovado[1] pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), órgão diretamente ligado ao Conselho Nacional de Saúde (CNS) responsável pelo exame dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos no país.

O tema da primeira atividade de composição foi indústria cultural e sua influência na nossa relação com a música. Um vídeo[2] foi utilizado para iniciar o debate sobre a posição da música nesse contexto. Os grupos receberam um roteiro de composição com o objetivo de contribuir para o surgimento, sistematização e registro das ideias. O roteiro propõe que os alunos estruturem o surgimento de ideias a partir de duas questões: o tema proposto e os encaminhamentos musicais.

As filmagens analisadas correspondem a somente dois encontros, mas já foi possível reconhecer a movimentação das ideias de música dos alunos. Durante as composições, vimos os alunos experimentando, descobrindo, ouvindo. Negociações e debates separaram e uniram ideias. Alguns somaram ao que já sabiam e outros fizeram coisas que nunca tinham feito antes. Alguns fizeram muito pouco, mas ainda não podemos verificar o que esse pouco significou para eles.

---

[1] O projeto foi aprovado com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 37092214.3.0000.0118

[2] O vídeo está disponível em www.youtube.com e tem no portal o titulo "Indústria Cultural e Cultura de Massa". Trata-se de um vídeo amador que apresenta através de animação a transformação da obra de arte em uma mercadoria e as consequências desse fato.

Serão registrados mais quatro encontros com atividades de composição. Depois será a vez de dar voz aos alunos mediante as entrevistas em grupos focais ouvindo-os sobre suas sensações, o aprendizado e as relações sociais no momento em que estavam compondo. Com isso, poderemos olhar por meio da lente freireana da conscientização se suas ideias de música foram transformadas, buscando saber se desenvolveram uma compreensão mais crítica do seu universo musical, se o ampliaram e percebem-se como seres musicais.

Referências

ABRAHAMS, Frank. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 65-72. 2005.

BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças:* um estudo sobre aprendizagem criativa. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação**.** *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série.* Vol. 3. MEC,Brasília, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo freire*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FEITOSA, Sônia couto Souza. *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, 1999.

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.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Do Discurso Utópico ao Deliberativo: fundamentos, currículo, e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.15, p.67-79. 2006.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Por Dentro da Matriz. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.16, p.83-94, 2006.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Centauro, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 2010.

SCHIMIDT, Patrick. Music Education as Transformative Practice: Creating New Frameworks for Learning Music through a Freirian Perspective. *Visionsof Research in Music Education, n.6*, 2005. http://www.rider.edu/~vrme. Acesso em setembro de 2014.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente.* Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. *Música, Mente e Educação.* Tradução de Marcell Silvia Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA INCLUSÃO: PROCESSOS DE ELABORAÇÃO DE JOGOS E OBJETOS PEDAGÓGICOS

Regina Finck Schambeck [1]
Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC
Eloisa Costa Gonzaga [2]
Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC
Katheryne Vieira da Luz [3]
Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC

Resumo: Este texto procura descrever a função do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sua articulação para a criação e adaptação de materiais pedagógicos a serem aplicados em contextos inclusivos de alunos com deficiência. A técnica de pesquisa utilizada foi a pesquisa bibliográfica no sentido de buscar uma articulação entre Artes, AEE e Inclusão, compreendendo seus conceitos e suas funções no contexto da escola. Acredita-se que os materiais utilizados na sala de recursos do AEE podem contribuir para a elaboração de jogos e adaptações de objetos pedagógicos dos alunos do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), do Subprojeto: Educação Inclusiva na Escola: uma ação interdisciplinar.

Palavras-chave: Arte, Inclusão, Atendimento educacional especializado, Objetos pedagógicos.

1. Introdução

O projeto visa ampliar as ações da pesquisa em andamento "Professores de Arte: um estudo das adaptações curriculares para inclusão" com vistas a um aprofundamento das

[1] Professora do Programa da Pós-Graduação em Música e coordenadora da pesquisa. Email: regina.finck@udesc.br
[2] Licencianda em Música e Bolsista de iniciação científica (PIBIC). E-mail: elo07gonzaga@gmail.com
[3] Licencianda em Artes Visuais e Bolsista de iniciação científica(PIBIC). E-mail: vieira.katheryne@gmail.com

investigações de como os professores de arte que atuam com crianças com deficiências criam adaptações curriculares para inclusão em sala de aula.

A partir de uma aproximação com o setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com a equipe interdisciplinar formada por estudantes de Música, Artes Visuais, Pedagogia, História e Geografia do subprojeto "Educação Inclusiva na Escola: uma ação interdisciplinar", do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (UDESC, 2014-2016), esta pesquisa se propõe a discutir a educação inclusiva, verificando as adaptações curriculares para a inclusão, metodologias, materiais didáticos e objetos pedagógicos que os professores de arte e os estudantes do PIBID usam ou criam para atender os alunos com deficiências.

O projeto busca estimular a criação de objetos pedagógicos, gerando situações de aprendizagem para estudantes com deficiência e os demais estudantes com desenvolvimento típico envolvidos na sala de aula inclusiva; refletir sobre os processos de elaboração de objetos pedagógicos e jogos adaptados; criar uma cultura inclusiva entre alunos da graduação e as escolas vinculadas ao subprojeto PIBID.

Na primeira fase foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema de AEE e sobre jogos e objetos pedagógicos. A segunda fase do projeto consiste na articulação da análise de dados com o referencial teórico da pesquisa, e a terceira fase será a reflexão sobre a aplicabilidade dos jogos e objetos pedagógicos adaptados para o contexto inclusivo. Os jogos serão aplicados pelos alunos do PIBID nas escolas públicas vinculadas ao projeto, portanto, a terceira fase está em andamento.

2. Artes e Educação Inclusiva

Na escola regular, alunos com deficiência enfrentam muitas desvantagens em disciplinas que exigem capacidades linguísticas, intelectuais, motoras ou visuais que eles não puderam desenvolver de maneira semelhante à de seus colegas. De acordo com Reily (2008), as artes representam um campo bastante significativo para alunos com deficiências, ainda que muitas vezes seja também "desafiador para o professor" trabalhar os conceitos das linguagens artísticas.

> As linguagens da arte tem um sentido especial para o aluno com deficiência, porque nelas se valorizam a imaginação, o pensamento divergente, a expressão pessoal, a colaboração social, o pensamento intuitivo. Nessas mateias, a

> identificação do erro é mais fugidia; entrementes, na avaliação, é preciso considerar a produção de cada um à luz das possibilidades e capacidades que vem demonstrando. (REILY, 2008, p.13).

As artes nas escolas inclusivas podem ajudar o aluno com deficiência no desenvolvimento da criatividade, intuição e imaginação. De acordo com Mendes; Silva; Schambeck (2012), uma criança com deficiência mental, motora ou sensorial seria capaz de participar e "construir a sua obra".

A educação inclusiva dá voz a todos que foram historicamente calados, excluídos e considerados incapazes. Assim, extinguir o preconceito, compreender e respeitar as diferenças estão entre os principais objetivos de uma educação inclusiva. (BRASIL, 2008).

Garantir educação inclusiva pressupõe, contudo, que professores recebam a formação para oferecer este atendimento inclusivo aos alunos, de modo a não haver prejuízo na aprendizagem e promover a igualdade no relacionamento com o resto da turma. Infelizmente, isto nem sempre é possível devido à falta do cumprimento de políticas públicas que apesar de assegurarem a preparação dos professores, a elaboração de material didático, o apoio técnico e financeiro, ainda carecem de efetivação por parte daqueles que, necessariamente, teriam que cumprir essas medidas. Como afirmam Valle; Connor (2014, p.35) "podemos legislar políticas, mas não podemos legislar atitudes". Portanto, as ações educativas no campo das artes, pensadas para um contexto de inclusão, podem garantir a interação dos alunos com deficiência e os demais estudantes, além de sua autonomia no convívio escolar desde que tenhamos professores comprometidos com os ideias da educação pública inclusiva.

2.1 Atendimento Educacional Especializado

A escola é para todas as crianças um espaço natural de interação de uns com os outros, é nela que os alunos se motivam a estabelecer relações e a interagir em sociedade. O aprendizado é mais fácil e tem mais sentido quando está em meio a um ambiente que permite a interação e participação, é a grande oportunidade para que de fato a criança com deficiência não fique sempre à parte. (SCHIRMER, et al, 2007, p.17).

O Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009) trata justamente de promover esta interação e ajuda a eliminar as barreiras para a total participação do aluno na vida escolar, considerando sempre suas necessidades especificas. Trata-se de um serviço da

educação especial desenvolvido na rede regular de ensino que, organiza, adapta e cria recursos pedagógicos para que o aluno com deficiências possa participar em condições de igualdade das atividades escolares. Além disso, o AEE apoia o desenvolvimento do aluno com deficiência, transtornos gerais de desenvolvimento e altas habilidades. Disponibiliza o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização. Dentre os serviços oferecidos pelo AEE está a Tecnologia Assistiva – TA que oportuniza ampliação e suplementação curricular (para alunos com altas habilidades) "o AEE é uma complementação da formação do aluno e não a substituição do ensino regular por escolas especiais" (SCHIRMER, et al, 2007, p. 24).

São objetivos do atendimento educacional especializado:

> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.
> humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2011)

Na Resolução CNE/CEB 4/2009, o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. De acordo com a Resolução n. 4/2009 este atendimento pode, ainda, ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

De acordo com o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) o apoio técnico e financeiro para assegurar o atendimento do AEE contemplará as seguintes ações:

> I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
> II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
> III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;
> IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
> V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

> VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
> VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Quanto à elaboração e a execução do plano de ensino AEE, deve ser feito em conjunto entre a professora que atua na sala de recursos e os demais professores do ensino regular, podendo ter a participação da família dos alunos e serviços de saúde e assistência social.

Atualmente, a formação do professor para o AEE consiste em cursos de formação continuada e especialização em AEE, há uma restrição da preparação desse profissional. OS profissionais que já trabalhavam na educação especial com a formação exigida, agora, para trabalhar no AEE, precisam buscar a formação em AEE. (ROSSETO, 2015, p. 108).

2.2 Reflexões sobre jogos e objetos pedagógicos adaptados

Pensar a educação e os processos de aprendizagem na perspectiva da inclusão é garantir não só o acesso escolar de todos, mas garantir, principalmente, o acesso ao currículo, aos conteúdos, aos métodos de ensino e os objetivos. Os objetos pedagógicos e os jogos adaptados são ferramentas que podem possibilitar e auxiliar de forma efetiva esta inclusão, proporcionando uma aprendizagem significativa favorecendo a prática pedagógica, pois enriquecem o conteúdo a ser trabalhado de forma lúdica. Sendo assim, é importante para a construção das representações próprias dos alunos no processo de desenvolvimento, na superação de seus limites, garantindo também sua autonomia.

Acredita-se que todo o objeto criado para fins pedagógicos ou outros fins possa ser introduzido como materiais pedagógicos, e ao receber uma ação educativa pode proporcionar o conhecimento. E não somente objetos, mas expressões humanas como a música, o teatro, o cinema com suas características próprias também são utilizadas como materiais didáticos nas escolas, na busca de uma melhor transmissão do conteúdo. (LEODORO, apud, FISCARELLI, 2008, p. 19).

Muitas vezes a efetivação não ocorre de forma eficaz, de acordo com a realidade das escolas públicas, pode haver dificuldades e problemas na utilização dos materiais no dia-a-dia, pois existem fatores internos e externos que influenciam nas relações escolares.

> Os problemas relativos à utilização dos materiais didáticos não estão associados aos objetos em si, já que consideramos que qualquer objeto possa tornar-se um material didático se sobre ele for lançada uma ação realmente educativa. Esses problemas relacionam-se à forma diferenciada com que cada sujeito da educação olha para esses materiais e os significados que cria em torno dos mesmos, de acordo com o contexto em que esse sujeito está inserido. (FISCARELLI, 2008, p. 176).

Sobre os fatores internos e externos existentes nas relações escolares, podemos compreender que existem duas perspectivas para se pensar a organização escolar. A perspectiva da "cultura escolar" aborda os elementos universais como, programas, currículo, métodos, docentes, direção, alunos que se articulam no espaço físico que compõe a vida escolar, já a perspectiva da "cultura da escola" corresponde às características singulares desses estabelecimentos. (CARDOSO, 2002, p. 3). Neste sentido, o cotidiano escolar é o resultado das diversas relações que perpassam a estrutura formal e os sujeitos com diferentes posições diante da realidade vivida. Portanto, é preciso considerar a cultura própria de cada escola e de cada sujeito.

Do mesmo modo, podemos compreender que a forma de lidar com os jogos e os objetos pedagógicos pode variar de acordo com o educador, pois, ao se utilizar dos materiais a proposta pedagógica poderá ser bem sucedida ou não, se tornando apenas 'um objeto' e sem um fim pedagógico para a aprendizagem.

> A intervenção pedagógica do professor será fazer com que os alunos inventem variantes e criem novos jogos, possibilitar que colaborem entre si para tornar os jogos mais complexos e variados, contribuir para que todas as pessoas sejam incluídas e se sintam participantes na construção de situações lúdicas, fomentar a compreensão e o desejo de conhecer manifestações diferentes, ajudar a reencontrar a brincadeira perdida, abordar a curiosidade e o interesse pelas tradições e costumes que crianças e adultos construíram em torno do jogo. (CARRANZA et al., apud, MORENO MURCIA, 2005, p. 102).

Assim, o educador precisa se preparar para lidar com os jogos e os objetos pedagógicos. A sua postura em relação à utilização desses materiais irá possibilitar uma melhor interação entre o conteúdo, o objetivo pretendido com a atividade e, principalmente, a inclusão de todos os envolvidos.

Considerações finais

De acordo com os estudos do referencial teórico da pesquisa e as atividades desenvolvidas pelos os alunos do PIBID, podemos perceber que há uma postura de abertura para a cultura inclusiva desses alunos, mas por outro lado, existem dificuldades na elaboração dos jogos adaptados e dos objetos pedagógicos.

No campo do ensino das artes e da inclusão existe, atualmente, um intenso debate em torno da relação entre os materiais pedagógicos e a aprendizagem. A dificuldade em lidar com os jogos e objetos pedagógicos não é uma exclusividade desta pesquisa. A defasagem na formação dos professores neste campo pode dificultar o conhecimento, o acesso ao currículo e as adaptações necessárias para a inclusão dos alunos com deficiências. Defasagem, essa, que pode ser sanada com propostas de integração entre o professor de artes e o AEE, mediante a elaboração e execução de um plano de atendimento a partir de parcerias, identificando, organizando e produzindo serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade como jogos e objetos adaptados. Essa integração tem se mostrado efetiva nas ações educativas desenvolvidas por professores, conforme evidenciou a pesquisa até o presente momento e, também, nas atividades no contexto inclusivo, desenvolvidas por alunos do PIBIB Interdisciplinar.

Há um longo caminho a ser percorrido quando se trata dos processos de inclusão e aprendizagem. Por isso fica evidenciado que a investigação, a reflexão e a criação de jogos e objetos pedagógicos permitem ao professor de artes, e em particular, os acadêmicos integrantes do projeto PIBID interdisciplinar sinalizar aspectos que possibilitem uma melhor compreensão sobre o tema.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15/03/2015.

_____. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 16/03/2015.

_____. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009. BRASIL, MEC.GOV. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf . Acesso em 05/01/2015.

CARDOSO, Terezinha Maria. A cultura da escola engendrada nos espaços/tempos do cotidiano escolar. **Anais** Anped, Caxambu, Minas Gerais, v. 14, p.1-18, out. 2002. Anual.

CARVALHO, S.P. et all. Creche, organização e movimento. Nobel: São Paulo, 1989.
FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material Didático**: Discursos e saberes. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin; 2008. 187 p.

LIMA, E.S. et all. Trabalhando com pajens. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, 1984

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca. **Educação, Arte e Inclusão**: trajetórias de pesquisa. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca, SCHAMBECK, Regina Finck. **Objetos pedagógicos**: uma experiência inclusiva em oficinas de artes. Araranguera, SP: Junqueira&Marin, 2012. 176p.

MORENO MURCIA, Juan Antônio. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 173 p.

REILY, L. Prefácio. In: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca, SCHAMBECK, Regina Finck. **Objetos pedagógicos**: uma experiência inclusiva em oficinas de artes. Araranguera, SP: Junqueira &Marin, 2012. p.13-16.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do Professor do Atendimento Educacional Especializado: A Educação Especial em Questão. **Revista Educação Especial**, v.28, n.51, p. 113-116, jan./abr. 2015, Santa Maria. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf

SCHIRMER, Carolina R. et al. **Formação Continuada à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Fisíca. Gráfica e Editora Cromos. Curitiba; Paraná, 2007. 129 p.

VALLE, Jan.W; CONNOR, David, J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.

PROFESSORES DE VIOLÃO E O ENSINO DE HARMONIA: UM ESTUDO DO DIALOGISMO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Roveli Bichels [1]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Regina Finck Schambeck [2]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo: Este trabalho apresenta uma pesquisa de Mestrado em andamento, a qual pretende investigar a atuação de professores de violão que trabalham com o ensino de harmonia. O intuito é o de verificar, a partir de Mikhail Bakhtin (1992), como se dá o dialogismo nas práticas pedagógicas desses professores, proporcionando reflexões acerca da formação daqueles que atuarão na área do ensino de harmonia de forma articulada ao estudo do instrumento. Os sujeitos da pesquisa serão professores formados em cursos de Graduação em Licenciatura ou Bacharelado em Música e atuantes em escolas livres de música dos municípios de Florianópolis e São José (Santa Catarina). A investigação será realizada a partir de questionários, entrevistas e observações, com base no mapeamento das escolas existentes nos citados municípios e dos professores de violão em atuação nas mesmas, descrito por Schwambach (2015). As análises dos dados coletados serão realizadas tendo como referência autores das temáticas: educação musical, formação de professores de música, ensino de harmonia e dialogismo.

Palavras-chave: Ensino de Harmonia. Formação de Professores. Dialogismo em Educação Musical.

1.Introdução

A presente pesquisa, em desenvolvimento no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade do Estado de Santa Catarina

[1] Mestrando em Música - Subárea Educação Musical - pelo PPGMUS. E-mail: rbichels@yahoo.com.br

[2] E-mail: regina.finck@udesc.br

(UDESC), pretende investigar a atuação de professores de violão que trabalham com o ensino de harmonia a fim de verificar, a partir de Mikhail Bakhtin (1992), como se dá o

dialogismo em suas práticas pedagógicas. Para tanto, os sujeitos da pesquisa serão professores de violão que trabalham com o ensino de harmonia articulado ao estudo do instrumento, formados em cursos de Graduação em Licenciatura ou Bacharelado em Música e atuantes em escolas livres de música dos municípios de Florianópolis e São José (Santa Catarina).

Nessa pesquisa, verificar o dialogismo na atuação do professor e sujeito de pesquisa pressupõe o diálogo desse profissional com o ensino formal da harmonia e ao mesmo tempo com seus contextos de formação não-formais[1]. Na condição de acadêmicos dos cursos de Graduação em Licenciatura ou Bacharelado em Música, os mesmos têm contato com a disciplina de harmonia, através dos professores da mesma no âmbito acadêmico, bem como dos autores presentes nos referenciais bibliográficos dessa disciplina. No entanto, esses sujeitos muitas vezes têm informações em relação à prática harmônica que são consideradas de âmbito não acadêmico, devido às suas trajetórias, pela aproximação com outros músicos de formações diversificadas e através de novas tecnologias, que possibilitam o acesso a pontos de vista e abordagens plurais a respeito da área.

Nessa direção, faz-se pertinente algumas reflexões, como as que dizem respeito tanto aos contextos de produção de conhecimentos não acadêmicos, quanto aos cenários históricos e sociais aos quais pertencem os tratados e manuais de harmonia, aqui relacionados ao ensino formal. Loureiro (2002) afirma que o estudo de harmonia, ao longo dos vários contextos históricos e sociais, apresentou-se em momentos em que o objetivo principal era a realização dos exercícios em si, considerados por vezes descontextualizados, e em outros onde emergiu uma preocupação com a percepção musical e com a musicalidade na proposta dos mesmos.

Dessa maneira, na tentativa de compreender como ocorrem os processos de síntese dos sujeitos de pesquisa, é possível uma reflexão a partir do dialogismo (BAKHTIN, 1992), quando, num texto dado, há outros textos e seus contextos, que aparecem numa espécie de co-presença. No dialogismo, o sujeito que produz o discurso se apropria de discursos anteriores que, somados às suas vivencias e relações, formam um novo discurso a ser recebido por outros, que por sua vez o interpretam de acordo com uma série de referenciais.

[1] Por ora estão sendo nominados aspectos "não formais" aqueles oriundos de outros espaços de formação e atuação para além da academia, aqui caracterizada especificamente pelos cursos de Graduação em Música.

Quanto à pertinência e relevância da presente pesquisa, um primeiro ponto a ser destacado é a trajetória pessoal do pesquisador como músico e professor de violão e de harmonia. Questões como as abordadas nessa pesquisa foram se tornando cada vez mais presentes na medida em que convivia com músicos de formações diversificadas, ao mesmo tempo em que vivenciava as experiências propiciadas pelo curso de Licenciatura em Música da UDESC.

