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

Edição

2016 VI Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação MusE/UDESC

Regina Finck Schambeck
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (orgs.)

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

#### UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Reitor:

Prof. Marcus Tomasi

Vice-Reitor:

Prof. Leandro Zvirtes

Pró-Reitor de Administração: Matheus Azevedo Ferreira Fidelis

Pró-Reitora de Ensino: Prof. Soraia Cristina Tonon da Luz

Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade: Prof. Fábio Napoleão

> Pró-Reitor de Planejamento: Prof. Leonardo Secchi

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Antônio Carlos Vargas Sant´Anna

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

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Finck Schambeck Líder do Grupo

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

> Editora Regina Finck Schambeck

Secretária Helena Villas Vasconcelos Garcia

VI 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

# VI ENCONTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO GRUPO MÚSICA E EDUCAÇÃO - MusE ANAIS

E56 Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE (6. : 2016 : Florianópolis, SC) / Regina Finck Schambeck, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (Orgs.).

Anais [recurso eletrônico] / 6º Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE: práticas em educação musical, 16 e 17 junho em Florianópolis, SC. – Florianópolis, UDESC, CEART, 2016.

ISSN: 2446-5143

Disponível em: <a href="https://grupodepesquisamuse.wordpress.com/publicacoes">https://grupodepesquisamuse.wordpress.com/publicacoes</a>. Inclui referências.

1. Música. I. Schambeck, Regina Finck. II. Figueiredo, Sérgio Luiz Ferreira de. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. III. Título.

CDD: 780 – 20. ed.

# Comissão Organizadora

Helena Villas Garcia Vasconcelos

Luana Moína Gums

Luiz Eduardo Silva

Regina Finck Schambeck

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

# Apoio Técnico

Daltro Keenan Jr.

Roveli Bichels

Rafael Prim Meurer

Jaqueline Rosa

Marco Antônio do Amaral

## **Conselho Editorial**

Prof. Carlos Poblete Lagos (Universidade do Chile)

Profa Dra Cássia Virgínia Coelho de Souza (UEM)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Emboaba (UDESC)

Prof. Dr. José Soares (UFU)

Profa Ms. Lígia Karina Meneguetti (UNIVEL)

Prof<sup>a</sup> Patrícia Adelaida González Moreno (Universidade Autónoma de Chihuahua, México)

Profa Ms. Vanilda Lídia Ferreira de Macedo Godoy (IFSul)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Viviane Beineke (UDESC)

VI Encontro de Pesquisa e Extensão do MusE – Grupo de Pesquisa Música e Educação

Data: 16 e 17 de junho de 2016

Minicursos, Palestras, Pôsteres

Inscrições e informações: email Google docs

Local do evento: Centro de Artes - CEART

Av. Madre Benvenutta, 2007

Itacorubi - Florianópolis - SC

Fone: (48) 3321-8330

PROGRAMAÇÃO:

16/06

7:30 às 8:00 – Credenciamento

8:00 – Mesa de Abertura

8:30 às 10:00 - Palestra de Abertura: "Tecnologias na educação musical: possibilidades e

perigos" - Convidado: Prof. Dr. Daniel Gohn

10:00 - Coffee-break

10:30 Palestra- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maura Penna (UFPB) "Para pensar a pesquisa de práticas

pedagógicas em música". O objetivo é discutir a pesquisa na área de educação musical,

apresentando algumas abordagens correntes nas pesquisas sobre práticas pedagógicas e

processos de ensino e aprendizagem em música. Para tanto, faz-se necessário, num primeiro

momento, compreender as diferenças entre as concepções de ciência e de pesquisa que se

originam nas ciências da natureza e aquelas que buscam atender à especificidade das

ciências humanas. Analisamos, então, algumas alternativas de pesquisa correntes na área de

educação musical: pesquisa documental, pesquisa quantitativa / survey, estudo de caso,

pesquisa-ação – com especial atenção para os desafios da pesquisa-ação. Finalmente, discutimos as características do conhecimento científico, com algumas recomendações para a construção de um projeto de pesquisa em educação musical.

A palestra será seguida por lançamento e sessão de autógrafos do livro Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música (Sulina, 2015).