É importante destacar que o estudo de harmonia foi constante na trajetória do pesquisador, possibilitando, tanto a melhor compreensão a respeito das possibilidades interpretativas no instrumento, quanto o entendimento analítico do discurso harmônico e improvisativo, presente nas obras consideradas populares, sobretudo as nacionais e estadunidenses. Como professor, passou a considerar cada vez mais a importância da pesquisa acerca das múltiplas possibilidades dos métodos de ensino dessa disciplina, em diálogo com as práticas e referenciais em educação musical.

Vale destacar que o estudo de harmonia contribui para uma melhor contextualização das obras musicais. Favorece ao professor da disciplina dados para se discutir as relações existentes entre estéticas musicais de diferentes períodos históricos. Torna possível, também, ressaltar as singularidades em relação aos discursos harmônicos dessas épocas, atrelados a discussões filosóficas e científicas. Tudo isso ganha sentido se levamos em conta a necessidade de formação de professores pesquisadores e reflexivos sobre sua prática.

2. Objetivos

Objetivo geral:

- Investigar, por meio de pesquisa junto a professores de violão que trabalham com o ensino de harmonia articulado ao estudo do instrumento – formados em cursos de Licenciatura ou Bacharelado em Música e que atuem em escolas livres de música dos municípios de Florianópolis e São José – como dá o dialogismo em suas práticas pedagógicas.

Objetivos específicos:

- Identificar, a partir dos questionários enviados aos professores de violão, quais deles trabalham com o ensino de harmonia articulado ao estudo do instrumento;

- Buscar perceber a presença do dialogismo nas práticas de alguns desses professores por meio de entrevistas e da observação de aulas por eles conduzidas;

- Contribuir para a área de educação musical com a realização da pesquisa ora proposta;

- Qualificar a própria formação, como professor e pesquisador, por meio do desenvolvimento da investigação em nível de Mestrado.

3. Metodologia

A presente pesquisa buscará os dados necessários à investigação através de algumas ações. A primeira será o levantamento de quantos e quem são os professores de violão atuantes nas escolas livres de música dos municípios de Florianópolis e São José, a partir do estudo feito por Schwambach (2015). Após, será realizado um primeiro contato com tais instituições e docentes, formalizado com o envio da carta de apresentação da pesquisa, seguido, por sua vez, da distribuição de questionário a ser preenchido pelos professores de violão das instituições.

Após a devolução dos questionários será possível, numa primeira análise dos dados obtidos, selecionar alguns desses sujeitos para que sejam realizadas entrevistas e observações de suas aulas. Para o desenvolvimento das análises dos dados coletados, serão utilizados autores que tratam do ensino de violão com a finalidade de discutir as implicações pedagógicas envolvidas nessa atividade, além das perspectivas oferecidas por outros que trabalhem com as temáticas educação musical, formação de professores e dialogismo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bathkin*: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2013.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bathkin*: Outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2012.

FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. *Que acorde ponho aqui?* harmonia, práticas teóricas e o estudo de planos tonais em música popular. Tese de Doutorado - São Paulo, UNICAMP, 2010.

KOENTOPP, Marco Aurélio. *Métodos do ensino de harmonia nos cursos de graduação musical*. Dissertação de Mestrado – Curitiba: UFP, 2010.

LOUREIRO, Eduardo Campolina Viana. *A disciplina harmonia nas escolas de música*: objetivos e limites de uma prática pedagógica**.** Dissertação de Mestrado – Minas Gerais: UFMG, 2002.

SCHENKER, Heinrich. *Harmony*. Chicago: The University Chicago Press, 1954.
SCHOENBERG, Arnold. *Harmonia.* São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHWAMBACH, Daniel. *A didática no ensino de violão em escolas de música de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado – Santa Catarina: UDESC, 2015.

YAGUELLO, Marina. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONCEPÇÕES SOBRE PREPARAÇÃO VOCAL: UM ESTUDO EM COROS AMADORES

Luiz Eduardo Silva [1]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo [2]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo: Este texto apresenta uma proposta de projeto de pesquisa de mestrado, tendo como foco principal a preparação vocal de coros amadores, trazendo a seguinte questão: "De que maneira as atividades de preparação vocal são realizadas por regentes de coros amadores?". Assim, esse projeto busca compreender como os regentes realizam a preparação vocal em coros amadores. A revisão de literatura parte das ideias de autores dentro da área de canto coral, formação de regente e preparação vocal de corais. De abordagem qualitativa, a metodologia situa-se dentro das ideias de Yin (2005) para estudos de casos múltiplos e a coleta de dados será realizada em diferentes contextos de corais em três etapas: Observação não-participante, entrevista semiestruturada e grupos focais.

Palavras-chave: Preparação vocal. Canto coral. Educação musical.

1. Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar uma proposta de projeto de pesquisa de mestrado e situa-se na temática do Canto Coral. A prática coral é uma atividade musical muito comum, podendo ser encontrada nos mais diversos contextos, como escolas, universidades, empresas, entre outros. Muitos corais são formados por cantores amadores, ou seja, pessoas sem conhecimentos formais em música e sem conhecimentos específicos sobre técnica vocal. Dentro da literatura da área de canto coral, uma das temáticas que tem se mostrado ainda de maneira incipiente é a preparação vocal de coros.

[1]**Luiz Eduardo Silva**: Mestrando em Música - Subárea Educação Musical - pelo PPGMUS - UDESC.
E-mail: luizz_eduardo@hotmail.com
[2] **Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo**: Professor do PPGMUS - UDESC, orientador do presente projeto.
E-mail: sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

Tendo em vista que muitos grupos corais são amadores e, muitas vezes, não possuem um preparador vocal, em diversas situações o próprio regente assume essa função de ser também o professor da voz dos coralistas. Com isso, este projeto se detém no regente coral que assume essa dupla função de regente e preparador vocal do coral, trazendo a seguinte questão de pesquisa: *De que maneira as atividades de preparação vocal são realizadas por regentes de coros amadores?* A partir dessa questão principal, outras questões complementam o estudo: Qual a formação destes profissionais? Quais as estratégias de preparação vocal utilizadas nos diferentes grupos observados? De que maneira os elementos musicais e técnicos são enfatizados na prática do regente na preparação vocal do coro amador? Qual a função da preparação vocal na perspectiva dos regentes e dos coralistas?

O objetivo geral deste projeto é compreender de que maneira a preparação vocal acontece na perspectiva de regentes e de coralistas de coros amadores de diferentes contextos da prática coral (escolar, universitário, empresa, religioso); e os objetivos específicos são: 1) Investigar as estratégias de preparação vocal que os regentes utilizam em coros amadores; 2) Reconhecer quais elementos musicais e técnicos estão agregados a esta prática vocal; 3) Analisar as concepções sobre preparação vocal na perspectiva dos regentes e dos coralistas.

2. Revisão de Literatura

A literatura da área discute a preparação vocal em coros a partir de diferentes perspectivas. Zander (2008) traz a ideia de "educação da voz do coro" e que deveria ser considerada assunto importante, ocupando um dos primeiros lugares da atividade coral. Figueiredo (1990) utiliza a expressão "técnica vocal" comentando que é um aspecto que contribui para a aprendizagem musical. Trazendo também o termo "técnica vocal". Coelho (1994) aponta que a preparação vocal não se limita a habilidades vocais dos coralistas, mas possibilita a "mudança de estruturas internas de sensibilidade e conhecimento." (p. 16). Esses autores apontam a importância da preparação vocal na atividade coral e consideram que o preparador vocal é um educador musical, tratando tal prática como um momento efetivo de aprendizagem musical e vocal.

O termo “preparação vocal” é trazido por Moreira e Ramos (2014) que entendem esta concepção numa visão mais ampla e mais musical no trabalho com o coro, não se limitando ao simples aquecimento, entendido pelos autores como uma ação física muscular, mas que

> [...] a preparação vocal engloba os exercícios essencialmente fisiológicos e com fins especificamente musicais (como afinação, fraseado, dinâmica), associados às qualidades vocais (como apoio, sustentação, ressonância, articulação). A preparação vocal pode trabalhar elementos musicais encontrados no repertório (como saltos, escalas, arpejos, ritmos mais complexos, notas mais longas) como exercícios direcionados, favorecendo a interpretação musical. (MOREIRA; RAMOS, 2014, p. 1).

Tendo em vista que muitas vezes o regente que está à frente do coro amador é uma pessoa com conhecimentos específicos em música, acaba sendo ele mesmo o responsável por conduzir essa preparação vocal dos próprios cantores, se tornando efetivamente um professor.

Figueiredo (1990) sugere que o regente é um professor de voz e que é indispensável que o mesmo, ao abordar a técnica vocal, conheça tal assunto e saiba demonstrar a finalidade dos exercícios utilizados. Indo nesta mesma direção, Fernandes (2009) trata da importância do regente realizar com consciência a preparação vocal do seu coro, pois "o desconhecimento da técnica vocal tende a limitar o regente. Além de colocar em risco a saúde vocal de seus cantores, sua função de intérprete pode ficar comprometida pela falta de habilidades vocais por parte do coro." (p. 198). Hauck-Silva (2012) acredita que a preparação vocal de coros envolva: planejamento, execução, análise e reflexão, funcionando como estratégia de trabalho para o grupo. A autora reforça a importância da preparação do regente para lidar com aspectos referentes à preparação vocal.

> [...] apesar de nem sempre estar incluída na formação do regente coral e de ser, às vezes, confundida com a simples realização de exercícios vocais, a preparação vocal é um dos elementos mais complexos da atividade do regente coral. (HAUCK-SILVA, 2012, p. 157).

Este breve recorte da literatura mostra que os autores acreditam na eficiência e importância da preparação vocal no grupo coral. Os resultados desta prática ultrapassam elementos de execução musical, constituindo-se em um efetivo momento de aprendizagem musical. Esses autores apontam também que o regente é um professor de voz e deve ter conhecimentos sobre técnica vocal para que conscientemente possa aplicá-la em seus coros, buscando sempre uma melhor execução vocal que também leve em conta a saúde vocal dos cantores. A partir dessas ideias, esta pesquisa investigará em diferentes contextos corais como o professor-regente realiza a preparação vocal em seus respectivos coros amadores.

3. Metodologia

A metodologia de trabalho desta pesquisa, de caráter qualitativo, coletará dados em quatro contextos:

1) Coral escolar: compreendo um coral de público infantil e/ou infanto-juvenil;

2) Coral universitário: compreendendo um coro com público de diversas faixas etárias, tendo em vista que a maioria dos corais universitários abarca acadêmicos, funcionários e técnicos da instituição e pessoas da comunidade;

3) Coral de empresa: compreendendo um coro adulto, numa prática socializadora e de integração num grupo de trabalho;

4) Coral religioso: compreendendo um coral que possua uma função religiosa-espiritual agregada à prática coral, podendo ser das mais diversas idades.

Chegou-se a estes quatros contextos corais partindo de um pressuposto geral: diferentes contextos de corais amadores podem gerar diferentes estratégias de atuação. Ou seja, em um coral escolar (infantil/infanto-juvenil) o regente pode conduzir as atividades de preparação vocal de uma maneira diferente de um coral religioso ou de uma universidade. Portanto, esse será o foco desta pesquisa, entender quais são essas estratégias em preparação vocal que os regentes utilizam em diferentes contextos corais.

A metodologia desta pesquisa se aproxima das ideias de Yin (2005) para estudos de casos múltiplos, que "investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos." (YIN, 2005, p. 32).

A coleta de dados se dará em três etapas: 1) *Observação não participante* de um ciclo de ensaios consecutivos de cada grupo coral, compreendendo como esses regentes realizam a preparação vocal, onde a mesma está situada, as estratégias utilizadas e de que maneira ela é abordada no ensaio. Esta etapa norteará a realização das próximas duas etapas; 2) *Entrevista semiestruturada* com os regentes, identificando as suas formações como regentes e suas concepções sobre preparação vocal; 3) *Grupos focais* com coralistas, conhecendo quais são os seus entendimentos sobre preparação vocal.

Considerações Finais

Com essa pesquisa, espera-se ampliar as discussões sobre preparação vocal de coros amadores e também as concepções sobre a temática, evidenciando a importância da formação do regente coral e desmistificar algumas ideias cristalizadas sobre preparação vocal em coros amadores.

Referências

COELHO, Helena de Souza Nunes Wöhl. **Técnica Vocal Para Coros**. 9ª ed. São Leopoldo: Sinodal, 1994.

FERNANDES, Angelo José. **O regente coral e a construção da sonoridade coral: uma metodologia de preparo vocal para coros.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2009.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990.

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

MOREIRA, Ana Lúcia I. G.; RAMOS, Marco Antonio da S. **Preparação vocal no coro infanto-juvenil: desafios e possibilidades.** In: XXIV Congresso da ANPPOM. *Anais eletrônicos*... São Paulo: USP, 2014.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANDER, Oscar. **Regência Coral.** 6ª ed. Porto Alegre: Movimento, 2008.

LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO DA ABEM SOBRE O PIBID (2007-2014)

Luana Moína Gums [1]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Regina Finck Schambeck [2]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo: Esse texto é um recorte de uma pesquisa em andamento sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) no curso de Licenciatura em Música. O objetivo desse artigo é apresentar os resultados de um levantamento realizado a partir das revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e anais dos encontros regionais e congressos nacionais da ABEM. A partir da sistematização dos textos encontrados foi possível fazer uma breve descrição das práticas do PIBID/Música. O levantamento mostrou um constante crescimento em relação a quantidade de artigos produzidos por ano a respeito do PIBID, de 2010 a 2014. Esse crescimento indica que o tema vem sendo comumente discutido. Também foi possível perceber que os trabalhos se encontram em fase de descrições e trocas de experiências.

Palavras chave: Programa PIBID. Revisão Bibliográfica. Música.

1. Introdução

Esse texto apresenta um recorte de uma pesquisa em nível de mestrado em andamento. Essa pesquisa trabalha com os estudantes de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) que participam do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A pesquisa procura compreender de que forma os projetos PIBID colaboram para a formação docente dos estudantes de licenciatura em Música da UDESC.

O PIBID é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que vem ocorrendo desde 2007,

[1] Mestranda em Música - Subárea Educação Musical - pelo PPGMUS – UDESC.
E-mail: luanamoina@hotmail.com
[2] E-mail: regina.finck@gmail.com

visando o aprimoramento e a valorização da formação de professores para educação básica. O programa concede bolsas para alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos pelas IES, em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. O objetivo principal é a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início de sua formação acadêmica, sob orientação de um professor da escola (supervisor) e um docente da licenciatura (coordenador de área), para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas no ambiente escolar[1].

Esse texto tem por objetivo trazer os apontamentos referentes à pesquisa bibliográfica realizada na Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e nos anais dos encontros regionais e congressos da ABEM.

2. Revisão de literatura

Essa pesquisa encontra-se na fase de revisão de literatura, utilizando a pesquisa bibliográfica para o levantamento de dados referentes ao tema da pesquisa. Marconi e Lakatos (2010) descrevem a pesquisa bibliográfica como "um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema." (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 12).

Para atingir os objetivos, foram utilizados os documentos disponíveis *online* no *site* da ABEM[2] e no *site* da Revista da ABEM[3]. Foi utilizada a busca por palavras-chave nos títulos e resumos com os seguintes termos: PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e Projeto/Programa de Iniciação à Docência. Para as Revistas da ABEM, o período de coleta de dados foi de 2007 a 2014, totalizando 18 revistas. Foi encontrado 1 artigo em 2012, no volume 20, número 28[4], da autora Maria Isabel Montandon.

O período da coleta de dados nos anais dos encontros regionais e congressos nacionais da ABEM também foi de 2007 a 2014. Organizando a produção dos eventos da ABEM em um formato anual, nota-se que a partir de 2010 iniciou-se um constante crescimento na quantidade de artigos apresentados em forma de comunicação. A seguir, com o objetivo de evidenciar esse crescimento, elaborou-se a Tabela 1:

---

[1] Informações retiradas do site: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid Acesso em: 06/10/2014.
[2] http://abemeducacaomusical.com.br/
[3] http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem
[4] http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/103

Tabela 1[1]: Quantidade de artigos encontrados nos congressos nacionais e encontros regionais da ABEM.

Ano	Congressos Nacionais	Encontros Regionais
2014	-	27
2013	13	-
2012	-	10
2011	8	0
2010	1	-
2009	0	-
2008	0	-
2007	0	-
TOTAL	**22**	**37**

Fonte: Produção dos autores.

Buscando entender de que maneira os trabalhos encontrados na coleta de dados encaram o PIBID e seu desenvolvimento, optou-se em fazer uma análise descritiva de parte deste material.

Montandon (2012) em seu artigo na Revista da ABEM, discorre sobre ações decorrentes das políticas públicas para a educação. Uma das premissas da autora é que essas ações ocorram de maneira articulada entre o Ministério da Educação – MEC, instituições formadoras e as redes de ensino básico, criando uma responsabilidade compartilhada entre todas as partes. Ainda de acordo com Montandon (2012), a participação das licenciaturas em música nesses programas poderá contribuir para o apoio e valorização dos professores de música já atuantes na rede pública e também para a implementação da Lei 11.769 (BRASIL, 2008). Para que essa movimentação ocorra, a autora considera importante que exista espaço nos encontros de educação musical para a divulgação, trocas de experiências, avaliação e propostas de ações futuras (MONTANDON, 2012, p. 58).

Nessa perspectiva de divulgação e trocas de experiências, três artigos relatam experiências com o PIBID no XII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM, que aconteceu no ano 2012 em Brasília. Dentre eles, o trabalho de Teixeira e Silva (2012) relata experiências de dez acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes – Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros no projeto PIBID. O artigo traz reflexões sobre a preparação dos bolsistas de ID para chegar ao momento de regência das

[1] Legenda: (-): Não ocorreu encontro ou congresso no ano.

aulas. Os acadêmicos concluem que esse caminho foi essencial para tomar decisões mais acertadas quanto às aulas.

No XXI Congresso Nacional da ABEM de 2013, que ocorreu em Goiás, diversos trabalhos foram apresentados relatando experiências no PIBID. O artigo de Martins e Hirsch (2013) relata as atividades ocorridas no PIBID de Música da Universidade Federal de Pelotas, destacando a importância das ações do programa para a comunidade escolar: alunos, professores, funcionários e pais. O trabalho de Arantes (2013) é o relato de uma professora da educação básica sobre a participação dos bolsistas de ID sob sua supervisão. O trabalho destaca a importância na diversidade existente nos perfis dos bolsistas, constituindo uma fonte de trocas de experiências, tolerância e valorização das competências individuais e coletivas.

Considerações finais

O levantamento de dados realizado entre o período de 2010 a 2014 mostrou um constante crescimento em relação a quantidade de artigos produzidos por ano a respeito do PIBID. Esse crescimento evidencia que esse tema vem se tornando importante e correntemente discutido, como visto nas pesquisas em relação ao PIBID, que se encontram em fase de descrição e troca de experiências.

Com a exposição dos trabalhos encontrados, é possível perceber também que os projetos PIBID criam uma movimentação no sentido de integração de áreas e abertura de perspectivas de pesquisa devido ao caráter diversificado dos programas.

Dessa forma, se torna relevante pesquisar quais são os processos que os estudantes da graduação enfrentam e quais são os pensamentos desses futuros professores sobre esse espaço que integra a atuação nas escolas em diálogo frequente entre estudantes, supervisores e coordenadores.

Referências

ARANTES, Lucielle Farias. Pibidiano no Colégio de Aplicação: algumas considerações sobre o envolvimento de licenciandos do curso de Música no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XXI, 2013, Pirenópolis. *Anais*... Pirenópolis: GO, 4 a 8 de novembro de 2013. p. 1953-1962. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL. Lei n. 11.769 de 18/08/2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm Acesso em: 26 out. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa:* planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Felipe da Silva; HIRSCH, Isabel Bonat. PIBID – música – UFPel – Uma proposta de musicalização por meio da apreciação e execução musical na Educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XXI, 2013, Pirenópolis. *Anais*... Pirenópolis: GO, 4 a 8 de novembro de 2013. p. 1946-1952. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf Acesso em: 20 out. 2014.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012.

TEIXEIRA, Aline Cléia dos Reis; SILVA, Waldir Pereira da. Aulas de Música no Ensino Fundamental e Médio: um relato de experiência do subprojeto do PIBID Artes/Música. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, XII, 2012, Brasília. *Anais*... Brasília: UNB, 22 a 24 de outubro de 2012. p. 266–274. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2012/Anais%20do%20XII%20Encontro%20Regional%20Centro-Oeste%20da%20ABEM.pdf Acesso em: 15 out. 2014.

FORMAÇÃO MUSICAL CONTINUADA DE PROFESSORES GENERALISTAS: UM PROJETO EM ANDAMENTO

Vitor Hugo Rodrigues Manzke [1]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo[2]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo: Este texto apresenta projeto de pesquisa de mestrado em andamento que busca compreender e refletir sobre os processos de formação musical dos professores generalistas, em especial os processos de formação continuada. Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa e se configura como um estudo de caso que se dedica a compreender e refletir sobre o curso de formação continuada oferecido pela Universidade Federal de Pelotas aos professores generalistas da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas-RS. Esta pesquisa busca: analisar a proposta do curso de formação continuada para professores generalistas oferecido pela UFPel; conhecer como estes professores se apropriam dos conhecimentos musicais oferecidos; e como os professores pedagogos utilizam tais conhecimentos em suas práticas escolares.

Palavras chave: Formação continuada; Professor generalista; Metodologias e conteúdos.

1. Introdução

Este trabalho apresenta projeto de pesquisa de mestrado em andamento que tem por foco compreender, analisar e refletir sobre processos de formação musical destinados aos professores generalistas da Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) da Educação Básica (EB).

Professor generalista, unidocente ou pedagogo, é aquele que passa a maior parte do tempo com os alunos durante os primeiros anos da vida escolar. Durante a EI e os AIEF,

[1] Mestrando em Música - Subárea Educação Musical - pelo PPGMUS - UDESC E-mail: vitormanzke@gmail.com
[2] E-mail: sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

este professor é responsável por proporcionar aos seus alunos uma formação integral. Sendo assim, o professor generalista trabalha com as mais diversas áreas do conhecimento a fim de proporcionar uma formação ampla, inclusive a formação musical.

A música é uma das áreas previstas para o desenvolvimento da EB brasileira em todos os níveis, sendo assim, propostas pedagógicas devem ser desenvolvidas inclusive na EI e nos AIEF. Esta afirmação é confirmada pela aprovação da Lei 11.769 de 2008 que inclui a música como conteúdo obrigatório, porém não exclusivo, do componente curricular Arte. (BRASIL, 2008).

São diversas as atividades desenvolvidas nas EI e nos AIEF desenvolvidas pelos professores generalistas que envolvem música e independente da formação musical que estes professores vivenciaram em sua graduação, estas atividades acontecem. Relatórios de pesquisas mostram que a formação musical nos cursos de graduação em pedagogia tem sido insuficientes ou ausentes nos processos de formação inicial dos professores generalistas. Porém, por fazer parte constantemente do trabalho dos professores generalistas, a música poderia ocupar um importante espaço na formação destes profissionais, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Com esta perspectiva, este projeto está conhecendo, analisando e refletindo sobre o processo de formação continuada oferecido pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel, aos professores generalistas da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas-RS que estão atuando na EI e nos AIEF. Este curso tem como título *Oficina de Repertório Musical para Professores* e está organizado em três módulos progressivos, com oito encontros de 3h em cada módulo. O módulo I visa a musicalização dos professores, o módulo II o estudo vocal e jogos musicais e o módulo III jogos musicais para a EI e os AIEF.

Ao refletir sobre os processos de formação continuada musical de professores generalistas e sobre a proposta do curso a ser estudado, foi definida a seguinte questão de pesquisa: Quais são as perspectivas formativas apresentadas pelo curso de formação continuada para professores generalistas oferecido pela UFPel e quais contribuições esta proposta proporciona a seus alunos, que são professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? As possíveis respostas a esta questão serão buscadas a partir da visão do pesquisador, da coordenadora do projeto, dos bolsistas que ministraram as aulas, mas, principalmente, na visão das professoras generalistas que foram alunas do curso.

Foram estabelecidos os seguintes objetivos: analisar a proposta do curso de formação continuada para professores generalistas oferecido pela UFPel; conhecer como estes professores se apropriam dos conhecimentos musicais oferecidos; como os professores

pedagogos utilizam tais conhecimentos em suas práticas escolares; analisar o projeto da *Oficina de Repertório Musical* para Professores oferecido pela UFPel, especialmente no que se refere aos conteúdos e metodologias; conhecer a história musical dos alunos da *Oficina de Repertório Musical para Professores*; discutir as propostas metodológicas e de conteúdo com professores-bolsistas ministrantes das atividades da *Oficina de Repertório Musical para Professores*; compreender o que os alunos da *Oficina de Repertório Musical para Professores* levam de experiência musical concreta para suas ações na escola no que se refere a conteúdos, metodologias e repertório musical; refletir sobre a proposta oferecida e o papel da formação continuada em educação musical para professores generalistas.

Esta pesquisa terá uma abordagem qualitativa, pois se pretende uma aproximação mais intensa e profunda com os participantes, buscando uma interpretação dos dados concretos e subjetivos. Constituindo-se como um estudo de caso, as ferramentas de coleta de dados que são a análise documental e a entrevista. Com estas ferramentas, acredita-se ser possível uma aproximação com as reflexões pretendidas.

2. Formação continuada e formação musical continuada

Por este projeto de pesquisa se dedicar a compreender os processos formativos em música destinados aos professores generalistas que atuem na EI e nos AIEF, em especial os processos de formação continuada, buscou-se aporte teórico em literaturas de duas áreas em especial: Formação continuada e Formação musical continuada.

O processo de formação dos professores é algo que acontece constantemente, não sendo possível identificar exatamente seu início ou fim. Segundo Freire: “Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não para nunca.” (FREIRE, 2001, p. 245). Com isso, compreendemos que toda e qualquer ação de estudo e qualificação, deva ser interpretada como uma ação formativa, sendo ela encarada como processo de formação permanente ou continuada, ainda que esta ação seja o estudo individual. Entretanto é de suma importância que este processo seja efetivamente contínuo e permanente.

Na grande área educação, muitos são os autores que se debruçam sobre o tema formação continuada. Uma parcela importante destes autores converge na afirmação da importância dos processos de formação continuada para os professores. Falsarella (2004), Barreto (2006), Imbernón (2009) e Vasconcelos (2012), dentre outros, ratificam esta importância e chamam a atenção ao processo e suas significâncias, pois compreendem que o

professor não é um mero multiplicador de conceitos, mas sim um formador que precisa estar em constante formação.

> Entender o docente como um profissional responsável apenas pela transmissão do conhecimento é um conceito ultrapassado que vem sendo questionado e revisto. A profissão "professor" assume uma multiplicidade de faces. Na sua relação com as crianças e os jovens, ele não é mero informante, mas um formador. (FALSARELLA, 2004, p. 48).

Sendo assim, é importante refletir sobre as propostas dos cursos de formação continuada, pois é importante que estes se proponham a instigar a reflexão e a construção do conhecimento, ainda que por vezes os relatos sejam de que os professores gostariam de receber "receitas prontas" para aplicar atividades em sala de aula. A formação continuada poderia ser entendida como um conjunto de atividades contínuas que proporcionem a compreensão cada vez mais aprofundada de processos referentes à atuação dos professores.

Os professores não devem ser vistos como meros informantes ou reprodutores de conteúdos que em determinada situação específica e lugares foram bem sucedidas. (BARRETO, 2006, p. 96). Ao contrário, segundo as ideias de Barreto (2006), o professor deve ser estimulado para a sua autonomia no processo de construção do conhecimento, tornando-se capaz de produzirem e criarem suas próprias práticas pedagógicas.

A supremacia dos processos formativos com caráter transmissor, distantes das realidades e dos problemas reais dos professores, é um dos fatores pelos quais Imbernón (2009) afirma que os processos de formação continuada necessitam de uma dose mais efetiva de inovação, que considerem as características e até mesmo os problemas particulares de cada localidade e situação.

A formação continuada é um processo de constante criação, reflexão e busca pelo conhecimento, não devendo ser resumido nem compreendido como a realização de breves cursos eventuais que podem ou não contribuir com o aprimoramento da ação do professor. A formação continuada resulta de um "esforço tanto pessoal, por parte de professor que busca melhorar a sua atuação profissional, como num esforço institucional, por parte do grupo gestor da escola." (VASCONCELOS, 2012, p. 25).

Os processos de formação musical continuada dos professores generalistas têm sido alvo de reflexões, pois faz parte do fazer pedagógico destes professores o desenvolvimento de atividades que incluam a música. Sendo assim, este professor ocupa um papel importante na formação musical dos seus alunos.

> A contribuição do professor generalista para o desenvolvimento musical das crianças passa primeiramente pela compreensão que este professor tem sobre música e artes na formação de indivíduos. Enquanto ele estiver vinculado aos paradigmas que colocam arte para poucos talentosos não haverá segurança nem confiança para desenvolver qualquer programa de música. É essencial que se repense a educação musical que pode ser administrada para este e por este professor generalista, respeitando o contexto onde tal educação está inserida. (FIGUEIREDO, 2003, p. 24).

Mesmo que a atuação musical do professor generalista seja questionada por alguns, o fato é que esta prática é uma realidade que deve ser tratada com atenção. O professor generalista "não é especialista em música e sim no desenvolvimento de crianças pequenas, é responsável pela educação da criança numa perspectiva integral" (WERLE; BELLOCHIO, 2009, p. 106). Sendo assim, a educação musical dos alunos da EI e dos AIEF passam também pelas mãos destes professores, que têm a responsabilidade de inserir aspectos referentes ao conhecimento musical de forma consciente e qualificada em suas atividades escolares.

A busca por publicações que se dedicassem a refletir sobre os processos de formação musical continuada para professores generalistas, teve como ponto de partida um mapeamento realizado por Werle e Bellochio (2009) nas publicações da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, onde em 74 publicações mapeadas entre os anos de 2001 e 2008, 25 textos foram encontrados relacionados à formação continuada. Este levantamento foi ampliado por esta pesquisa de mestrado entre os anos de 2009 e 2013, sendo que 31 textos estavam relacionados à atuação musical do professor generalista. Todos estes textos serão analisados detalhadamente no processo de desenvolvimento desta pesquisa. Mesmo que alguns autores já estejam se dedicando a este tema, compreende-se, sob a ótica desta pesquisa, que é importante um olhar mais aprofundado em relação aos conteúdos e metodologias que compõem processos de formação continuada.

Considerações Finais

Compreende-se que a formação continuada é importante para qualificação e atualização dos professores, buscando sempre proporcionar ao professor autonomia na criação e produção do seu fazer pedagógico, fazendo com que o conhecimento adquirido ao longo de sua formação sirva como base para as adaptações e modificações necessárias de

acordo com as características de cada realidade. Sendo assim, a formação deve ser um processo efetivamente contínuo e permanente de reflexão e construção do conhecimento.

Foi possível identificar frente às leituras para a revisão de literatura deste trabalho de pesquisa, a necessidade de um aprofundamento cada vez mais intenso nas reflexões dos processos formativos musicais dos professores generalistas. Ainda que a literatura já apresente parcialmente esta discussão, faz-se necessário que, assim como a compreensão que formação é um processo contínuo e permanente, a investigação destes processos também seja alvo contínuo de reflexões.

Com isso, entende-se que a investigação e as reflexões propostas por este projeto de pesquisa em andamento poderá contribuir para a compreensão mais aprofundada dos processos de formação continuada musical de professores generalistas. O foco nos conteúdos e nas metodologias utilizadas nestes processos de formação musical continuada para o desenvolvimento desta pesquisa representa o estudo de uma temática ainda pouco explorada na literatura pesquisada, o que traz relevância para o desenvolvimento deste trabalho.

Referências

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte. Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BRASIL. *Lei Ordinária nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008.* Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial, seção I. Brasília, DF, 2008.

FALSARELLA, Ana Maria. *Formação continuada e prática de sala de aula*: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas. SP: Autores Associados, 2004.

FIGUEIREDO, S. L. F. A educação musical de professores generalistas. *Cuadernos Interamericanos de Investigación em Educación Musical*. v.II, n° 5. p. 17-27. México: 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente de professorado: novas tendências.* Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo. Cortez, 2009.

VASCONCELOS, Maria Lucia. *Educação Básica: a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação*. São Paulo. Contexto, 2012.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. *Revista da ABEM*, v. 22, 29-39. Porto Alegre: set. 2009.

AULA COLETIVA DE PIANO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM, A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS ALUNOS

Patrícia Bolsoni [1]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo: Este texto apresenta um recorte do projeto de pesquisa de mestrado em andamento, ao qual se propõe investigar a aula de coletiva de piano como disciplina integrante dos cursos superiores de música no estado de Santa Catarina. Pretende-se compreender o processo de aprendizagem de piano no contexto coletivo mediante a perspectiva dos acadêmicos e trazer à tona suas impressões, experiências e opiniões a respeito desta prática na sua formação musical. Objetiva-se elucidar os mecanismos que estão implícitos nos processos de aprendizagem musical neste ambiente, por meio das abordagens que vêm sendo contempladas. Para isso, serão investigadas disciplinas de piano coletivo nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em instrumento de instituições públicas e privadas, para as quais será desenvolvida a pesquisa. A metodologia adotada será o estudo de caso e envolverá entrevistas semiestruturadas como técnica de obtenção de dados. Espera-se que este estudo possa contribuir para um aprofundamento de reflexões acerca do tema e fomentar discussões que visem ao desenvolvimento de um ensino significativo e contextualizado, afinado com propostas contemporâneas de educação musical.

Palavras-chave: Ensino Superior. Ensino Coletivo de Instrumento. Piano.

1. Introdução

[1] Mestranda em Música - Subárea Educação Musical - pelo PPGMUS - UDESC E-mail: patriciabolsoni@gmail.com

Atualmente, a disciplina de piano/teclado coletivo consta de alguns dos currículos de música nas universidades brasileiras com denominações variadas, tais como: piano funcional, piano complementar, piano em grupo, piano suplementar, entre outras nomenclaturas. A prática é oferecida geralmente em dois ou quatro semestres e dependendo do curso a que está vinculada, pode ou não ser obrigatória (CERQUEIRA, 2009; REINOSO, 2012).

Este projeto de pesquisa, a qual se propõe realizar uma investigação em torno da problemática relativa à prática de piano coletivo no contexto do ensino superior, surgiu do interesse em conhecer aspectos e dinâmicas desta modalidade de ensino, considerando a ótica dos acadêmicos. As pesquisas que abordam esta temática concentram-se no professor como sujeito e fonte de informações. Trazer à tona, a visão dos discentes a respeito das suas experiências com o ensino coletivo de piano e compreender seus anseios e necessidades, pode nos ajudar a refletir em torno das possibilidades e desafios do ensino neste contexto.

Desta forma, a temática deste projeto emerge da problematização em torno de questões tais como: contribuição para a formação, características de aprendizagem, relação aluno/professor, influências na prática pedagógica do acadêmico, habilidades e competências desenvolvidas.

Objetiva-se investigar os princípios de aprendizagem musical que vem sendo contemplados, a partir de visões discentes, e assim, conhecer a dinâmica da aula coletiva para estabelecer relações entre esta prática e suas possíveis contribuições na formação acadêmica.

A revisão de literatura para este projeto parte de trabalhos que discutem a prática de ensino coletivo de instrumento musical e ensino de piano em grupo. Mediante pesquisa bibliográfica, encontram-se estudos relacionados à composição (DUCATTI, 2005); interdisciplinaridade (MACHADO, 2008); metodologia (CHUEKE, 2006, CORVISIER, 2008; FISHER, 2010; TORRES, 2011; SANTOS, 2013); arranjo (CERQUEIRA, 2009); dentre outros. Dentro desta literatura, autores evidenciam alguns componentes para a pesquisa como: aspectos motivacionais (COSTA, 2006); função e objetivos do ensino de instrumento em grupo (CORVISIER, 2008; MONTANDON, 2004); aprendizagem no laboratório de pianos digitais (FISHER, 2010); aprendizado mútuo praticado no ensino coletivo (CERQUEIRA, 2009); utilização para atividades de educação musical em geral; (SANTOS, 2013).

Alguns autores enfatizam a utilização de distintas abordagens metodológicas de maneira integrada, partindo do princípio norteador de uma proposta que mantenha equilíbrio

entre as atividades, as necessidades e os potenciais individuais dentro do grupo. Fisher (2010) corrobora com esta ideia ao destacar a aprendizagem no laboratório de pianos digitais e comentar sobre a possibilidade de se trabalhar individualmente, bem como, em grupo, com os alunos em uma mesma aula. Segundo Cerqueira (2009), o aprendizado mútuo praticado no ensino coletivo pode representar um ganho; mas, ao mesmo tempo, se não observados individualmente, os estudantes podem ser prejudicados entre si por aqueles que não acompanham o mesmo ritmo de aprendizado do grupo.

2. Procedimentos Metodológicos

A metodologia deste projeto está dividida em duas etapas. Na primeira etapa, será realizado um estudo exploratório para mapear os cursos que oferecem a disciplina de piano coletivo nas instituições públicas e privadas de ensino superior no estado de Santa Catarina. A segunda etapa consistirá em investigar as opiniões de acadêmicos que cursam a disciplina de piano coletivo, nas universidades selecionadas.

Objetiva-se capturar e interpretar as percepções dos participantes. Para tal, selecionou-se a abordagem qualitativa. Neste tipo de abordagem, há uma preocupação com os diferentes significados que ações e eventos adquirem para diferentes pessoas, suas referências, seus valores, prestando atenção às intenções daqueles que são observados (BRESSLER, 2007).

O estudo de caso será o método adotado, por permitir o uso aprofundado de um ou mais casos. Pretende-se selecionar três turmas de distintas instituições do estado de Santa Catarina para a investigação.

A coleta dos dados compreenderá entrevistas semiestruturadas, realizadas com os alunos das turmas selecionadas, no intuito de conhecer suas impressões, experiências e opiniões a respeito desta prática na sua formação musical.

Considerações Finais

Nos últimos anos, tem sido crescente o número de instituições de ensino superior que adotam a prática do piano complementar em grupo (CHUEKE, 2006). Portanto, há necessidade de se ampliar as pesquisas nessa área, a fim de se avançar nas reflexões teóricas e na sua aplicação prática.

.

Neste sentido, este projeto almeja realizar uma investigação para levantar dados que possibilitem desvelar e compreender aspectos acerca dos processos de habilidades e competências que vêm sendo desenvolvidos nas aulas de piano coletivo no ensino superior, a partir da perspectiva discente, para uma possível contribuição em reflexões e ações que proporcionem uma experiência significativa na formação dos discentes.

Referências

BRESSLER, Liora. **Pesquisa qualitativa em educação musical**: contextos, características e possibilidades. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 16, 2007.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. **O arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano**. *Música Hodie*, v. 9, nº 1, p. 129-140, 2009.

CHUEKE, Zélia. Piano Funcional na Universidade: Considerações sobre Métodos e Finalidades. **Revista da Fap**, v.1, jan. /dez Curitiba: FAP, 2006.

CORVISIER, Fátima Graça Monteiro. Uma nova perspectiva para a disciplina piano complementar. In: **XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação** (ANPPOM). Salvador 2008.

COSTA, Carlos Henrique; AGUIAR, Adriana Oliveira. Piano em grupo: metodologia contextualizada ao Brasil. Relato de Experiência Publicado nos **Anais do Congresso Regional da ABEM** – Associação Brasileira de Educação Musical. Brasília, 2008.

DUCATTI, Regina Harder. **A composição na aula de piano em grupo**: uma experiência com alunas do Curso de Licenciatura em Artes/Música. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Artes, Campinas, Brasil, 2005.

FISHER, Carl. **Teaching piano in groups.** New York: Oxford, 2010.

MONTANDON, Maria Isabel. **Piano suplementar**: função e materiais. Anais do IV Seminário de Pesquisa em Música da UFG. Goiânia, 2004. Disponível em: <http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20IV%20Sempem/anais%20capa%204%20sempem.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2014.

REINOSO, Ana Paula. **O ensino do piano em grupo em universidades brasileiras.** Dissertação (Mestrado em Música) UNIRIO – Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, R.L dos. **O ensino de piano em grupo:** uma proposta para elaboração de método destinado ao Curso de Piano nas Universidades brasileiras. 2013, 255 p. Tese (Doutorado) – Escola de comunicação e Artes/Universidade e São Paulo. São Paulo.

TORRES, Sérgio Inácio; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. **Um estudo de desenvolvimento sobre a aprendizagem do piano em grupo**. *Revista O Mosaico*, n.8, p. 21 – 35, Curitiba, jul./dez., 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamentos e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

BRINCANDO COM AS "ESTRUTURAS DE PULSAÇÃO" NO PIANO – UMA APLICAÇÃO DO MÉTODO *RÍTMICA* DE J. E. GRAMANI NAS AULAS DE TEORIA E PERCEPÇÃO COM AS CRIANÇAS DO PROJETO DE EXTENSÃO NÚCLEO DE EXCELÊNCIA EM PIANO

Bianca Thomaz Ribeiro[1]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo: A utilização das Estruturas de Pulsação do Método *Rítmica* de José Eduardo Gramani objetiva nesse trabalho a percepção de ritmos característicos da música brasileira facilitando o aprendizado deste repertório ao piano. Para isso, adaptamos alguns dos execícios para realização com as crianças participantes do Projeto de Extensão Núcleo de Excelência em Piano, que ocorre há 3 anos nas dependências do Departamento de Música na UDESC. Apresentamos um pequeno histórico sobre o Projeto e uma revisão bibliográfica para compreensão do processo de construção do Método *Rìtmica*. O desenvolvimento rítmico crescente das crianças durante suas aulas individuais de piano aponta para resultados positivos da aplicação dessa proposta durante as aulas de teoria e percepção.

Palavras-chave: Gramani, percepção, piano

1. Introdução

O Projeto de Extensão Núcleo de Excelência em Piano é a ação central do Programa de Extensão Pianíssimo. Concebido em caráter permanente, oferece um curso de formação

[1] Mestranda em Música /PPGMUS/UDESC E-mail: biancaribeiro15@yahoo.com.br

de pianistas concertistas para crianças com ensino de altíssimo nível centrado nas potencialidades de cada aluno. O Projeto visa resultados a longo prazo, tornando-se importante para a comunidade por sua ação transformadora e de inclusão de grupos sociais.