11:30 - Lançamento do Livro "Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música"



#### 12:00 – Intervalo para almoço

13:30 às 14:00 – Apresentação musical

14:00 às 16:30 – **Minicurso 1 – "**Experimentando a educação musical a distância na prática"

#### Prof. Dr. Daniel Gohn (UFSCar)

Neste minicurso os participantes terão a oportunidade de compreender o funcionamento do curso de Licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar, oferecido na modalidade a distância. Por meio da exploração do ambiente virtual, serão demonstradas as ferramentas digitais mais utilizadas e serão discutidas as atividades de professores, alunos e tutores. Com essa breve incursão no universo da educação a distância, será possível identificar possibilidades para o uso de tecnologias também no ambiente presencial, em todos os níveis de ensino.

16:30 às 17:00 - **Coffeebreak** 

17:00 às 18:30 – Mesa redonda I: "Práticas musicais na Educação Básica: o ensino de Música em escolas da região da grande Florianópolis",

Convidados: Professores de escolas da grande Florianópolis – Eliziany Perla Ferreira (Palhoça), Éverton Vasconcelos de Almeida (São José), Rodrigo Cantos (Florianópolis)

18:30 às 19:00 – Apresentação Musical – Coral da UDESC (**Regentes: Sérgio Figueiredo,** Luiz Eduardo Silva e Rafael Prim Meurer)

17/06

8:45 às 10:00 – Palestra: "Grupo de Percussão e Aprendizagem Musical" - Convidado: Prof. Dr. Rodrigo Paiva

10:00 - Coffee-break

10:30 às 12:00 – Mesa redonda II: "Práticas musicais em Educação Infantil: ações do Projeto de Musicalização Infantil de Blumenau/SC".

Convidada: Profa. Beatriz Veriana Pasold

#### 12:00 – Intervalo para almoço

13:30 às 14:00 – Apresentação Musical - "DAS LEBENSLIED GLOCKENCHOR" – Coral de Sinos – atividade extracurricular da Escola Padre Germano Brandt - Rede Municipal de Educação de Guabiruba- SC **Regente – Sidinei Ernani Baron**)

14:00 às 17:00 - Minicursos 2, 3 e 4

#### Minicurso 2 - Grupo de Percussão e Aprendizagem Musical

#### Prof. Dr. Rodrigo Paiva (UNIVALI)

O minicurso prevê a realização de atividades práticas para percussão em grupo, abordando aspectos relacionados à performance, criação coletiva e motivação.

#### Minicurso 3 - Música na Educação Infantil

Profa. Beatriz Veriana Pasold, Prof. Gian Marco de Oliveira, Prof. Júlio César Pamplona e Profa. Garbareth Edianne de Mattos (Prefeitura Municipal de Blumenau/SC)

O minicurso prevê a realização de atividades musicais para educação infantil, abordando aspectos relacionados ao planejamento e organização metodológica.

#### Minicurso 4 - Coro Infanto-juvenil

#### Profa. Dra. Cristina Emboaba (UDESC)

O minicurso é dirigido a professores de crianças e jovens, e propõe-se a trabalhar os parâmetros musicais (altura, duração, intensidade e timbre), bem como as formas de expressão (dinâmica, caráter, articulação e andamento) a partir de um repertório de cânones melódicos e rítmicos, com textos em português que remetem a algumas figuras mitológicas do folclore brasileiro. O trabalho musical será atrelado ao movimento corporal e a exercícios de técnica vocal, de forma integralizante e interdisciplinar, onde os conceitos são concluídos a partir da experiência musical vivenciada de forma lúdica pelas crianças. Após a oficina com o coro infantil, será feito um debate com os demais participantes do minicurso sobre as ideias pedagógicas contidas na experiência.

#### 17:15 - Coffee-break

17:30 às 20:00 – Sessões de Comunicações

#### Currículo dos Convidados:

Prof. Dr. Daniel Gohn



Professor do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre e Doutor pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de

São Paulo (ECA/USP) e Bacharel em Música Popular pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é autor dos livros "Caderno de Percussão Yamaha" (Ricordi, 2014), "Educação Musical a Distância: Abordagens e Experiências" (Cortez, 2011), "Tecnologias Digitais para Educação Musical" (EdUFSCar, 2010), e "Autoaprendizagem Musical: Alternativas Tecnológicas" (Annablume, 2003). Iniciou seus estudos de percussão em 1985, tendo aulas com Jayme Pladevall, José Eduardo Nazário e Lilian Carmona. Depois, passou um período de 3 anos estudando na escola Drummers Collective, em Nova York, onde também participou da produção de diversos DVDs educacionais de música da empresa Hudson Music. Seus principais interesses de pesquisa incluem o uso de tecnologias na educação musical e processos de ensino e aprendizagem de instrumentos de percussão.

#### Profa. Dra. Maura Penna



Graduada em Música (Bacharelado e Licenciatura) e Educação Artística pela Universidade de Brasília. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Professora Adjunto IV do Departamento de Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba, atuando na licenciatura em música e no Programa de Pós-Graduação em Música (mestrado e doutorado) e coordenando o Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação. Autora dos livros "Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música" (Sulina, 2015) e "Música(s) e seu ensino" (Sulina, 2015 – 2ª edição revista, 3ª reimpressão), além de diversos artigos sobre educação musical, ensino das artes, música e cultura, publicados em periódicos científicos, coletâneas e anais de congressos.

Prof. Dr. Rodrigo Paiva



Músico profissional desde 1989, é licenciado em Música pela UDESC, Mestre em Música pela UNICAMP e Doutor em Percussão pela UNICAMP. Exerce suas atividades como professor nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música da UNIVALI, em Itajaí, no Conservatório de Música Popular de Itajaí e, em oficinas, workshops e cursos de formação continuada para professores. Também atua como pesquisador em música e como instrumentista em shows e gravações nas áreas de música popular e erudita. Atualmente coordena o Grupo de Percussão de Itajaí. Em 2010, lançou o livro "Bateria e Percussão Brasileira em Grupo: composições para prática de conjunto e aulas coletivas". Em 2013, outros dois livros de sua autoria foram lançados pelo Projeto Guri do estado de São Paulo, o "Livro do Aluno - Bateria" e o "Livro do Aluno - Percussão"

Profa. Dra. Cristina Emboaba



Graduada no curso de Bacharelado em Regência pela Universidade Estadual de Campinas (SP) - UNICAMP. É Mestre pelo Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo ECA/USP e Doutora em musicologia pela mesma universidade. Atuou como regente de vários grupos corais, de instituições públicas e privadas de Ribeirão Preto, com alguns realizando turnês artísticas na Grécia e Itália. Foi regente dos corais da Universidade Estadual Paulista - UNESP nas cidades de Franca – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, e de Jaboticabal - Faculdade de Ciências

Agrárias e Veterinárias de 2003 a 2015. Atuou como regente convidada do Madrigal Ademus do Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto de 2007 a 2014, trabalhando em parceria com os Corais da UNESP. Desde 2015 é professora do Departamento de Música da UDESC.

#### **Prof. Ms. Rodrigo Cantos**

Doutorando em Antropologia Social pela UFSC. Mestre em Musicologia-Etnomusicologia (UDESC) e licenciado em Música pela mesma universidade. Professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, onde leciona a disciplina Artes/Música para o Ensino Fundamental. Suas pesquisas enfocam as relações de gênero na música popular brasileira, em especial no samba. Em 2008 recebeu o 3º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero pela Secretaria Especial de Políticas para Mulheres; em 2012 o II Prêmio Nacional de Pesquisa sobre Cultura Afro-brasileira pela Fundação Palmares por sua dissertação de mestrado; e em 2014 o Prêmio Professor Nota 10 da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis pelo trabalho desenvolvido em sala de aula.

#### Prof. Eliziany Perla Ferreira

Eliziany Perla Ferreira é Licenciada em Educação Artística – Habilitação: Música pela UDESC (2007). Atuou na educação infantil e ensino fundamental na rede particular da Grande Florianópolis e em projetos extracurriculares de música pela Prefeitura de Florianópolis. Foi professora substituta de música do Colégio de Aplicação da UFSC e professora substituta de Regência Coral e Estágio Curricular na UDESC. Atualmente é professora efetiva de Artes no município de Palhoça, atendendo todos os anos do ensino fundamental.

#### Prof. Éverton Vasconcelos de Almeida:

É Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - linha Educação e Comunicação (2015), com enfoque em mídia-educação através do desenvolvimento de projeto de Rádio na Escola; Especialista em Gestão Educacional e Metodologia Interdisciplinar pela Faculdade Dom Bosco (2011), com TCC na área de Gestão de Projetos para o Ensino de Artes; Graduado em Licenciatura em Artes Habilitação em Música pela

Universidade Federal de Pelotas (2004). É professor na Rede Pública Estadual de Santa Catarina. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Musical, atuando há 11 anos na educação básica. Atualmente é professor na EEB Francisco Tolentino, em São José -SC. É músico, compositor de trilhas sonoras para cinema e performances, com ênfase em poesia sonora desenvolvida com a técnica de live looping.