As crianças participantes recebem uma aula individual de instrumento e uma aula em grupo de teoria e percepção semanalmente separadas por nível e idade. O conteúdo e material das aulas é preparado em conjunto entre os professores para fins de sincronia de conteúdo. Diante de certas dificuldades dos alunos frente a figuras rítmicas características de ritmos brasileiros, como combinações com colcheias, semicolcheias e figuras pontuadas, dentro das atividades programadas para os grupos de teoria e percepção, escolhemos as Estruturas de Pulsação do método *Rìtmica* de José Eduardo Gramani como forma de desenvolver uma consciência musical do ritmo.

2. Rítmica de José Eduardo Gramani

Émile Jacques Dalcroze (1865-1950), músico e pedagogo austro-suiço do início do século XX propôs um método de educação musical baseado no movimento corporal: pensou numa série de exercícios voltados para o corpo como objeto de expressão visando estimular relações de percepção e apreciação do ritmo.

No Brasil, entre 1969 e 1973 José Eduardo Gramani foi aluno da professora Maria Amália Martins que desenvolvia um trabalho fundamentado na metodologia de Emile Jacques Dalcroze. Segundo Coelho (2008), o processo de amadurecimento de suas idéias resultou na publicação dos volumes *Rítmica* (1988) e *Rítmica Viva* (1996), suas maiores contribuições para o estudo de rítmica.

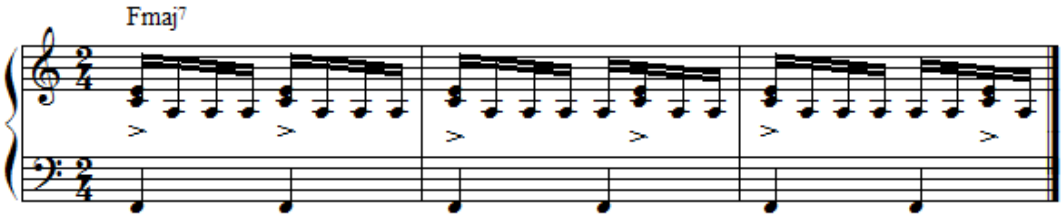
Sua proposta inovadora nesse campo, ampliou a esfera do estudo da rítmica por trabalhar a independência de movimentos, envolvendo mãos e pés em sobreposição de ostinatos e linhas rítmicas independentes. Considera a métrica no sentido aditivo. Os exercícios visam aprimorar a sensibilidade quanto ao ritmo propondo um novo caminho para a percepção da idéia rítmica/musical: a rítmica como um aspecto que vai além da leitura pelo fato de existir um “pulsar musical”, explorando a criatividade e entendendo o ritmo associado aos movimentos primordiais como o andar, o respirar e o cantar.

3. As Estruturas de Pulsação

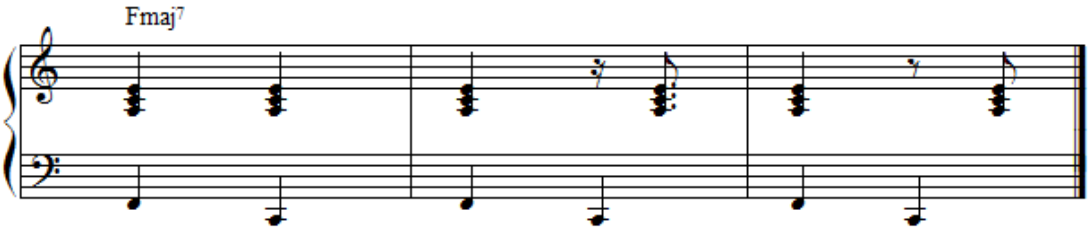
Os exercícios que Gramani denomina "Estruturas de Pulsação" são frases musicais onde a menor unidade é a base das proporções: os valores são tratados como pulsações e não subdivisões (pensamento aditivo). Utilizam mudanças nas acentuações sobre uma pulsação escrita com 8 semicolcheias a duas vozes: primeiramente os alunos devem sentir essas semicolcheias batendo uma mão contra a outra de modo perpendicular, sem a produção de som. Então os pés marcam os acentos inferiores e as palmas realizam os acentos superiores:

Figura 1: Estruturas de pulsações I (GRAMANI, 1992, p. 58)

Após esse treino, realizam o exercício no piano, substituindo os pés pela mão esquerda que executa os baixos na região grave do instrumento. Os acentos superiores se transformam em acordes tocados com a mão direita e a pulsação em semicolcheias preenche todo o compasso como uma "dead note" tocada com o dedo 1 (polegar):



Depois de praticar o exercício colocamos variações como um baixo alternando com a 5ª ou tirando as semicolcheias tocadas com o polegar da mão direita. Por fim, apresentamos a forma escrita com que o aluno vai se deparar numa partitura:



Considerações Finais

A ideia de transformar as “Estruturas de Pulsação” em uma prática no piano parte do ponto de vista do próprio Gramani: seus estudos permitem a exploração criativa e novas descobertas. Com isso temos observado que os exercícios como parte do conteúdo de percepção têm auxiliado no desenvolvimento rítmico e na coordenação de movimentos dos alunos participantes desse Projeto de Extensão. O processo de construção da linha rítmica e seu entendimento a partir das acentuações nas “Estruturas de Pulsação” chegando finalmente na escrita em duas mãos para piano é muito rico e facilita o aprendizado. A partir desses resultados positivos, esperamos que a estratégia usada possa ser readaptada contribuindo também para o processo de ensino-aprendizagem em outros instrumentos.

Referências:

COELHO, Marcelo Pereira. *Suíte I Juca Pirama*: criação de um sistema composicional a partir da adequação da polirritmia de José Eduardo Gramani ao jazz modal de Ron Miller, 2008. 343f. Tese (Doutorado em Música) – Departamento de Música, Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.

CUNHA, Glória Pereira da. *Rítmica.* São Caetano do Sul: FASCS, 1977, 39 p.

GRAMANI, Jose Eduardo. *Rítmica*. 3ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MATEIRO, Teresa e ILARI, Beatriz (Org.) Pedagogias em Educação Musical. 3ª ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

MÚSICA E CANTO NA MATURIDADE: "SERÁ QUE EU APRENDO A CANTAR?"

Najla Elisângela dos Santos[1]
Faculdade Municipal de Palhoça (FMP)

Resumo: esta comunicação tem por finalidade apresentar uma pesquisa em andamento realizada num Programa da Maturidade da Faculdade Municipal de Palhoça, que, entre outras áreas de conhecimento vêm estudando Canto e Música semanalmente. Inicialmente estes alunos não acreditavam que poderiam aprender a cantar, dizendo que não tinham voz ou mesmo que iriam conseguir aprender a cantar, pois não tinham voz ou mesmo não eram afinados. Entretanto, estes têm se mantido na atividade, demonstrando interesse e cada vez mais envolvidos com a mesma. Após uma avaliação realizada pela coordenação deste programa, chamou-me atenção o fato de a maioria dos alunos concordarem totalmente que aquilo que foi discutido em sala de aula era interessante ou envolvente ao avaliarem esta disciplina. Alguns pressupostos serão aqui apresentados, partindo do princípio de que todo indivíduo pode se desenvolver musicalmente. A partir de uma abordagem qualitativa, a metodologia aqui descrita parte de uma análise exploratória, onde já foi possível apresentar alguns resultados, como a compreensão dos alunos envolvidos no processo, de que eles realmente podem se desenvolver musicalmente.

Palavras-chave: canto; maturidade; ensino.

1. Introdução

O Programa da Maturidade da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) atende atualmente de 100 (cem) alunos entre 50 (cinqüenta) e 80 (oitenta) anos de idade de diferentes localidades tanto do município de Palhoça quanto de municípios vizinhos, como São José, Santo Amaro da Imperatriz e Florianópolis. O Estatuto do Idoso classifica como "idoso" a pessoa com idade igual ou superior a sessenta anos. Sendo assim, este programa, não se configura como uma atividade exclusiva para idosos. O programa tem por objetivo, portanto, o desenvolvimento de atividades que proporcionem um envelhecimento saudável para pessoas acima de 50 (cinqüenta) anos.

De acordo com o Cap. V, Art. 20, o Estatuto do Idoso, prevê o efetivo "direito à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua

[1]E-mail: najla_santos@yahoo.com.br

peculiar condição de idade". (Brasil, 2003). Da mesma forma, o Programa da Maturidade, elaborado para uma duração inicial de dois anos, contempla em sua grande curricular, diferentes áreas de conhecimentos e atividades distribuídos num quadro de horários de 2ª a 5ª feira das 14h às 18h, gratuitamente. Assegurando, assim, conforme o Art. 21 determina, que "o poder público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados (Brasil, 2003).

Entre estas disciplinas, o programa contempla aulas de Canto e Música. Ministro essa disciplina desde 2013. As aulas ocorrem duas vezes por semana com duração de uma hora cada aula. A ementa da disciplina prevê as seguintes temáticas: A música na história da humanidade e suas diferentes funções na sociedade; efeitos terapêuticos da música; o que é música; elementos musicais; estilos, gêneros e ritmos musicais; técnica vocal; fisiologia da voz; higiene e cuidados com a voz; canto e coral e uso de materiais sonoros. O desenvolvimento das aulas ocorre principalmente através do canto. A maioria dos alunos inscritos participa desta disciplina e a cada início de ano o interesse e a motivação em cursá-la aumentam. De acordo com Luz (2008)

> Entre os diversos projetos educacionais realizados com pessoas idosas, destacam-se aqueles que incluem atividades musicais pelo seu significado relacionado à auto-satisfação e ao prazer. Ocorre um envolvimento emocional que acaba estimulando principalmente o resgate da auto-estima das pessoas nessa faixa etária. (LUZ, 2008, p. 17).

Na avaliação aplicada pela coordenação do programa do ano de 2014, dos 67 alunos que preencheram a avaliação, 93% assinalaram a opção que concordam totalmente que aquilo que foi discutido em sala de aula era interessante ou envolvente, em relação à disciplina de Canto e Música. Enquanto educadora e pesquisadora, este dado me motivou a iniciar uma investigação, para compreender o que de fato se configura como "interessante", "envolvente", no processo de aprender música e canto; visto que antes de iniciar e se matricular na disciplina, os alunos geralmente se manifestam dizendo que "ah...será que eu aprendo a cantar?"; "eu não sou afinado"; "nunca cantei na vida, não será agora que irei cantar" ou ainda, "sempre quis cantar em coral, mas eu não tenho voz".

De abordagem qualitativa, neste momento estou realizando um levantamento que abordará diferentes temáticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, entre outros, que se referem à participação e permanência destes alunos nesta disciplina. Assim, de caráter exploratório, busco levantar informações sobre este objeto, "delimitando assim

um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto" (SEVERINO, 2007, p. 123). Além das observações e contato direto com os participantes, pelo fato de estar à frente desta atividade, inserida diretamente no contexto, serão utilizados diferentes instrumentos para a coleta de dados, os quais serão organizados, agrupados e analisados durante o processo. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001), "quando buscamos diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto, estamos usando uma forma de triangulação" (p. 173). Tal triangulação favorecerá a análise dos dados, proporcionando um entendimento acerca do objeto, sem uma interferência direta por parte do pesquisador. Reafirmando assim o que diz Gil (2002) "obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos. [...] Dessa maneira é que se torna possível conferir validade ao estudo, evitando que ele fique subordinado à subjetividade do pesquisador". (p. 140).

Inicialmente foi aplicado um questionário contendo duas questões: o que você está aprendendo nas aulas de canto e música e quais os benefícios destas aulas em sua vida. A seguir serão apresentados alguns pressupostos que norteiam a prática musical desenvolvida nesta disciplina e de que forma estes se relacionam com os dados coletados na primeira questão (o que estão aprendendo).

2. "Ah.., será que eu aprendo a cantar? Eu não tenho dom pra música!"

Esta fala remete ao discurso ainda comum que prevalece na sociedade de que música é para quem tem dom, para quem já nasce com talento.

> A noção de que para se fazer música é preciso possuir dons ou talentos especiais é ainda bastante presente na sociedade brasileira. Esta noção pode ser encontrada tanto no senso comum, quanto entre alguns músicos e educadores musicais. Uma das implicações desta concepção é a de que a música tem ficado à margem do processo educacional, uma vez que é compreendida como inacessível para a maioria dos indivíduos. (FIGUEIREDO; SCHMIDT, 2005, p. 386)

Um dos principais fundamentos que acompanham o ensino de Educação Musical, independente do contexto, defendido por diversos educadores musicais, é de que todo o indivíduo pode se desenvolver musicalmente. Como diz Alencar (2012)

> [...] a gente tem que encarar que a música é uma área que tem suas especificidades e, ao mesmo tempo, nós somos seres musicais. Muitas vezes as pessoas falam que aprender música é muito difícil, que você tem que sofrer muito, tem que ter talento. [...] Eu costumo dizer que a música não é um privilégio dos músicos, a música é de todos (ALENCAR, 2012, p. 112).

Favorecer o acesso a este conhecimento não é só função do ensino na Educação Básica. Neste contexto, de formação continuada, entende-se a música como uma atividade própria do ser humano, como afirma Fonterrada (2012, p. 97), "se a música for considerada uma atividade da vida, possível a qualquer ser humano, todos poderão dela se acercar e tocar, cantar, dançar".

Dessa forma, a música se faz presente nas atividades com a Maturidade, procurando, além de alcançar os objetivos específicos da disciplina (Canto e Música), conscientizar estes alunos, nesta faixa etária (50 aos 80 anos), que estes podem se desenvolver musicalmente e adquirir, portanto, os diferentes conhecimentos, não só nesta área, mas nas mais diversas oferecidas pelo programa. Pois como aponta Luz (2008), perpassa também no pensamento do senso comum a idéia de que há uma idade certa para o aprendizado musical:

> Do mesmo modo, o fato de que só se aprende música na idade infantil, ou no início da adolescência, contribui para um estigma que é desfigurador da realidade e que impede fluir o pensamento de que o desenvolvimento da alfabetização musical pode ser para todas as pessoas e em qualquer faixa etária (LUZ, 2008, p. 41).

Durante as aulas de Canto e Música, a principal prática utilizada é cantar. Tal prática esta fundamentada pelo pensamento do educador Kodály que propõe um ensino de música através do uso da voz (SILVA, 2011). Tal pensamento vem ao encontro de que todos podem aprender música com qualquer idade, portanto, aprendem música na maturidade cantando. Como afirma Silva (2011),

> Para Kodály, o principal meio de acesso à música é o uso da voz, o cantar, disponível a qualquer pessoa e presente durante toda sua vida. Em sua metodologia, é cantando que o aluno se expressa musicalmente e desenvolve a habilidade de ler e compor música (p. 68).

Assim, como parte da coleta de dados para esta pesquisa, numa das questões os alunos tiveram que citar que conhecimentos haviam adquirido neste processo. Eis algumas de suas respostas:

> Nesses três anos de aula de músicas, melhorei a cada aula, a voz, entrar com a nota certa na hora do canto e a cada aula sempre aprendo mais. (Participante 1)
> Exercícios de respiração, articulação, decorar textos, afinação, ritmos, notas musicais e ler as partituras musicais. (Participante 5)
> Aprendi a escutar, a ouvir e entender. Articular melhor as sílabas, aprendi a respirar. (Participante 10)
> Eu não sabia cantar, aqui eu aprendi. Eu achava que não tinha voz aqui eu aprendi a cantar. Gosto muito de cantar, estou adorando. (Participante 25)
> Eu aprendi muito com você, cantar que eu nunca tinha cantado antes. (Participante 27)

> Estou aprendendo a usar a respiração de uma melhor forma. Colocar a voz, através da técnica, com isso quanto canto, não forço minhas cordas vocais. Educando meus ouvidos para escutar as notas com mais clareza. (Participante 9)
> Usar corretamente a voz. Respirar correto. Preparação do diafragma para seu suporte. Fazer alongamento para melhorar a disponibilidade ao canto. (Participante 24)

A partir destes dados pode-se dizer que estes alunos demonstram certo domínio em relação a alguns aspectos trabalhados em aula. No que se refere aos conteúdos da técnica vocal citaram com maior ênfase o uso da respiração. Houve a compreensão da importância dada por parte desta educadora/pesquisadora em relação a este elemento no ato de cantar, o qual permeia todas as aulas de canto e música; tendo em vista que, "aprender a cantar, é inicialmente aprender a respirar, ou seja treinar para obter uma respiração adaptada ao canto" (DINVILLE, 1993, p. 51). Para tanto, durante o processo, faz-se necessário reeducá-los no que se refere ao ato de respirar.

> A respiração é a maior preocupação, pois, na maioria dos casos, precisa ser 'desaprendida' antes de ser treinada para aplicá-la ao canto ou à fala corretos. O ser humano nasce respirando certo, numa integração absoluta e harmônica com o meio que o cerca. Mas à medida que vai se tornando adulto, as tensões que o cercam lhe causam ansiedade e angústia (COELHO, 2001, p. 14).

Outros aspectos relacionados à técnica vocal também foram identificados e assim citados pelos alunos como: articulação, colocação da voz, função do diafragma e a importância do alongamento. É possível afirmar que durante o processo de ensino-aprendizagem, esses conhecimentos vêm sendo assimilados pelos alunos. A técnica vocal, portanto, faz parte das aulas enquanto um conhecimento a ser ensinado e aprendido, e, é um instrumento facilitador no desenvolvimento vocal dos mesmos.

O momento de cantar o repertório vai além, portanto, de simplesmente reproduzir sons e ler o texto das canções. De acordo com Figueiredo (1990), "uma coisa é saber cantar e outra muito diferente é saber ensinar a cantar, saber promover treinamento vocal adequado a um grupo de cantores" (p. 76). Sendo assim, constata-se um processo de aprendizagem, de desenvolvimento vocal e musical num grupo em que, a priori, considerava-se incapaz para tal habilidade. Segundo Coelho (2001), "[...] tudo o que deve ser aprendido precisa ser ensinado. E é óbvio que sempre existem procedimentos de ensino mais ou menos adequados. Portanto, o uso da voz, como algo que precisa ser ensinado e aprendido, não pode basear no talento inato [...] (p. 74).

Até este momento da pesquisa, pode-se constatar que estes alunos estão num processo de reconhecimento que é possível aprender a cantar, que tal prática pode ser

aprendida a partir do momento em que é ensinada. A pesquisa continua, pois outros aspectos ainda perpassam essa prática, como as emoções que por eles são identificadas também como algo que estão aprendendo, o que será então discutido no decorrer dessa pesquisa.

Referências

ALENCAR, Teca. **Fundamentos da Educação Musical.** In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana M. (Org.). Música na Escola. Allucci& Associados Comunicações, SP. 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais:** Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

BRASIL (2003). **Legislação sobre o idoso:** Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 (Estatuto do idoso) e legislação correlata [recurso eletrônico]. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2013.

COELHO, Helena. **Técnica vocal para coros.** Novo Hamburgo: Sinodal, 5ª Ed., 2001.

DINVILLE, Claire. **A técnica da voz cantada.** Rio de Janeiro: Enelivros, 1993.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical.** 1990. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FIGUEIREDO, Sérgio Ferreira de & SCHMIDT, Luciana Machado. **Discutindo o talento musical.** In: Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 1, 2005, Curitiba. Anais... Curitiba: UFPR, 2005, p.385-392.

FONTERRADA, Marisa. **Educação Musical: propostas criativas.** In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana M. (Org.). Música na Escola. Allucci& Associados Comunicações, SP. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUZ, Marcelo Caires. **Educação Musical na Maturidade.** Editora Som. São Paulo, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba: Ibpex, 2011.

CONCEPÇÕES DE TRÊS PROFESSORES SOBRE A CRIATIVIDADE NO ENSINO DE MÚSICA

Alessandro Felix Mendes e Silva [1]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Viviane Beineke [2]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo: Este pôster apresenta um recorte da pesquisa de mestrado referente ao objetivo: investigar as concepções de criatividade de três professores que atuam com o ensino de música em escolas. A fundamentação teórica articula estudos sobre criatividade da psicologia (ALENCAR, 1995; AMABILE, 1997; BODEN, 1999; CSIKSENTMIHALYI, 1998; LUBART, 2007), na Educação (JEFFREY; WOODS, 2009) e na área da Educação Musical (BEINEKE, 2009; BURNARD, 2012, 2013; ODENA, 2012). Optou-se por realizar duas entrevistas semiestruturadas com base no modelo metodológico proposto por Odena (2012). A primeira entrevista buscou conhecer as experiências musicais, de formação e pedagógica dos professores. A segunda entrevista buscou conhecer as perspectivas dos professores sobre quatro categorias: o aluno criativo, o ambiente para criatividade, o processo criativo e o produto criativo. Os resultados da análise dos dados apontaram que as concepções dos professores envolvem inventividade e solução de problemas. Que as experiências dos professores se refletem em vários aspectos em suas concepções de criatividade, principalmente nas experiências de formação superior. As principais concepções dos professores que orientam o ensino de música envolvem as dimensões do Ensino Criativo referente às relações sociais na sala de aula, engajamento dos interesses e valorização das experiências prévias dos alunos.

Palavras-chave: Concepções de criatividade. Ensino Criativo. Experiências com a música.

1. Introdução

Esta pesquisa investigou concepções de três professores sobre criatividade no ensino de música. Buscou-se conhecer as experiências deles com a música e as perspectivas sobre criatividade focalizando o aluno, o ambiente, o processo e o produto.

[1] E-mail:felixbaiano@hotmail.com
[2] E-mail: vivibk@gmail.com

Estudos apontam que a criatividade pode ser amplamente explorada em todo contexto de ensino e aprendizagem musical. Essas pesquisas buscam ampliar as concepções de criatividade musical, apoiadas nas múltiplas maneiras como as práticas criativas em música estão presentes nas diversas culturas (BURNARD, 2012).

Apesar de não existir um consenso sobre o que é criatividade, pesquisas apontam que ela "implica a emergência de um produto novo" e também o fato de esse produto ser relevante a determinado contexto, "necessário que seja apropriada a uma dada situação" (ALENCAR, 1995, p. 15).

A criatividade também é entendida como uma construção social que acontece dentro de um sistema, no qual o indivíduo é influenciado pelo contexto a que pertence, como resultado da interação da pessoa com o contexto sociocultural (CSIKSZENTIMIHALYI, 1998).

2. Referencial Teórico

Os referenciais teóricos que orientaram a pesquisa seguiram uma sequencia, no qual foi se construindo primeiramente a partir dos Estudos que discutem os conceitos de criatividade na área da Psicologia; em seguida, como esses conceitos são discutidos em Estudos na Educação Musical; resultando no conceito de Ensino criativo, da área da Educação. Outro fio condutor nos referenciais teóricos se refere ao "Modelo gerador do pensamento do professor sobre criatividade", proposto por Odena.

3. Objetivos

O objetivo geral da pesquisa foi investigar as concepções de criatividade de três professores que atuam com o ensino de música em escolas. Os objetivos específicos foram: compreender as experiências de cada professor e como se refletem nas suas concepções de criatividade; e analisar como as concepções de criatividade dos professores orientam o ensino de música.

4. Metodologia

Considerando os objetivos acima, esse estudo está configurado como pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Strauss e Cobin (2008), umas das razões para realizar a pesquisa qualitativa é a interpretação dos processos de pensamento relatados pelas pessoas com base em suas experiências de vida.

O método utilizado foi um estudo por entrevista com três professores de instrumento, e foram realizadas duas entrevistas com cada professor. A primeira é a trilha ondulante do tempo, que se caracteriza pela liberdade do entrevistado em escolher os fatos e as fases que acham relevantes em suas experiências. A segunda entrevista buscou conhecer as perspectivas dos professores sobre a criatividade focalizando o aluno, o ambiente, o processo e o produto. Essa metodologia foi selecionada e extraída de parte do quadro teórico proposto por Odena (2012), que investigou o pensamento do professor sobre criatividade.

5. Concepções dos professores sobre criatividade

As concepções dos três professores envolvem termos como inventividade e soluções de problemas. Essas concepções guardam relações com conceitos psicológicos de criatividade.

Referentes às características criativas dos alunos, os professores relataram que percebem que os alunos quando estão criando apresentam: Independência; Autoconfiança; Comunicativos; Interessados.

Em relação ao ambiente propício à criatividade os professores relataram que um ambiente para a criatividade deve envolver: as relações sociais; a valorização das experiências; recursos materiais; e o trabalho conjunto entre professor e aluno.

Nas Perspectivas sobre os processos criativos, os professores relacionaram com o envolvimento do aluno desde o início da atividade até a apresentação do produto final. Envolve atividades de improvisação, composição, notação criativa, escuta criativa e performance.

Para os produtos criativos dos alunos, os professores relataram que consideram a originalidade quando os produtos são elaborados a partir das suas próprias ideias, quando superam seus limites musicais e que é a partir do processo que origina os produtos, destacando o processo como principal instrumento de avaliação.

6. Experiências Musicais, de Formação e Pedagógicas

Os resultados referentes à segunda categoria mostram que as experiências dos professores se refletem sobre suas concepções em vários aspectos. De acordo com as entrevistas, podemos intuir que, as experiências dos professores são importantes quando influem nas abordagens na aula de música. Percebemos que, as experiências da formação superior trouxeram informações relevantes sobre criatividade. Nessa direção, os

conhecimentos sobre criatividade adquiridos durante a formação desses professores, apresentaram ser a chave norteadora na construção de suas concepções e mudanças em sua atuação no ensino de música.

7. Concepções que orientam o ensino de música

Os resultados apontaram que, no caso do professor Luiz, busca proporcionar que em suas aulas ocorram relações sociais na sala de aula, que em sua concepção envolve criar laços de afetividade, favorecendo sua ação criativa e valorizando as experiências musicais.

O professor Gabriel, procura ter uma postura de aprendiz e com isso busca ter relações de amizade com os alunos. Também vimos, em seus relatos, que procura acolher as ideias dos alunos e inseri-las nas atividades preparadas para a aula.

Em relação ao professor João, os resultados mostram a valorização das experiências dos alunos quando procura dialogar e ouvir, trabalhando com as músicas que fazem parte da realidade deles. E também busca construir um ambiente com boas relações sociais, pois como relatou, favorece que os alunos se sintam seguros, que possam tomar suas próprias decisões, compartilhar suas experiências, negociar e fazer escolhas musicais, em atividades criativas de grupo.

Considerações Finais

Considero que as perspectivas relatadas pelos professores participantes da pesquisa, sobre as quatro categorias (aluno, ambiente, processo e produto), foram relevantes, uma vez que podemos compreender suas concepções de criatividade. Nesse sentido, considero que podemos refletir sobre como olhar para o ensino de música focalizando as características criativas dos alunos e buscando entender como atividades criativas podem auxiliar o desenvolvimento criativo e no aprendizado musical.

Podemos concluir que a formação na universidade foi importante, permitindo que o professor desenvolva um trabalho consistente, que favoreça o desenvolvimento criativo dos alunos. Considero que esses resultados podem nos ajudar a refletir sobre como podemos construir relações sociais que forneçam uma atmosfera de confiança e segurança, onde todos podem trabalhar conjuntamente na construção de um ambiente acolhedor das ideias e como elaborar alternativas metodológicas que valorizem as experiências que os alunos trazem para a aula.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S. *Criatividade*. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1995.

BEINEKE, V. *Processos Intersubjetivos na Composição Musical de Crianças: Um Estudo sobre a Aprendizagem Criativa***.** Tese Doutorado, UFGRS, Programa de Pós-Graduação em Música: Porto Alegre 2009.

BURNARD, P.; MURPHY, R. *Teaching Music Creatively.* Routledge Taylor e Francis Group, London and New York, 2013a.

BURNARD, P. Rethinking 'Musical Creativity' and the notion of Multiple Creativities in Music. In: *Musical Creativity insights from Music Education Research.* 2012b.

BURNARD, P. Rethinking 'Musical Creativity' and the notion of Multiple Creativities in Music. In: *Musical Creativity insights from Music Education Research.* 2012b.

BODEN, M. A. *Dimensões da Criatividade*. Tradução: Pedro Theobald. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Cretividad, el fluir y la psicologia Del descubrimiento y La invención.* Barcelona, Espanha: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1998.

JEFFREY, B.; WOODS, P. *Creating Learning in the Primary School.* Routledge, London and New York, 2009.

ODENA, O.; WELCH, G. F. The Influence of Teachers´ Backgrounds on their Perceptions of Musical Creativity: A qualitative study with secondary school music teachers. In: *Research Studies in Music Education.* No. 28. 2007.

ODENA, O.; WELCH, G. F. Teachers´Perceptions of Creativity. In: *Musical Creativity: insights from Music Education Research.* 2012.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.* Tradução: Luciane de Oliveira d Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PROFESSOR DE MÚSICA EM FORMAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS DA UFMA - CAMPUS SÃO BERNARDO-MA

Willinson Carvalho do Rosário[1]

Resumo: O ensino de música tornou-se obrigatório nas escolas de ensino básico brasileiro com a promulgação da Lei n.º 11.769/08 e às Universidades compete o compromisso com a formação dos futuros docentes em música. A Universidade Federal do Maranhão – UFMA do Campus de São Bernardo-MA, possui o Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos (LLC) que habilita professores em música para aturarem no ensino fundamental e médio. Procurou-se apresentar e compreender aspectos gerais e específicos do Curso de LLC através de coleta de dados com registro das experiências vivenciadas durante o tempo de trabalho como professor de música no referido curso; observações durante as reuniões do colegiado do curso; observações de reuniões dos discentes; conversas informais com alguns alunos de ambas habilitações das turmas de 2010, 2011 e 2012; conversas informais com os dois professores efetivos de música e professores de outras disciplinas; consulta ao PPP do Curso de LLC/Música; questionário online para um dos professores efetivos de música. Analisando os dados coletados, percebeu-se a dificuldade dos alunos para assimilarem os conteúdos de música, sendo um dos motivos a falta do conhecimento formal nesta área antes de ingressarem na universidade.

Palavras-chave: Ensino Superior. Formação de professores de Música. Currículo.

1. Introdução

Este trabalho teve como objetivo apresentar e compreender aspectos gerais e específicos do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos (LLC) da Universidade

[1] Mestrando em Música - Subárea Educação Musical - pelo PPGMUS - UDESC E-mail: wcrbp@yahoo.com.br

Federal do Maranhão-UFMA - Campus São Bernardo-MA, habilitação em música. Este curso prepara professores de música e está integrado à formação de professores de outras áreas, sendo o currículo compartilhado entre as áreas de música, artes, espanhol, inglês e português.

A LLC é um curso de formação interdisciplinar de professores da área de Linguagens e Códigos que contempla em seu currículo a formação de docentes para ensinar as disciplinas de Português, Espanhol, Inglês, Artes Visuais e Música nos anos finais do ensino fundamental e na área específica de Música ou Língua Portuguesa para atuarem no Ensino Médio. Tanto os alunos de Português quanto os alunos de Música possuem disciplinas obrigatórias na grade curricular de música a serem cumpridas, outras são apenas para os de habilitação em música.

As disciplinas de música que são ofertadas para ambas habilitações são: Apreciação Musical, História da Música I, Laboratório de Criação Musical, Técnica Vocal, História da Música Popular Brasileira, Folclore musical: ritmos populares maranhenses e Metodologia do Ensino de Música. Somente para habilitação em música são oferecidas as seguintes disciplinas: Violão complementar I e II, Prática Coral I, Percepção Musical I e II, Fundamentos da Regência I, Oficina de Arranjo I, História da Música II, Ensino de Música em Espaços Não Formais, Didática do instrumento: Violão, Fundamentos da Harmonia, Prática de Conjunto e Oficina de Improvisação.

Por ano, 60 novos alunos ingressam neste curso no campus de São Bernardo-MA, sendo que, desse total, 20 vagas são para a habilitação em música. O tempo para a integralização do curso é de no mínimo 8 semestres e no máximo 12 semestres com carga horária total de 3.680 horas. A organização curricular do curso está dividida em conteúdos de formação básica – 1620 horas (conteúdos de música para ambas habilitações), núcleo de formação específica – 540 horas (conteúdos de música somente para a habilitação em música), núcleo livre (disciplinas eletivas) – 120 horas, núcleo de formação pedagógica – 780 horas (ambas habilitações), núcleo de estágio - com carga horária total de 405 horas, sendo desse total, 225 horas para o ensino fundamental e 180 horas para o ensino médio, e atividades acadêmico-culturais – 215 horas.

Sendo assim, preparar professores para o ensino de música nas escolas torna-se de fundamental importância, pois o ensino dos conteúdos musicais tornou-se obrigatório nas escolas de Educação Básica com a promulgação da Lei n.º 11.769/08 (BRASIL, 2008). À universidade compete o compromisso com a formação desses futuros profissionais que atuarão no ensino fundamental e médio.

A revisão da literatura contou com reflexões teóricas que tratam da prática pedagógica de docentes. Dessa forma, os estudos de Tardif (2005), Fazenda (1998), Gil (2011) e Brauer (2012), foram fundamentais para esclarecer e apontar possibilidades para uma prática pedagógica dinâmica no processo de formação de professores de música.

A coleta de dados para a realização desta pesquisa foi constituída de: registro das experiências vivenciadas durante o tempo de trabalho como professor de música no referido curso; observações durante as reuniões do colegiado do curso; observações de reuniões dos discentes; conversas informais com alguns alunos de ambas habilitações das turmas de 2010, 2011 e 2012; conversas informais com os dois professores efetivos de música e professores de outras disciplinas; consulta ao PPP do Curso de LLC/Música; questionário online para um dos professores efetivos de música.

Concluiu-se que, apesar de distintas formas de se administrar conteúdos terem sido aplicadas no curso de LLC, foram percebidas certas dificuldades dos alunos em assimilarem estes conteúdos de música. Segundo declaração de um dos professores efetivos de música, as possíveis causas dessas dificuldades podem estar relacionadas com problemas estruturais do curso de LLC, habilitação em música, ou seja, boa parte dos alunos do curso ingressa na universidade sem qualquer introdução ao estudo musical formal; passam três dos quatro anos do curso dividindo a sua atenção com sete disciplinas de música e mais trinta e oito disciplinas que não são específicas da área de música (Artes, Português, Espanhol e Inglês). Nesse tempo, em 3 anos do curso, os discentes assimilam um conteúdo introdutório e superficial em música. No último ano, após uma carga horária extensa, os alunos começam de fato a ingressar em um estudo de música mais detalhado com treze disciplinas, juntamente com o TCC e as etapas finais do estágio obrigatório, ou seja, os alunos começam a ver conteúdos de música e a ter uma prática musical condizente com uma graduação em música somente no último ano do curso.

Os dois professores efetivos do curso acreditam que para o melhor funcionamento dos trabalhos, seria importante rever o PPP e fazer modificações. Acreditam que o curso é a soma de cinco cursos em um, trazendo, dessa forma, problemas para a área de música. Para sanar alguns desses problemas os professores trabalham em conjunto com uma série de projetos focados em música, mas tendo um enfoque interdisciplinar, envolvendo os alunos em práticas artísticas musicais e com um pensamento abrangente sobre música em paralelo aos componentes curriculares do curso.

Os professores reconhecem que muito precisa ser feito, incluindo mudança de carga horária do curso; mudança nos horários das aulas, de seis horários para cinco horários por

dia, seguindo o mesmo padrão do Campus de São Luís-MA, dentre outros. Um dos professores disse que "é uma trajetória que não chega a uma estação final, a um ponto onde se diz que já está tudo ótimo e não se precisa de mais nada". Este professor entende que este processo de melhorias precisa ser implementado para o desenvolvimento adequado para a formação do professor de música.

Referências

BRASIL. **Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRAUER, M. **Ensinar na universidade**: conselhos, práticas, dicas, métodos pedagógicos. São Paulo: Parábola, 2012.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ªed. Petrópolis: Vozes, 2005.

DO RAP, DE REPENTE, POESIA: REFLEXÕES SOBRE O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS EM UM PROJETO DE EDUCAÇÃO MUSICAL REALIZADO NO ESPAÇO ESCOLAR

Mariana Roncale Martins [1]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo: Este estudo propõe analisar e refletir como se deu o uso das mídias digitais em um projeto do PIBID/Música realizado com cerca de 80 crianças, entre 8 e 10 anos, na Escola Municipal Professor Daniel Alvarenga, situada na cidade de Belo Horizonte, MG. O impacto da evolução das mídias digitais na contemporaneidade se reflete em todas as instituições, inclusive no ambiente escolar. Este, deve incorporar estas mídias de forma com que contribuam para o enriquecimento educacional, a socialização e a sensibilização das crianças e adolescentes, sendo estas características, princípios norteadores para o desenvolvimento do projeto de Educação Musical "Do Rap, de Repente, Poesia". Essa pesquisa-ação desenvolvida por 5 bolsistas do PIBID música, que atuaram como docentes e observadores, utilizou diferentes mídias digitais ao longo de suas etapas (planejamento, execução e análise). Estas mídias exerceram influências significativas no projeto e proporcionaram reflexões variadas sobre os seus reais benefícios na educação músical em diferentes níveis. A forma como se deu a mediação das mídias digitais no projeto, foi o aspecto em evidência durante a análise para este estudo. Maria Isabel Orofino (2006) destaca a importância das mediações destes meios de comunicação dentro da escola. Enfatiza a necessidade de "ampliação das mediações escolares, com novos enfoques pedagógicos, para ampliação da cidadania com o objetivo de que esta se torna ativa, participativa e atuante no contexto da comunidade na qual a escola se insere". Essas reflexões, foram evidenciadas nas mediações das mídias digitais ocorrida no Projeto "Do Rap, de Repente, Poesia", que em muitos momentos, assumiram uma função instigadora para a reflexão, para o debate e para o fortalecimento do conteúdo musical transmitido.

Palavras-chave: Educação Musical, Mídias Digitais, Educação e Comunicação.

[1] Mestranda em Música - Subárea Educação Musical - pelo PPGMUS - UDESC E-mail: marironcale@yahoo.com.br/ marironcale.com

1. Introdução

No mundo contemporâneo as crianças e adolescentes a todo o momento se vêem cercados pelas mídias digitais e muitos já possuem acessos e a capacidade de reprodução dos conteúdos que transitam neste universo digital. Nestas circunstâncias, a escola vê-se coagida a utilizar destas novas mídias em seus conteúdos didáticos. O professor busca nessas ferramentas, novas formas de aproximar os alunos e todo universo educacional a essas linguagens. Este estudo corrobora com o conceito abrangente de mídias utilizado por Maria Graça Setton em seu livro *Mídia e Educação*.

> O conceito mídia é abrangente e se refere aos meios de comunicação massivos dedicados, em geral, ao entretenimento, lazer e informação - rádio, televisão, jornal, revista, livro, fotografia e cinema. Além disso, engloba as mercadorias culturais com a divulgação de produtos e imagens e os meios eletrônicos de comunicação, ou seja, jogos eletrônicos, celulares, DVDs, CDs, TV e, por último, os sistemas que agrupam a informática, a TV e as telecomunicações - computadores e redes de comunicação. (SETTON, 2010)

Pode-se notar a grande amplitude do número de mídias presentes no meio atual, contudo, esta pesquisa dará enfoque em suas reflexões apenas nas mídias digitais, que engloba todos os aparatos eletrônicos tecnológicos, tais como, televisão, computador, celular (com aplicativos e softwares), CDs e DVDs.

A aproximação entre educação musical e mídias digitais precisa receber uma atenção do contexto pedagógico educacional direcionado a compreender esta relação para efetivar um processo de musicalização mais interativo e que seja condizente com essas novas necessidades humanas advindas de uma sociedade acostumada com as tecnologias de informação e comunicação (TIC’s) no cotidiano. A dificuldade está em como potencializar os benefícios do uso das TIC’s, que já acontece informalmente muitas vezes sem planejamento e sem uma orientação prévia, nos processos educacionais da música nas escolas.

Contudo, as dificuldades apontadas em potencializar a relação do uso das mídias na educação vem sendo discutida por diversos estudiosos, inclusive recebendo diferentes expressões, tais como: Mídia-educação, Tecnologias educacionais, Mídia e Conhecimento, esses termos e outros tantos possuem particularidades próprias e amplos debates reflexivos na área. Ainda assim, todas essas terminologias buscam em sua essência, compreender a interação das mídias em um contexto pedagógico.

Na educação musical, as mídias digitais também podem aparecer em diversos momentos, que vão desde o planejamento até a entrega e análise do trabalho final. O intuito desta pesquisa é refletir sobre o uso das mídias digitais na educação musical através de um projeto denominado "Do Rap, de Repente, Poesia", que foi realizado com cerca de 80 crianças, de 8 a 10 anos e surgiu da análise do contexto sociocultural dos alunos participantes do projeto oferecido na Escola Municipal Professor Daniel Alvarenga (EMPDA) situada na zona norte da cidade de Belo Horizonte, MG. Este projeto utilizou diferentes mídias digitais em todas as suas etapas (planejamento, execução e análise), que exerceram influências significativas proporcionantes de variadas reflexões em diferentes níveis, como será observado no estudo que se segue.

2. Objetivo

Este estudo tem como objetivo discutir e oferecer reflexões sobre o uso das mídias digitais na educação musical dentro do ambiente escolar. É fundamental compreender o potencial pedagógico destas mídias no ensino e na aprendizagem dentro do contexto escolar uma vez que o processo, em muitos casos, já ocorre sem nenhuma reflexão prévia. Executar, apreciar e criar músicas, atualmente, na maioria das vezes implica no envolvimento das mídias digitais, em pelo menos uma parte do processo destas atividades.

> No universo musical os avanços tecnológicos, sejam por meio da Internet, dos instrumentos musicais eletrônicos, gravadores, programas de computadores, mp3, estúdios digitais, sistemas de amplificação, jogos musicais ou outros, oferecem amplas possibilidades de acesso à audição das obras produzidas, possibilita aos músicos certas formas de criação e interpretação, e aos estudantes facilidades diversas assim como possibilidades autônomas de aprendizagem. Portanto, essas tecnologias tornaram-se parte integrante do processo de envolvimento das pessoas com a música e promoveu a abertura para outras práticas musicais (BUENO, 2010, p.31).

Dessa forma, o uso consciente por parte do professor da mediação destas tecnologias na educação musical, amplia as possibilidades de efetivar um processo de musicalização mais interativo e significativo. A pesquisa se propõe a investigar essa mediação tecnológica dentro do contexto da educação musical e um dos resultados esperados é colaborar para uma discussão sobre formas de utilização das mídias digitais que possam motivar os alunos em relação ao aprendizado musical.

3. Metodologia

A metodologia utilizada para a realização deste projeto foi a da pesquisa-ação, definida por Tripp (2005) como "qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela" (p. 446). Seguindo os ciclos investigativos propostos pelo autor, executaram-se as seguintes etapas:

1. Planejamento para a melhoria da prática: estratégias de ensino de música para contribuir para as habilidades de leitura e escrita de poesias e letras.
2. Ação para a implantação da melhora planejada: laboratórios de criação e improvisação musical utilizando livros de poesia e literatura infantil, aparelhos para reprodução de vídeo;
3. Monitoramento e descrição dos efeitos da ação: Relatórios das aulas, replanejamentos, filmagens e gravações em áudio das produções dos alunos.

O Projeto "Do Rap, de Repente, Poesia" foi realizado com cerca de 80 crianças, de 8 a 10 anos, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Daniel Alvarenga, situada na cidade de Belo Horizonte, MG. Foi elaborado e desenvolvido por 5 bolsistas do PIBID[1], que atuaram como docentes e observadores. Várias análises foram consideradas para que se chegasse na escolha dos três eixos temáticos do projeto: o rap, o repente e a poesia, que estão interligados em si por várias características em comum, como expressividade, criação, interpretação, improviso, ritmo, entre outros.

Os recursos digitais disponíveis na escola foram o laboratório de informática, o auditório com dispositivos para apresentações audiovisuais, a câmera fotográfica, o aparelho de som e a filmadora. Com essas ferramentas foi possível fazer imersões significativas nos estilos musicais envolvidos no projeto (rap e repente), realizar registros para análise, ampliar repertório, desenvolver pesquisas e elaborar produtos finais.

4. O uso das mídias no projeto: descrições, análises e reflexões

As reflexões realizadas convergem-se ao ponto em que a mediação tecnológica do projeto "Do Rap, De Repente, Poesia" aconteceu em diferentes âmbitos. Alguns com

[1] Bolsistas participantes do projeto: André Luis Felipe, Fernanda Oliveira de Sá Rodrigues, Greiciane Rigo, Márcio Jesus Correa, Mariana Roncale Martins. (Alunos do curso de graduação em Licenciatura em Música pela UEMG). Supervisão: Profª. Maria Carmen Ottoni (EMPDA). Coordenação: Profª. Drª. Helena Lopes da Silva (ESMU/UEMG)

intencionalidade educativa elementar, voltados para reprodução e ampliação de repertório, como acontece no cotidiano da maioria das escolas, até mesmo em outras disciplinas do currículo escolar. E em outras atividades deste projeto as mídias digitais foram utilizadas com profundidade e reflexividade para o processo de ensino/aprendizagem.

Desde o início do projeto na EMPDA, foi possível observar a influência das mídias digitais nas crianças participantes. A Televisão, por exemplo, presente na maioria das residências, exerceu um importante papel em uma das atividades propostas intitulada “Show de Calouros", que envolvia performances espontâneas realizadas pelos alunos nos minutos finais da aula. Em suas apresentações, em muitos momentos, as crianças traziam músicas presentes na mídia televisiva, as mais recorrentes pertenciam a trilha da novela Carrossel, que estava em vigor na época da realização deste projeto.

A partir desta simples atividade, é possível inferir algumas características do relacionamento da criança com a televisão que podem ser trabalhadas na escola. As crianças, absorvem, transmitem, transformam o que é exibido na TV e ainda trazem para o contexto escolar. Surge então, a oportunidade de "pensarmos a escola como um local de recepção crítica e de formulação de resposta ao discurso mercadológico, dominante na mídia contemporânea, estaremos ampliando os espaços de ressignificação e transformação tanto da narratividade quanto da própria vida social." (OROFINO, 2006, p.51). Isso, para lembrar do papel do professor de mediar esse debate acerca do que é transmitido na mídia, sempre contextualizando, estimulando e ampliando a capacidade crítica dos alunos.

Um outro ponto de destaque do uso das mídias neste projeto, foi a disponibilização, por parte da escola, de um profissional para fazer os registros das atividades em todas as aulas. Este material captado foi utilizado para diversas análises. Tanto por parte do grupo executor do projeto em suas reuniões com a coordenadora, quanto por parte do grupo receptor do projeto, os alunos, que também fizeram suas análises das atividades realizadas. Moran (2001) denomina este tipo de relaçao com os materiais produzidos de "vídeo-espelho".

> Vídeo-espelho: Vemo-nos na tela e isso possibilita compreender-nos, descobrir nosso corpo, nossos gestos, nossos cacoetes. "Vídeo-espelho" para análise do grupo e dos papeis de cada um, para acompanhar o comportamento de cada um, do ponto de vista participativo, para incentivar os mais retraídos e pedir aos que falam muito para que dêem mais espaço aos colegas. O "vídeo-espelho" é de grande utilidade para o professor se ver, examinar sua comunicação com os alunos, suas qualidades e seus defeitos (MORAN, 2001, p.41)

É importante ressaltar que infelizmente, neste projeto, os alunos não manipularam as mídias digitais na maioria das atividades. Isso ocorreu devido ao fato da pouca disponibilidade de tempo no projeto, apenas duas aulas por semana. O foco estava na conteúdo musical a ser transmitido e não havia um preparo dos bolsistas para fornecer esse tipo de aprendizado para as crianças. Portanto, as análises apresentadas neste estudo, são provenientes do viés do professor: como se deu o uso das mídias, sua mediação e a recepção das crianças participantes.

Outra mídia digital utilizada ao longo do projeto foi o uso do computador em momentos fundamentais: como fonte de pesquisa de conteúdo, na apresentação do material selecionado e na edição dos materiais captados. Na atualidade, é crescente o uso de modos mais interativos com o computador em sala de aula. O desenvolvimento de softwares e aplicativos, permitem transmitir conteúdos musicais de forma lúdica, interativa e atraente, de acordo com a forma de condução do uso. É um assunto extenso que merece uma atenção maior em outros estudos e projetos em que o uso desta mídia se fez de forma mais intensa e significativa.

Uma função importante do uso das mídias digitais no projeto foi o auxílio na imersão dos estilos apresentados. Os professores de música, fizeram vastas pesquisas, e trouxeram para os alunos vídeos, imagens, músicas, para apresentar o rap e o repente (estilos musicais abordados no projeto) e ampliar de forma significativa o conhecimento e reflexão dos alunos nos conteúdos. O professor assume, neste momento, um papel importante de mediador dos conteúdos exibidos. Geralmente, seguiu-se um caminho semelhante ao que descreve Moran sobre as análises de vídeos em sala de aula.

> *Análise em conjunto* - O professor exibe as cenas mais importantes e as comenta junto com os alunos, com base no que estes destacam ou perguntam. É uma conversa sobre o vídeo, com o professor como moderador. O professor não deve ser o primeiro a dar a sua opinião, principalmente em matérias controvertidas, nem monopolizar a discussão, mas tampouco deve ficar em cima do muro. Deve posicionar-se depois dos alunos, trabalhando sempre dois planos: o ideal e o real; o que deveria ser (modelo ideal) e o que costuma ser (modelo real).
> *Análise globalizante* - Abordar os alunos, depois da exibição, a respeito destas quatro questões: 1. Aspectos positivos do vídeo. 2. Aspectos negativos. 3. Ideias principais que o vídeo passa. 4. O que eles mudariam no vídeo. [...] . O professor e os alunos destacam as coincidências e divergências. O professor faz a síntese final, devolvendo ao grupo as leituras predominantes (onde se expressam valores, que mostram como o grupo é). (MORAN, 2001, p.42)

Destaca-se a importância da mediação por parte do professor durante o uso das mídias em um projeto dentro da escola. Pois só exibir os vídeos, as fotos e as músicas, sem a interferência para reflexões e análises, perde-se uma oportunidade da escola desempenhar um papel estratégico como um espaço cultural crítico em que sejam mediados e ressignificados os conteúdos transmitidos aos alunos.

A proposta de realização de um videoclipe[1], perpassou por várias etapas em que as práticas pedagógicas fundamentada pelas mídias digitais foram utilizadas de forma planejada e intensa. Desde o início desta atividade, o intuito era potencializar a criticidade e capacidade da reflexão dos alunos acerca das temáticas abordadas. Para isso, foram realizadas diversas gravações dos ensaios. Ao assistirem essas gravações, as crianças apontavam melhorias e faziam críticas, sendo que todo esse processo era mediado e estimulado pelos professores participantes do projeto. Neste aspecto, os registros adquiriram uma função estética-musical fundamental, pois permitiram mudanças consideradas necessárias para atingir o resultado esperado.

A importância que a produção do videoclipe gerou para a formação de identidade, reconhecendo a si próprio no vídeo, se analisando, se questionando, para estímulo da auto estima das crianças, foi significativa ao reconhecerem seu papel no processo.

O videoclipe, colaborou para outra função importante do uso das mídias digitais: a possibilidade de divulgação em outros espaços através da mídia CD. Todos os alunos levaram para suas residências as suas perfomances registradas em audiovisual, isso possibilitou uma relação maior da obra com a comunidade, levando os debates acerca do conteúdo para outras esferas comunicativas além da escola.

A partir destas primeiras reflexões, já podemos vislumbrar o modo pelo qual o desafiador cenário mutável das mídias digitais nos obriga a análises frequentes do diálogo entre comunicação e educação musical. O intuito é potencializar os benefícios do uso das TIC's, que já acontece informalmente muitas vezes sem planejamento e sem uma orientação prévia, nos processos educacionais da música nas escolas. É preciso dar muita atenção para o planejamento e pesquisa, em relação ao uso das mídias digitais, pois existem diferentes caminhos para potencializar o uso das mídias na educação musical.

[1] Foi realizada a gravação de um videoclipe denominado "Vinicius de Moraes no rap". As crianças fizeram releituras de três músicas do Vinicius de Morais: Eu sei que vou te amar, Garota de Ipanema e Água de Beber. Sendo esta, uma das atividades do projeto "do Rap, de Repente, Poesia!", em que se trabalhou: a poesia, a transformação de linguagens, ritmo, performance, e outros tantos aspectos do conteúdo musical. O videoclipe pode ser encontrado no link: https://www.youtube.com/watch?v=eGpybIiiJIk

> As práticas pedagógicas que utilizam as tecnologias de forma planejada permitem que o aluno desenvolva autonomia, fundamental no nosso mundo cada vez mais disputado; acesso a informação com rapidez e facilidade, desenvolvimento de competências de análises e reflexão, organização do pensamento, trabalho simultâneo com vários participantes em diversas partes do mundo, exposição de pensamento através de sites ou blogs ou até mesmo em comunidades virtuais. (BELLONI, 2005)

O caminho que o projeto "Do Rap, de Repente, Poesia" nos levou, foi para a reflexividade e criticidade, dentro de um contexto escolar em que as crianças se situavam em uma escola periférica, simples e com vários problemas ao seu redor. Era perceptível a necessidade das crianças de se expressarem, colocarem as suas opiniões e pensamentos. E partindo destas premissas, sob este olhar do contexto sociocultural, o projeto foi surgindo, numa ação contínua de ressignificações e de desenvolvimento também do conteúdo musical do projeto. O uso das mídias digitais neste estudo, foi conduzido pensando que "muitas questões podem ser propostas no intuito de reforçar a necessidade de uma reflexão crítica para aprofundamento do valor e da natureza da música e de suas implicações estéticas, psicológicas, históricas, culturais e sociais na vida do indivíduo (LOUREIRO, 2003, p.110).

E para finalizar, "...é cada vez mais necessário ampliarmos as mediações escolares por meio de novos enfoques pedagógicos que visem um consumo cultural crítico e que possibilitem a criação de estratégias de uso destes meios para fins de construção da cidadania ativa, participativa, atuante no contexto da comunidade na qual a escola se insere" (OROFINO, 2006 p.32). Portanto, a democratização do acesso e a valorização da educação musical a partir das mídias digitais no ambiente escolar são aspectos do processo de desmistificação que essa experiência vem sofrendo. De maneira geral, essa ruptura com o tradicional deve ser incentivada para que se possam atender as necessidades da sociedade atual.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-educação**. 2ª Edição, Campinas,SP: Autores Associados, 2005.

BUENO, Paula Alexandra Reis. **A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar.** Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003, 235 p.

MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 3 ed. Campinas: Papirus, 2001. 173 p.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006, 176 p.
SANCHO, Juana M. (Org). **Para uma tecnologia educacional.** Porto Alegre: Artmed, 1998. 327 p.
SETTON, M. da G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.
TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3. p. 443-466, set./dez. 2005. Trad de Lólio Lourenço de Oliveira.

O IMPACTO DA LEI 11.769/08 NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: RESULTADOS PARCIAIS

Jéssica Medeiros da Silva Takahashi [1]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Sérgio Figueiredo[2]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo: Este trabalho apresenta resultados parciais obtidos na pesquisa sobre o impacto da lei 11.769/08 no estado do Rio Grande do Sul. Objetivo geral da pesquisa é verificar de que forma a lei 11.769/08 vem sendo implementada em todos os estados brasileiros e no e no Distrito Federal, sendo que este texto trata especificamente do estado do Rio Grande do Sul. A metodologia inclui a busca de documentos, notícias e editais que informam sobre a situação do ensino de música no Rio Grande do Sul. Através das notícias publicadas no site da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, que tratam da formação continuada em música para os professores, da aquisição de instrumentos musicais pelo estado, assim como a partir da coleta e análise de editais de concursos públicos com vaga para professor de Música e Artes, pode-se afirmar que a lei 11.769/08 vem sendo cumprida em diversos contextos do estado do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: Educação Musical. Lei 11.769/08. Rio Grande do Sul.

1. Introdução

Com a implantação da Lei 11.769/08 que estabelece que a música deverá ser incluída na educação básica como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte (BRASIL, 2008), todos os sistemas educacionais devem se adaptar a esta nova orientação legal. Este processo de implementação pode ser verificado em diversos contextos

[1] Licencianda em Música, bolsista de iniciação cientifica. Email: jessicams@gmail.com

[2] Email: sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

brasileiros e este texto trata especificamente do estado do Rio Grande do Sul, trazendo informações e breves análises sobre a situação do ensino de música em escolas daquele estado.

Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa "Legislação educacional e educação musical: da normatização à prática em contextos educativos", iniciado em 2013. A pesquisa tem por objetivo conhecer e analisar documentos, notícias, editais e outros materiais que informem sobre a situação do ensino de música em todos os estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal, assim como compreender de que forma está sendo implementada a lei 11.769/08 em diferentes contextos. Estes documentos serão analisados em diálogo com a literatura da área de educação musical que vem tratando de diversos desafios referentes ao processo de implantação da lei 11.769/08. Autores como Alvarenga e Mazzotti (2011), Cy e Andrade (2008), Del Ben (2005, 2014), Figueiredo (2002), Penna (2008), abordam em suas discussões, temáticas relativas aos desafios, ao veto de artigo da lei 11.769/08, à necessidade de professores música, concursos com vagas para música, dentre outros. Este texto trata especificamente do levantamento de notícias e editais que demonstrem o impacto que a lei 11.769/08 tem gerado no estado do Rio Grande do Sul.

Esta pesquisa tem orientação qualitativa, valendo-se também de dados quantitativos que contribuem para a análise e a reflexão deste processo de implementação da lei 11.769/08. Nesta primeira fase da pesquisa, realizou-se levantamento, seleção, descrição e análise de notícias referentes à educação musical no ensino regular disponíveis no site da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul e também em site específico (PCI Concursos - www.pciconcursos.com.br) que reúne editais diversos de concursos públicos e processos seletivos para os cargos de Professor de Música e/ou Professor de Artes, entre 2011 e 2015. A coleta de dados da pesquisa foi realizada entre Agosto de 2014 e Março de 2015.

2. O Estado do Rio Grande do Sul

De acordo com informações coletadas em 2014 no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (http://www.cidades.ibge.gov.br/) o estado do Rio Grande do Sul possui 497 municípios. O Censo Escolar 2014, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/) informa que o estado do Rio Grade do Sul possui

10.021 escolas de ensino regular: 41 escolas federais, 2.543 estaduais, 4.901 municipais e 2.536 privadas. O estado se divide em 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE).

Dentre as notícias referentes à lei 11.769/08 encontradas no site da Secretaria de Estado de Educação do RS (SEDUC), destaca-se a compra de instrumentos musicais pelo governo estadual. Segundo as informações da SEDUC, esta é a primeira compra deste tipo na rede de ensino estadual, e contemplará 51 escolas do Estado do Rio Grande do Sul, com investimento total de R$ 1 milhão (RIO GRANDE DO SUL, 2014d). Para cada uma das 51 escolas será entregue um kit com "1 piano eletrônico, 10 violões, 10 violinos, 1 viola, 1 violoncelo, 1 contrabaixo elétrico, 10 flautas doce soprano barrocas, 10 flautas doce contralto barrocas, 2 guitarras, 1 amplificador de contrabaixo, 1 amplificador de guitarra, 1 bateria, 10 estantes de partituras, 2 escaletas, 10 pandeiros, 2 triângulos, 1 ganzá de platinela, 2 bumbos com, 2 taróis, 1 reco-reco, 1 microfone, 2 pandeiros meia-lua e 3 afinadores para instrumentos de cordas" (RIO GRANDE DO SUL, 2014d). O critério para a escolha das escolas contempladas com os instrumentos foram: a localização, maior número de alunos e instituições que já possuíam alguma experiência na área (RIO GRANDE DO SUL, 2014e).

Além da aquisição dos instrumentos, a SEDUC contratará professores de música para as escolas contempladas com o projeto, não sendo indicadas as formas de contratação destes profissionais, se por meio de concurso público ou não. A ação, segundo a secretaria, "é mais uma iniciativa em atendimento ao que diz a Lei 11.769/08, que prevê a obrigatoriedade do conteúdo da música na educação básica" (RIO GRANDE

DO SUL, 2014b).

As assessoras de Música da 13ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), Maria Elisabete Infantini e Oraides da Rosa Silva relatam que o intuito é "beneficiar todos os estudantes com conteúdos musicais, e não apenas os que participam dos projetos em turno integral, como o Programa Mais Educação, do governo federal" (RIO GRANDE DO SUL, 2014g), o que cumpre com a lei 11.769/08.

O Estado do Rio Grande do Sul conta com um programa de formação continuada em música que é operacionalizado desde 2011 pelas assessoras de Música da 13ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), Maria Elisabete Infantini e Oraides da Rosa Silva (RIO GRANDE DO SUL, 2014a) que relatam que este projeto tem como objetivo "dar suporte técnico aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e alunos do Curso Normal,

para que eles desenvolvam conteúdos de Educação Musical com as crianças, através de exercícios de ritmos e sons", o que indica o cumprimento da lei 11.769/08 por parte do estado (RIO GRANDE DO SUL, 2014a). Nesta região ainda há poucos docentes com formação musical, o que justifica a preparação dos professores para atuar nessa área (RIO GRANDE DO SUL, 2014g).

A formações continuadas oferecidas pelo estado tiveram a presença de professores de Arte, oficineiros dos Programas Mais Educação, Tempo Integral e Escola Aberta, e também de professores que tenham projetos ligados à música na escola (RIO GRANDE DO SUL, 2012). Este trabalho de formação continuada em música feito no Rio Grande do Sul foi apresentado no XX Seminário Latino-americano de Educação Musical (FLADEM), em setembro de 2014 na cidade de Heredia na Costa Rica (RIO GRANDE DO SUL, 2014f), divulgando as ações desenvolvidas no estado.

A SEDUC também promoveu em 2014 a formação sobre as orquestras estudantis, com os professores das 51 escolas contempladas com os instrumentos que farão parte da implantação das orquestras estudantis (RIO GRANDE DO SUL, 2014c). Del Ben (2005) aponta em seu trabalho que devido à formação polivalente de muitos professores, o investimento na formação continuada torna-se necessário para o cumprimento da lei 11.769/08. Tal formação continuada pode ser constatada a partir das ações promovidas pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, que tem investido na qualificação profissional de seu quadro docente, como ressaltado em notícia disponível no site da secretaria (RIO GRANDE DO SUL, 2014c). De acordo com Penna (2008), a formação continuada constrói alternativas e auxilia na revisão de concepções, tornando-se fundamental investir tanto na formação inicial como na formação continuada dos professores de música, afim de garantir a qualidade do ensino musical nas escolas.

Quanto aos concursos públicos e processos seletivos encontrados no Estado do Rio Grande do Sul, de 2011 a 2015, vagas para Professor de Música nas prefeituras do estado foram oferecidas em 27 editais, com um total de 34 vagas para o cargo e 7 para cadastro reserva. As vagas possuem como pré-requisito estar cursando ou ter completado o ensino superior específico na área de música, o que demonstra o atendimento à lei 11.769/08 no estado, nos municípios: Arroio do Padra, Cachoeira do Sul, Catuípe, Cruzeiro do Sul, Dilermando de Aguiar, Faxinal do Soturno, Getúlio Vargas, Ijuí, Imigrante, Ivorá, Nova Hartz, Nova Petrópolis, Palmeira das Missões, Paverama, Pelotas, Pinhal Grande, São José

do Hortêncio, São Pedro das Missões, São Vicente do Sul, Tabaí, Tapes, Teutônia, Três Coroas, Vila Flores e Westfália.

Entre 2014 e 2015, 22 concursos foram realizados em municípios gaúchos (Alpestre, Augusto Pestana, Barracão, Cerro Grande, Doutor Maurício, Esperança do Sul, Gaurama, Gravataí, Guaíba, Imbé, Morro Redondo, Nova Bassano, Nova Hartz, Nova Ramada, Novo Barreiro, Santiago, Santo Antônio da Patrulha, São Sepé, São Vendelino, São Vicente do Sul, Tramandaí, Viadutos), oferecendo 24 vagas para o cargo de professor de Artes e 8 vagas para cadastro reserva, indicando como pré-requisito a Licenciatura Plena em Artes ou em Educação Artística. Tal pré-requisito pode sugerir a manutenção do ensino polivalente para as artes.

Numa pesquisa recente, Del Ben (2014) catalogou 170 editais de concursos públicos em 153 municípios do estado do Rio Grande do Sul entre os anos 2008 e 2012. A autora verificou a presença da Educação Artística em muitos editais, o que contraria o texto da atual LDBEN, onde o termo ´Educação Artística´ deveria ser substituído por ´ensino de arte`.

Na década de 1970, a lei 5692/71 instituiu a Educação Artística na educação brasileira com seu caráter polivalente (FIGUEIREDO, 2002). De certa forma, tal prática polivalente estaria extinta a partir das orientações legais posteriores, como por exemplo, a LDB, lei 9.394 de 1996 que indica a obrigatoriedade do ensino de arte, suprimindo a expressão artística de seu texto. Segundo Alvarenga e Mazzotti (2011), o diploma de Educação Artística ainda encontra-se como pré-requisito em diversos concursos públicos, mesmo com as licenciaturas específicas instituídas. Fato que se pode observar em alguns concursos pesquisados no Estado do Rio Grande do Sul. As vagas para o cargo de Professor de Artes exigem, em sua maioria, Licenciatura Plena na área, sem especificar a área. Deduz-se que a área seria Artes, mas não se pode garantir que este tipo de edital aceitaria a titulação em música ou dança ou teatro, por exemplo. A experiência da polivalência não contribuiu para o estabelecimento de uma proposta consistente para as artes na educação em geral (FIGUEIREDO, 2002). Segundo Cy e Andrade (2008), a abertura de vagas para Professor de Artes com formação polivalente, traz um paradoxo para a realidade escolar, pois educadores da área de Arte, mesmo sendo formados em uma área específica, devem ministrar conteúdos das demais linguagens artísticas, mesmo não tendo formação específica

em cada uma destas áreas. Figueiredo (2002) afirma "é necessário que se tenha clareza na definição, conceituação e aplicação de cada linguagem artística no contexto escolar".

Os dados coletados podem não representar a totalidade de informações referentes às vagas para professores de Música ou Artes no Rio Grande do Sul, visto que foram catalogados apenas os concursos disponíveis nos sites de concursos, não sendo possível conhecer plenamente a real situação do ensino de música em todas as escolas neste estado. No entanto, os dados evidenciam que a lei 11.769/08 tem sido implementada parcialmente, seja através do projeto de formação continuada, pela distribuição dos instrumentos nas escolas, seja por meio dos concursos públicos com vagas específicas para Professor de Música. Del Ben (2014) também ressalta como bastante positiva a existência de editais tanto para Professor de Música como para atuação em Música, ainda que poucos.

As ações que puderam ser catalogadas neste estudo demonstram que a música tem recebido atenção dos administradores escolares e gradativamente a lei 11.769/08 vem sendo implementada no estado do Rio Grande do Sul. A continuação desta pesquisa, além da realização de outros trabalhos semelhantes, poderão trazer outros elementos que possam demonstrar a situação do ensino de música como conteúdo obrigatório nas escolas gaúchas em cumprimento à lei 11.769/08.

Referências:

ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008.** Porto Alegre: Opus, v. 17, n. 1, p. 51-72, 2011.

BRASIL. **Lei no 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil,ano CXLV, n. 159, Seção 1, p. 1, 2008.

CY, Valdemar Féliz da Silva; ANDRADE, Margaret Amaral. **Música na escola pública: desafios e soluções. Escola de música e Belas Artes do Paraná.** Paraná: Programa de desenvolvimento Educacional, 2008.

DEL BEN, Luciana. **Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical.** Porto Alegre: Música Hodie, v. 5, n. 2, 2005.

DEL BEN, Luciana. **Modos de conceber a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concursos públicos para professores.** São Paulo: Anais do XXIV Congresso da ANPPOM, 2014.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. **A educação musical e os novos tempos da educação brasileira.** Florianópolis: Revista Nupeart, v. 1, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. **Coordenadoria realiza formação continuada em música (08/08/2012).** Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2012.

Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=24&ID=9510>. Acesso em: 05/10/2014.

RIO GRANDE DO SUL. **Assessoras de Música da 13ª CRE apresentarão projeto na Costa Rica. Rio Grande do Sul (15/09/2014).** Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2014a. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jspPAG=1&ID=14902#"ID=14902#>. Acesso em: 19/09/2014.

RIO GRANDE DO SUL. **Azevedo entrega orquestra estudantil em Frederico Westphalen (17/09/2014).** Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2014b, Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?ID=14929#>. Acesso em: 19/09/2014.

RIO GRANDE DO SUL. **Seduc realiza formação sobre orquestras estudantis (19/09/2014).** Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2014c. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=1&ID=14966"ID=14966>. Acesso em: 13/10/2014

RIO GRANDE DO SUL. **Azevedo entrega orquestra estudantil para Escola Areal, de Pelotas (24/09/2014).** Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2014d, Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?ID=15024>. Acesso em: 28/09/2014.

RIO GRANDE DO SUL. **1ªCRE: Azevedo participa de formação com escolas que receberão instrumentos para orquestras (26/09/2014).** Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2014e. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=5&ID=15048"ID= 15048>. Acesso em: 30/12/14.

RIO GRANDE DO SUL. **Concluída Formação Continuada de Música em Bagé, Caçapava e Dom Pedrito (28/11/2014).** Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2014f. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=1&ID=15654"ID=15654>. Acesso em: 30/12/14.

RIO GRANDE DO SUL. **Assessoras de música participam de seminário estadual (03/12/2014).** Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2014g. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ noticias_det.jsp?PAG=1&ID=15655"ID=15655>. Acesso em: 30/12/14.

PENNA, Maura. **Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: Uma discussão em aberto.** Porto Alegre: Revista da ABEM, v. 19, 57-64, 2008.

A HUMANIZAÇÃO DO ESPAÇO HOSPITALAR ATRAVÉS DA MÚSICA

Bárbara Trelha Oliveira[1]
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Resumo: Este trabalho fala da humanização do espaço hospitalar através da música tendo como ponto de partida para o estudo, o relato da minha experiência em dois projetos de extensão ligados à duas universidades em Curitiba. O trabalho relata a utilização da música com crianças hospitalizadas no projeto de extensão do curso de medicina da UNICEMP - MedClown- e atividades de musicalização infantil realizadas por alunos do curso de Música da UFPR: Musicando a Brinquedoteca. Ambos foram realizados entre os anos de 2009 e 2012. A perspectiva teórica utilizada foi a da abordagem humanista. Nessa perspectiva, as manifestações do homem possuem um caráter próprio onde a intencionalidade da consciência se manifesta na forma de uma totalidade em movimento, em aspecto criativo. A partir do material documental dos dois projetos e diário de campo, pode-se observar que a natureza da atividade musical aparece em duas formas: lúdico-musical e músico-pedagógica. Sobre o efeito proporcionado pela música no ambiente em hospitalar percebe-se que seu uso possibilita a re-significação do tempo espaço vivido pela criança hospitalizada.

Palavras-chave: Hospitalização, Música, Humanização

1. Introdução

Em 2008 acompanhei o internamento de uma criança que tratava uma infecção óssea. Nessa ocasião, percebi suas tensões e angústias devido procedimentos médicos. Observei que as tensões diminuíam consideravelmente quando voluntários realizavam atividades lúdicas ou quando eram convidadas a irem até a brinquedoteca. Os dois relatos descritos nesse artigo, são resultado da minha experiência em dois projetos de extensão em duas universidades em Curitiba entre os anos de 2009 e 2013.

Os projetos de extensão em questão mostraram propostas diferentes. Ambos possibilitaram a humanização do espaço hospitalar utilizando-se de atividades com música. As diferentes formas de utilização musical observadas nesses contextos dialoga com as possibilidades de pesquisa em música, inserindo-a no campo da interdisciplinaridade. Freire (2010) aponta para essa relação dizendo que "há uma aproximação entre tendências recentes

[1] E-mail: barbaratrelha10@gmail.com

do pensamento científico e a pesquisa em música, nas suas diferentes subáreas, ressaltando a possibilidade da contribuição do campo da interdisciplinaridade" (FREIRE, 2010 p.81). O estudo dessas práticas musicais amplia a compreensão das mesmas.

2. O projeto "Musicando a Brinquedoteca"

Integrou ações do programa de Musicalização Infantil do curso de Música da Universidade Federal do Paraná. Nasceu com objetivo de musicalizar crianças que estivessem hospitalizadas. Musicalizando a Brinquedoteca foi desenvolvido nas brinquedotecas do Hospital Pequeno Príncipe numa parceria entre universidade e hospital. As atividades ocorriam semanalmente. O projeto durou cerca de oito meses não consecutivos.

Através da análise das atividades desenvolvidas, investiga-se os procedimentos lúdico-musicais e músico-pedagógicos realizados, tendo como principal material de investigação revisão bibliográfica e análises documentais de diário de campo e registros. A metodologia predominante foi a bibliográfica junto à análise documental baseada em diário de campo e registros.

Durante a revisão de literatura apresentada sobre humanização do espaço hospitalar através da música, algumas questões importantes são levadas: A discussão do espaço hospitalar como lugar possível para interação sonoro-musical e, consequentemente, um espaço para práticas sonoras diferenciadas que pudessem ressignificar o ambiente hospitalar. Sobre humanização como eixo teórico-prático, Amatuzzi (2001) propõe uma mudança na relação com o objeto estudado, onde a teoria passa a ser relativizada e não mais encarada como fim em si mesma. Sobre essa consideração, fala que "uma das coisas que subjaz a essa proposição é que a consideração do sentido é fundamental. Para compreender o ser humano, tenho que lidar com questões de sentido. A consideração do ser humano em termos de causa e efeito, antecedente e consequente, parte e todo, por mais cabível, correta ou verdadeira que possa ser, não dá conta do que seja o ser humano como totalidade de movimento" (AMATUZZI, 2001, p.12)

Vários autores possuem teorias que relacionam o humanismo a experiência do indivíduo, traçando um elo entre a corrente humanista e o existencialismo. Para alguns autores, o homem é responsável pela sua existência na medida que recria em si mesmo questões de sentido. Amatuzzi (2001, p.11) segue afirmando que "o homem atual, presente, existente, é constituído pelas questões de sentido que definem sua atualidade. (...) A palavra é exatamente a questão do sentido". A perspectiva proposta desloca o entendimento

existencial do homem de ‘homem-resultado’ para ‘homem-atual’: uma reviravolta de perspectiva em relação às correntes teóricas anteriores no campo da psicologia. Essa reviravolta configura, em parte, o humanismo na psicologia.

Sobre a humanização do espaço hospitalar, esse trabalho considera atividades realizadas no contexto hospitalar, diferentes daquelas realizadas pelos médicos e equipe de saúde. As que possibilitam ligação do indivíduo com sua essência criativa, seu potencial de “ser” em sua porção saudável. Esse conjunto de ações é de natureza inter-multi-transdisciplinar, que é um dos conceitos descritos pela pedagogia hospitalar. Sobre esse conceito, no contexto de hospitalização, Matos e Mugiatti (2011, p.30) explicam que:

> É essencial a atuação integrada dos diversos profissionais da área de saúde, educação e demais profissionais que se proponham ao desempenho cada vez mais qualificado (...) no hospital. Assim, a multidisciplinariedade corresponde aos diversos saberes em ambiente hospitalar e surge como sensível resposta à promoção da saúde, para onde convergem as diversas ciências em prol da vida com mais qualidade. A interdisciplinaridade assenta-se na interação e na inter-relação de profissionais inseridos em contexto hospitalar, e a transdisciplinaridade ao que transcende a própria ciência, busca um vislumbre além-corpo. (MATOS, MUGIATTI, 2011, p. 30).

Na revisão de literatura sobre a criança hospitalizada, Winnicott (1975) é o autor mais recorrente nas citações sobre a criança. Muito se deve ao seu trabalho e pesquisa sobre a criança hospitalizada e o brincar. Winnicott (1975, p.75) fala que o brincar é “sempre uma experiência criativa, uma experiência de continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver”. O mesmo autor faz uma relação entre o período de constituição da estrutura psíquica da criança ainda bebê, com sua mãe nos aspectos de afetividade e segurança, com a condição emocional com a qual a criança hospitalizada enfrenta sua condição. Um importante artigo sobre a expressão da emoção de uma criança hospitalizada de Souza, Camargo e Bulgavov (2003), diz que:

Motta (1999) realizou uma pesquisa sobre o ser- doente no tríplice mundo da criança, família e hospital, tendo como fio condutor da sua investigação a compreensão sobre os significados dos conteúdos vividos e percebidos pela criança doente e sua famíla ao vivenciar a doença. Dentro de uma abordagem fenenológica, o autor descreve mudanças existenciais observadas no desenvolvimento do seu trabalho por meio de observação participante. (SOUZA; CAMARGO; BULGAVOV, 2003, p. 102).

3. Projeto "Musicalizando a Brinquedoteca"

O trabalho realizado no hospital Pequeno Príncipe foi acompanhado pelo Professor Guilhrme Romanelli. No artigo de Oliveira (2010), sobre o projeto em questão, descreve que; A possibilidade de vivência lúdica dentro do fazer musical pode ser geradora de canais de comunicação onde a sua expressão ganha ênfase, onde objetos e ambientes podem ser ressignificados, onde a criança pode experimentar, através da estimulação lúdica e sensorial, "ser" no seu tempo presente. (OLIVEIRA, 2010, p. 268)

Para a atividade foram usados instrumentos de percussão de plástico e/ou metal, violão, flauta doce, CDs diversos, livros infantis plastificados e brinquedos de plástico e borracha. Além desse material, foi elaborado as seringas-chocalho. Seringas preenchidas com missangas coloridas, com suas hastes vedadas. As atividades eram direcionadas às crianças hospitalizadas e foram planejadas para idades de 0 a 16 anos. Embora as crianças fossem público alvo da atividade, a maioria possuía um acompanhante. As atividades eram preparadas com um conteúdo musical eleito para cada encontro.

Durante aquecimento, várias canções conhecidas eram cantadas em sequência: Seis canções até que os participantes começassem a ficar mais ativos na atividade.

4. O projeto "MedClown"

Faz parte do MedCine, projeto de extensão do curso de medicina da Universidade Positivo. É um projeto que busca humanizar o espaço hospitalar através da interação com o Clown. O MedClown, projeto da UNICEMP, é até hoje aplicado no Hospital do Trabalhador em visitas não periódicas.

As atividades musicais relacionadas ao projeto MedClown chegaram a mim como solicitação profissional: Os coordenadores do projeto queriam incluir uma oficina anual para os alunos de medicina aprenderem atividades musicais e brincadeiras sonoras que pudessem auxiliá-los na interação com pacientes hospitalizados, quando estivessem atuando com o clown.

Sobre uso de músicas e elementos musicais observou-se uma predominância de brincadeiras sonoro-corporais. Durante a interação, a música era utilizada, apesar de intercalada com outras formas de interação. Nesse caso a utilização da música parece não obedecer um uso regular ou padrão. Parece ser muito mais espontâneo o seu uso, mais

funcional, guiado pela ocasião. Poucas vezes uma música era cantada inteira. Durante uma das abordagens, um casal que acompanhava o filho internado. Os MedClowns perguntaram que música o casal gostava. Responderam "como é grande meu amor por você, do Roberto Carlos" (sic). Acompanhado pelo violão, percussão corporal e sons onomatopaicos, foram estimulados cantarem dramatizando a canção numa espécie de serenata cômica.

Chama atenção o recorrente uso dos sons onomatopaicos, imitação de sons de animais, como latidos e miados; imitações de choro, sons caricatos como "buá buá". Embora não tenham forma musical tradicional, essas manifestações atuam nesse contexto como ferramentas sonoras de interação do Clown.

Em geral observou-se dois padrões predominantes de uso musical. A paródia, onde prevalece a identificação rápida da criança ou acompanhante desta, sons pré-verbais, e para-verbais, sonorizações que aparecem junto a trejeitos e movimentos caricatos. Os movimentos por sua vez, eram muitas vezes coreografados. Um exemplo disso são pequenas coreografias corporais, ritmicamente conduzidas por estes sons, em geral feitos com a boca ou algum abjeto sonoro.

Considerações Finais

O estudo das atividades de música em ambiente hospitalar favorecem estudos no campo da educação musical. Esse trabalho relatou duas experiências de atividades musicais com crianças internadas e fez a reflexão sobre como as essa prática possibilitou a humanização do espaço hospitalar.

Duas naturezas ficaram mais evidentes: A natureza músico-pedagógica e a natureza lúdico-musical. Na atividade onde constatou-se que na natureza músico-pedagógica, além dos aspectos de ludicidade, observou-se conteúdos pedagógicos de música, o uso do planejamento para atividade onde aspectos formais em música eram levados em consideração e conteúdos pedagógico-musicais.

No projeto "MedClown" o caráter musical utilizado não fazia alusão direta nem indireta a nenhum conteúdo pedagógico-musical. As canções não obedeciam escolhas prévias e aconteciam de forma mais espontânea, conforme a necessidade do momento. Havia brincadeiras sonoras e o canto não era de toda canção. As canções não possuíam início, meio, fim ou letra fixa. O uso de paródias também foi recorrente.

A partir das observações sobre essa natureza distinta, ficou claro que ambas contribuem na interação com a criança e que ambas possuem aspectos intrínsecos de

ludicidade, que esse aspecto possui caráter estrutural dentro da dinâmica de interação com a criança.

Sobre o efeito que a atividade no ambiente, no Hospital do Trabalhador, era realizada na enfermaria, em torno do leito onde a criança está alojada. Nesse caso há outras crianças, eventuais acompanhantes, enfermeiras realizando procedimentos de rotina e eventualmente médicos. Há uma nítida mobilização positiva nesse ambiente que circunda a criança no leito. Relatos com o da enfermeira, onde uma enfermeira ao fim da atividade verbaliza: Nossa dá vontade da gente participar da festa (sic), exemplifica isso.

Sobre a eficácia da música como ferramenta para condução da ludicidade e a ressignificação do tempo-espaço hospitalar, uma das constatações mais importantes desse trabalho, através da experiência pessoal nos dois projetos, foi a relação estreita entre ludicidade e música, e sobre como essa combinação de fatores influenciou na ressignificação do tempo-espaço hospitalar. As seringas-chocalho ou mesmo a percussão espontânea de uma baqueta no suporte de metal do soro, demonstraram, no decorrer das observações, que é possível o deslocamento do objeto médico, o deslocamento do seu sentido original. Através desse deslocamento e ressignificação, o estudo chama a atenção para a possibilidade de subjetivação possível, um deslocamento de tempo-espaço durante processo de hospitalização.

Referências

AMATUZZI, Mauro Martins. **Por uma Psicologia Humana**. Campinas: Editora Alínea, 2001.

BRAZELTON, T. Berry**. Ouvindo uma Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

CAMARGO, SOUZA, BULGACOV, Denise, Simone V., Yara L. M. **Expressão da emoção por meio do desenho da criança hospitalizada**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n.1, p.101-109, Jan/jun 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.revista maringapsico=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 out. 2011

DOUTORES da Alegria. Direção e roteiro Mara Morão. Mamo Filmes e Grifa Mixer, SP: Discovery Netwhorks Latin America, 2006. 1 DVD (98 min), color.

FREIRE, V. **Pesquisa em música e interdisciplinariedade**. Musica Hodie, Goiânia, v.10, n. 1, 2010. Disponível em:http://www.revistas.ufg.br/index.php/musical/article/view/12826 Acesso em: 29/10/2013.

MATOS, Elizete L. Moreira; MUGIATTI, Margarida M. T. de Freitas. **Pedagogia Hospitalar: A humanização integrando educação e saúde**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, B. T. A Experiência Musical da Criança Internada, enquanto Vivência Musico-Pedagógica, e suas Interfaces com Abordagem Humanista e Musicoterapia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MUSICOTERAPIA, 2009, Salvador. **Anais** completos sobre Pesquisa em Musicoterapia: Especificidades e diálogos com outros campos epistemológicos. Salvador: ENPEMT, 2009. p. 259-269.

OLIVEIRA, Bárbara T. A compreensão do fazer musical da criança internada em hospital. In: CONGRESSO SUL BRASILEIRO DE FENOMENOLOGIA DA UFPR, 1., 2009, Curitiba. **Anais.** Curitiba: APR 054, 2009. Disponível em: <http://www.psicologia.ufpr.br/eventos/fenomenologia2009/docs/pdf>. Acesso em: 10 out. 2010.

SUGAHARA, Leila. NUNES, Benedito. **A musicalização Infantil para crianças de 2 a 6 anos**. São Paulo: Do auto, 2003.

PROGRAMA PIBID INTERDISCIPLINAR: RELATOS DAS PRÁTICAS DO BOI-DE-MAMÃO INCLUSIVO

Jaqueline Rosa[1]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo: O projeto PIBID Interdisciplinar é apresentado tendo a educação inclusiva como elemento-chave da pesquisa e do ensino. Objetiva o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores inclusivos para a educação básica nos cursos de licenciatura em Música, Geografia, História, Artes Visuais e Pedagogia da Udesc.

São apresentados aqui reflexões sobre a formação do professor de música na universidade e sua atuação na educação básica através de programas de políticas públicas. O texto ressalta as funções dos AEE, Atendimento Educacional Especializado nas escolas e a necessidade da adaptação de materiais pedagógicos, gerando situações de aprendizagem para estudantes com deficiência e os demais estudantes.

Palavras-chave: PIBID; formação de professores em música; inclusão.

1 Introdução

O Programa de Iniciação à Docência, PIBID Interdisciplinar da UDESC, é resultado da convergência do Centro de Artes e da Faculdade de Educação, através do trabalho realizado pelas coordenadoras Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (PPGAV) e Dra. Regina Finck Shambeck (PPGMUS). O projeto está vinculado ao Grupo de Pesquisa Eduação, Arte e Inclusão e já possui trabalhos na área de pedagogia, música e artes visuais.

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que

[1] Mestranda em Música /PPGMUS/UDESC E-mail: kakilis@gmail.com

desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Através da interdisciplinaridade e da inclusão, o projeto visa aproximar a formação de graduandos de diferentes licenciaturas com a educação especial. A proposta é ressignificar ações educativas através do desenvolvimento de jogos adaptados "desenvolver jogos para inserção de crianças com deficiência no contexto de sala de aula e no contexto escolar"(UDESC, 2014).

O projeto ocorre em três escolas de Florianópolis e envolve equipes formadas por estudantes de licenciaturas em Música, Geografia, História, Artes Visuais e Pedagogia. O projeto tem apoio da Capes e duração estimada de quatro anos.

Nas escolas, contamos com a parceria do setor de Atendimento Educacional Especializado – AEE, que trabalha objetivando eliminar as barreiras para os portadores de necessidades especiais. Este profissional faz a mediação do trabalho pedagógico do professor, propõe a adaptação de materiais; e a articulação entre professores, equipe pedagógica e as famílias.

> O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola. (ROPOLI, 2010, p.17).

Essa aproximação com os AEE precisa ser construída na formação inicial; a fim de criar uma cultura inclusiva e estimular a criação de materiais pedagógicos gerando situações de aprendizagem para estudantes com deficiência e os demais estudantes.

Ocorre que na maioria dos casos o tema da inclusão é introduzido nas matrizes curriculares com a criação de uma ou duas disciplinas para atender a legislação, poucas ações conjuntas atravessam interdisciplinarmente os currículos propiciando uma formação para a inclusão. Visando enfrentar essa problemática, propomos o projeto com o objetivo de preparar os estudantes do Pibid para atuar numa perspectiva inclusiva e interdisciplinar, em parceria com a escola.

O Pibid objetiva o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. São políticas públicas para a formação de professores no Brasil os programas Pibid e Prodocência.

As políticas públicas para qualificação do ensino básico tem aumentado significantemente nos últimos anos, incluindo projetos voltados para a formação, valorização e qualificação de professores. Nesse contexto foram criados o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e o Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA. A pesquisadora Montandon (2012), apresenta o histórico dos programas, seus objetivos e suas relações com os cursos de Licenciatura em geral. Discute as características e as diferenças entre eles e levanta alguns questionamentos a respeito de sua aplicação.

No campo da formação de professores de música nos cursos de licenciatura, (BEINEKE, 2001), propõe uma reflexão sobre o compromisso que a universidade tem com a construção, instauração e acompanhamento de políticas públicas que contribuam para a transformação educacional. Neste artigo, a autora traz várias reflexões sobre a formação política dos futuros professores e sua participação no processo de transformação da escola e do ensino de música:

> A quem vamos delegar essa discussão e a reflexão sobre as políticas públicas e sua implementação? Esse debate precisa sair do âmbito das lamentações para o nível da ação e da reflexão, sendo encarado como elemento norteador do processo de formação de professores e, conseqüentemente, das práticas de ensino. (BEINEKE, 2001, p. 38).

2. Organização do Plano de Trabalho

Nas aulas de música o projeto foi desenvolvido a partir da brincadeira do boi-de-mamão, sendo proposto o boi-de-mamão acessível. Além dos personagens tradicionais, foram incorporados novos personagens, e realizadas atividades de composição e improvisação coletiva. Dentro da perspectiva interdisciplinar e inclusiva, o boi-de-mamão como jogo simbólico, parece conseguir agrupar todas as áreas envolvidas nas diferentes licenciaturas e ultrapassar seu alcance a qualquer criança.

O planejamento inicial de trabalho foi dividido e executado nas seguintes etapas: apresentação do projeto e estudo introdutório sobre o tema da interdisciplinaridade e inclusão e a preparação dos estudantes para a ida as escolas. No segundo momento o planejamento com as escolas. Apresentação das equipes em cada uma das escolas, discussão

do processo de trabalho, detalhamento do plano de trabalho e reconhecimento da realidade por parte dos estudantes Pibid.

Os bolsistas do Pibid deverão considerar os modos de fazer e refletir dos professores, bem como sua experiência na condução dos trabalhos. Identificar as proposições da legislação, as condições da realidade, os interesses das famílias e as propostas do AEE. Esse diagnóstico será uma ferramenta em construção ao longo do processo. Será realizado por meio de um texto qualitativo no entanto incorporará dados quantitativos e históricos da escola.

a) participação das reuniões da escola: Os alunos Pibid, bem como a coordenação de área e professores participantes do subprojeto atuarão de forma efetiva no sentido de contribuir para as dinâmicas das reuniões escolares, podendo inclusive se for desejo da escola, propor dinâmicas, oficinas, grupos de estudo e discussões específicas do campo da inclusão.

b) estudo das funções do AEE: Os estudantes Pibid observarão as atividades do AEE, estudarão seu funcionamento analisarão pesquisa e relatos de experiências de trabalho já desenvolvidos como parcerias entre professores e profissionais do AEE. Da mesma forma buscarão a experiência desses profissionais para o desenvolvimento dos jogos que ficarão como parte do acervo dos AEE.

c) grupo de estudo sobre interdisciplinaridade: Desenvolvimento de estudos em parceria com membros da escola a fim de aprofundar o tema da interdisciplinaridade; identificar experiências exitosas, buscar relações com a escola, contribuir para o fomento de projetos interdisciplinares na escola; colaborar para a criação de um trabalho interdisciplinar entre as áreas da Pedagogia, História, Geografia e Artes Visuais e levantamento da legislação e políticas públicas que abordam o tema da inclusão. Esse levantamento auxiliará os estudantes Pibid a conhecer a história da Educação Especial no Brasil, identificar as principais mudanças e suas relações com as realidades locais. Conhecer as políticas públicas vigentes e colaborar criticamente para sua implantação. Propor cartilhas e materiais de rápida assimilação que possam auxiliar a identificar direitos e deveres, contribuindo também para a formação social dos participantes (comunidade escolar, estudantes Pibid e famílias).

3. Desenvolvimento de Jogos:

Para a organização dos jogos foi utilizada a metodologia sistematizada por Fonseca da Silva (2010, apud UDESC, 2014) na proposição de objetos pedagógicos inclusivos como artefatos que possibilitam desenvolver o potencial de aprendizagem dos estudantes com deficiência em interação com os demais estudantes. O método consiste em três etapas:

1) Identificação das necessidades e materiais necessários e ou disponíveis; início do levantamento das necessidades e pré-projetos.

2) Na segunda etapa inicia o processo de construção, bem como de usabilidade dos materiais e das propostas; análise por especialistas da viabilidade das propostas.

3) Finalmente na terceira etapa experimentação dos protótipos e construção final dos jogos. Importante testar com os estudantes para ver as possibilidades de interação.

O projeto também prevê atuação de docência compartilhada com o professor da turma e no atendimento especializado nos AEE a fim de colaborar para a incorporação junto aos estudantes PIBID de novas práticas inclusivas interdisciplinares. Pode-se pensar um projeto interdisciplinar como é um conjunto de conhecimentos construídos por diferentes áreas do saber, e neste fazer envolvem-se os alunos, motivados a buscar respostas para o problema /tema alvo. Num projeto, estudantes não ficam parados, ouvindo o professor falar. Como nos diz Fazenda "No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade é de todos, mas a responsabilidade individual é fundamental, pois esta é a marca do projeto interdisciplinar" (FAZENDA, 2001).

Tabela 1- Atividades desenvolvidas no primeiro ano de implantação do PIBID:

- Festival de Cinema
- Curso de Stop Motion (Brinquedos Ópticos)
- Oficina de Fotografia
- Construção de Jogos Adaptados envolvendo duas áreas de conhecimento.
- Apresentações musicais no 21º AÇOR, Santo Antônio de Lisboa (22 e 24 de agosto)
- Visita do músico e escritor Marco Oliva, turma 13 dia 25/09/2014.
- Projeto: Brincadeiras Infantis na Ilha de Santa Catarina - Telma Piacentini (Síntese: Brincadeiras de roda, pião, pandorga ou bola de gude encantam as crianças em qualquer época ou lugar. Representações dos jogos de infância estão presentes nas pinturas de Pieter Bruegel (1525-1569) e nos registros de Franklin Cascaes (1908-1983), feitos quatro séculos depois. Parte desse imaginário é tema do livro "Brincadeiras Infantis na Ilha de Santa Catarina", da pesquisadora Telma Piancentini. Este livro foi doado a todas as crianças da turma 33, Professora Jeanice, onde ocorreu um projeto envolvendo pinturas de Bruegel e Cascaes. No encerramento do projeto receberam a visita da autora.
- Formação para uso dos Jogos do Mind Lab para os professores da series finais.
- Oficina de Pandorgas com Valdir Agostinho. Programa Mais Cultura (turmas integrais a partir de setembro)
- 03/10 Concerto Didático: A dança das cordas.
- 11/10 Evento escolar: Primavera Cultural
- 14/10 Apresentação dos alunos de música na escola de Ratones.
- Encontro Família no Museu. O Grupo de pesquisa Educação, Arte e Inclusão, da Udesc, promoveu o encontro Família no Museu. A iniciativa visa estabelecer o diálogo entre os participantes e permitir às famílias o conhecimento do que a cidade oferece em arte.

4.O Boi-de-Mamão Inclusivo

Atuei como supervisora do PIBID, junto a Escola Municipal Luiz Cândido da Luz, na qual sou professora de música. Nessas aulas o projeto foi desenvolvido a partir da brincadeira do boi-de-mamão, sendo proposto o boi-de-mamão acessível. Além dos personagens tradicionais, foram incorporados novos personagens, e realizadas atividades de composição e improvisação coletiva.

> Boi de Mamão que, fugindo das correntes que tentam tornar um produto acabado, tem a difícil tarefa de mostrar e contar suas incursões no mundo da criatividade, no mundo da brincadeira de velhos e velhas, moços e moças, meninos e meninas, jovens, adultos que nesta renovação das vidas dentro de um Boi vão fazendo história. (GONÇALVES, 2000, p.151).

Desde a implantação deste projeto, o objetivo maior seria a construção de uma cultura inclusiva escolar. Cada bolsista do PIBID escolheu um aluno especial para desenvolver com ele, atividades mediadas, dentro da brincadeira do boi-de-mamão. Trabalhamos com alunos com síndrome de Williams, síndrome de Down, autismo e paralisia cerebral.

Considerações Finais

O projeto nos trouxe muitos desafios e reflexões desde a construção dos personagens, até a adaptação da brincadeira aos alunos especiais pensada por todos os envolvidos: aluno especial, estudantes, bolsistas do PIBID, professora de música e profissional do AEE. Dentro da perspectiva interdisciplinar e inclusiva, o boi-de-mamão como jogo simbólico, parece conseguir agrupar todas as áreas envolvidas nas diferentes licenciaturas e, ao mesmo tempo, possibilitou a inclusão de todas as crianças.

Referências

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontro e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, 87-95, 2001.

BRASIL. *Lei 11.769* de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

CAPES. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid* Disponível em: <http://www.capes. gov.br/educacao-basica/capespibid>, acesso em 25 de abril de 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Práticas Interdisciplinares na Escola*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, Reonaldo Manoel. *Cantadores do boi-de-mamão: velhos cantadores e educação popular na Ilha de Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado)−UFSC, Florianópolis, 2000.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012.

ROPOLI, E. A. et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 1 v.).

SANTA CATARINA, (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. FCEE. *Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina*. São José: FCEE, 2006.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. (Org.). *A formação do professor de música no Brasil.* 1ed.Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

UDESC. *Regimento Interno do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* – PIBID-UDESC. Florianópolis, 22 de agosto de 2014. Disponível em: http://secon.udesc.br/consepe/pautas/plenario/2014/11-09-2014/propostas/Proc-13703-2014-proposta-processo.pdf Acesso em: 06 out. 2014.

UM PÉ CÁ OUTRO LÁ: AS 'ÁFRICAS' NAS OFICINAS DE MÚSICA DO MUSE

Gabriela Flor Visnadi e Silva[1]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Cecília M. Pinheiro Machado[2]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Viviane Beineke[3]
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo: Este texto relata trabalho desenvolvido durante o segundo semestre de 2014 nas Oficinas de Música do MusE – projeto de extensão que integra o Programa Muse da Universidade do Estado de Santa Catarina. Envolvendo professoras e estudantes do curso de licenciatura em música, as oficinas são abertas a crianças da comunidade, articulando ações de ensino, pesquisa e extensão. No segundo semestre de 2014, os projetos das Oficinas permearam a temática "Áfricas". Partindo do estudo e do reconhecimento de diferentes aspectos da cultura africana e afro-brasileira – como literatura, música, língua e religiosidade -, os licenciandos elaboraram projetos com focos distintos para trabalhar com suas turmas. As práticas em sala de aula envolveram a execução e apreciação de repertório afro-brasileiro e africano variado utilizando canto e instrumentos de percussão; atividades de improvisação e composição; apreciação de vídeos; contos africanos; e gravações em sala de aula e no estúdio da universidade, visando a produção de um CD com o registro de parte do trabalho. Acredita-se que a vivência de diferentes maneiras de se envolver com música e o reconhecimento de diferentes culturas musicais é essencial para melhor compreender o mundo em que vivemos; respeitar a multiplicidade de expressões presentes em nosso país; e quebrar preconceitos.

Palavras-chave: Oficina de Música; cultura africana e afro-brasileira; formação de professores.

O programa Música e Educação (MUSE) desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão envolvendo professores e estudantes do departamento de música da UDESC. Dentre as atividades de extensão, as Oficinas de Música oferecem aulas de música gratuitas para crianças da comunidade, configurando-se em um espaço de formação de estudantes do curso de licenciatura em música, articulando a extensão universitária com o estágio

[1] E-mail: gabriela.udesc@gmail.com
[2] E-mail:cecilia_marcon@hotmail.com
[3] E-mail: vivibk@gmail.com

curricular supervisionado, além de promover uma aproximação entre a comunidade e universidade.

A participação dos licenciandos como bolsistas de extensão ou como estagiários envolve a elaboração de um projeto didático-musical; a participação em reuniões pedagógicas semanais com a equipe para reflexão e discussão sobre os planejamentos, conteúdos e os trabalhos realizados; e, a atuação como professores das turmas em aulas semanais de uma hora e quinze minutos. Os licenciandos se organizam em duplas para ministrar as aulas de acordo com seus interesses e afinidades. O trabalho em parceria procura somar as experiências musicais e didáticas dos estudantes, ampliando suas possibilidades de ação e de aprendizado.

As aulas procuram integrar práticas musicais de diferentes modalidades, articulando atividades de composição, apreciação e *performance*, em propostas coletivas e colaborativas que valorizem o fazer musical e as contribuições das crianças. Outro ponto importante é a ampliação do universo musical dos envolvidos através da aproximação a diferentes culturas musicais. Os encontros são realizados no Laboratório de Educação Musical, uma sala ampla e bem equipada da universidade com diversos instrumentos musicais.

Na elaboração dos projetos, os licenciandos são incentivados a selecionar uma temática para guiar seus planejamentos; como um fio condutor que permeará as atividades musicais. A proposta é articular diferentes conteúdos e atividades através de um tema comum – que pode ser a música de um país distante; um gênero musical específico; um compositor; ou um tema sem relação direta com a música, como, por exemplo, “cores”.

A temática selecionada pela equipe para o segundo semestre de 2014 foi “Áfricas”, proposta pela coordenadora do projeto[1]. Neste período o projeto atendeu crianças com idades entre seis e onze anos, divididas em três turmas com aproximadamente quinze crianças cada.

A proposta de abordar a cultura musical africana e afro-brasileira nas Oficinas surgiu como uma maneira de validar e valorizar diferentes formas de produzir e dar significado às práticas musicais, em especial, de culturas negras. Estas culturas, apesar de presentes no cotidiano brasileiro, não se fazem presentes de forma significativa nas instituições de ensino, mesmo após a aprovação da Lei nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino

[1] O Programa de extensão é coordenado pela professora Regina Finck Schambeck, a coordenação do Projeto Oficinas de Música é da professora Viviane Beineke. No ano de 2014, a equipe contou com as professoras Gabriela Flor Visnadi e Silva e Cecília Marcon Pinheiro Machado, que orientaram os alunos de estágio: Beatriz Woeltje Schmidt, Pedro Henrique Silva, Johanna Kubin Sardá e Juliana Sens. E, também, os alunos bolsistas de extensão: Julio Victor Neves de Sousa e Juliana Sens.

sobre cultura e história afro-brasileiras especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história (BRASIL, 2003).

Segundo Leonor Franco de Araújo, coordenadora de Diversidade do MEC, poucas iniciativas têm sido realizadas a esse respeito, geralmente ações isoladas de movimentos negros ou do MEC. Para a coordenadora a implantação efetiva da Lei só será possível a partir da formação de professores e da oferta de material didático específico (MACHADO, 2007).

No caso da educação musical, quando são abordados, estes repertórios são entendidos como dotados de menor valor, aparecendo de maneira efêmera, como algo exótico. As expressões musicais dos africanos, assim como as dos ameríndios e seus descendentes, além de outras populações locais foram ignoradas e rejeitadas em prol do ensino e irradiação da música dos colonizadores e dos missionários cristãos (LINS, 2012). Portanto, torna-se indispensável para o licenciando em música o estudo e reconhecimento das culturas africanas e afro-brasileiras, entendendo-as como conteúdos importantes e necessários para a educação musical.

A necessidade de se pensar em ações para formação de professores para trabalhar com a/ em diversidade presente na(s) sociedade(s) vem sendo apontada como fundamental e emergente nas últimas décadas, sendo o termo ‘diversidade’ complexo e multifacetado, assumindo diferentes significados. Temas como “religião, orientação sexual, raça, etnia, preconceitos, racismos”, precisam ser “discutidos e considerados no processo de elaboração de políticas públicas em educação musical, especialmente em sua dimensão formativa” (ALMEIDA, 2010, p. 101).

Entendemos que o (re)conhecimento de diferentes manifestações culturais e a ampliação do repertório musical/cultural desenvolve ferramentas de percepção para compreender que vivemos em um país de diversidade cultural; entender e respeitar a multiplicidade de expressões; buscar o desconhecido e quebrar preconceitos. Trabalhar com repertório multicultural faz exercitarmos a alteridade e nos ajudará a perceber o Brasil como país multilíngue e entender que existe diferentes formas de perceber o mundo (PUCCI; ALMEIDA, 2012, p.119).

Durante o processo de elaboração do projeto “Áfricas” os licenciandos tiveram contato com textos sobre literatura, história, religiosidade, repertório musical e materiais didáticos relacionados à cultura africana. Estes conteúdos foram apresentados e discutidos nas reuniões didáticas da equipe, buscando a interação e contribuição de todos. Os três projetos elaborados focalizaram diferentes aspectos: música e religiosidade afro-brasileira;

música e poesia de países africanos de língua portuguesa; e composição com novas mídias a partir de contos africanos.

Ao final do ano a equipe produziu um CD registrando parte do trabalho das três turmas. O CD, intitulado "Um pé cá outro lá – África", conta com canções tradicionais, composições das crianças, uma peça feita sobre um conto africano e uma composição coletiva das três turmas, na qual todos participaram compondo e gravando.

Acreditamos que a participação neste projeto foi importante para os licenciandos, contribuindo para uma formação que visa o trabalho com/na diversidade; e para a formação musical das crianças participantes do projeto, ampliando seus horizontes musicais. Os planos e relatórios das aulas, as atividades elaboradas e o CD com este repertório formam um conjunto de materiais didáticos que podem ser consultados e utilizados por outros estudantes e professores de música.

Referências

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino. A dimensão formativa das políticas públicas em educação musical: a diversidade vista por licenciandos. In: XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais* do XIX Congresso Anual da ABEM. Goiânia: UFG, 2010. p. 101 – 111.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.* Brasília, DF, 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm, acessado em 01 de maio de 2015.

LINS, Elizabeth Travassos. Diversidade musical e desigualdade social. In: JORDÃO, Gisele et al (org.) *A música na Escola.* São Paulo: Allucci e associados comunicações, 2012. p. 116-118.

MACHADO, Maria Clara. Lei obriga ensino de história e cultura afro. Sexta-feira, 09 de novembro de 2007. In: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=9403&option=com_content&task=view, acessado em 01 de maio de 2015.

PUCCI, Magda Dourado; ALMEIDA, Berenice. Músicas do mundo. In: JORDÃO, Gisele et al (org.) *A música na Escola.* São Paulo: Allucci e associados comunicações, 2012. p. 119-121.