#### Profa. Beatriz Veriana Pasold

Coordenadora de Música da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau / SC. É graduada em Artes/Licenciatura em Música - FURB - Blumenau / SC e pós graduada na mesma instituição. Atua como Professora de Música na Educação Infantil - Blumenau / SC e é Regente de Bandas e Fanfarras há 22 anos - Blumenau / SC.

## **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 minicursos, que contribuem na disseminação de práticas musicais direcionadas para o contexto escolar. Participam destes encontros professores das redes municipais e estaduais de educação, alunos da graduação e da pós-graduação em Música, além de participantes de toda a região sul do País, o que evidencia a projeção das ações desenvolvidas pelo grupo.

A 6ª edição do Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo MusE, realizada nos dias 16 e 17 de junho de 2016, teve por objetivo propiciar o diálogo entre instituições formadoras, professores e alunos, bem como divulgar os projetos de pesquisados alunos de pósgraduação 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 Figueiredo. O tema foi "*Práticas em educação musical*" e se propôs a desvelar as múltiplas possibilidades de diálogo existentes entre os diferentes saberes que podem ser mobilizados para as práticas de educação musical em ambientes escolares.

Durante o evento, foram realizados debates com professores da UDESC e pesquisadores convidados. A palestra de abertura "Tecnologias na educação musical: possibilidades e perigos" — proferida pelo Prof. Dr. Daniel Gohn (UFSCar), se propôs a refletir sobre ferramentas tecnológicas como apoio para práticas musicais em contexto de sala de aula. A segunda palestra "Para pensar a pesquisa de práticas pedagógicas em música", proferida pela Profa Dra Maura Penna (UFBA), de forma didática, a convidada discutiu possibilidades de pesquisa na área de educação musical, apresentando algumas abordagens correntes nas pesquisas sobre práticas pedagógicas e processos de ensino e aprendizagem em música. Na sequência a convidada fez o lançamento e sessão de autógrafos do livro "Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música".

Para discutir as práticas musicais em diferentes contextos formais da grande Florianópolis, foi realizada a mesa redonda "Práticas musicais na Educação Básica: o ensino de Música em escolas da região da grande Florianópolis". Para tanto, foram convidados Professores de Música que atuam em sala de aula e em diferentes níveis da Educação Básica. Para representar a rede municipal de educação do município de Palhoça recebemos a Profa Eliziany Perla Ferreira, que compartilhou as atividades realizadas na disciplina Artes com foco nas séries finais do Ensino Fundamental. O Prof. Éverton Vasconcelos de Almeida, compartilhou suas experiências de educação musical, na disciplina Artes, direcionadas ao Ensino Médio. As atividades acontecem em uma escola da rede estadual de educação no município de São José. O Prof. Rodrigo Cantos, representou a rede municipal de educação de Florianópolis, compartilhando as práticas musicais realizadas nas series iniciais do Ensino Fundamental.

No início dos trabalhos da manhã do dia 17 de junho, segundo dia de atividades do VI Encontro do MusE, tivemos a palestra: "Grupo de Percussão e Aprendizagem Musical" - proferida pelo Prof. Dr. Rodrigo Paiva. O convidado apresentou sua pesquisa de doutoramento na UNICAMP/SP expos as atividades de dois grupos de percussão, abordando aspectos relacionados à performance, criação coletiva e motivação. Na mesma manhã tivemos a segunda mesa redonda do evento, intitulada: "Práticas musicais em Educação Infantil: ações do Projeto de Musicalização Infantil de Blumenau/SC" A convidada Profa. Beatriz Veriana Pasold, coordenadora e professora no projeto, apresentou um histórico da atividade e a organização da educação musical na educação infantil do município.

A partir da temática "Práticas em Educação Musical" foram realizados quatro minicursos com duração de três horas, oportunizando vivências musicais direcionadas para alunos de graduação e pós-graduação e professores de escolas públicas. As práticas tiveram ênfase em propostas de ensino em grupo e envolveram tecnologia em sala de aula, percussão, canto coral infantojuvenil e educação musical para o público que atua em educação infantil.

A sessão de pôsteres e de comunicações, em sua maior parte, tiveram sua origem em trabalhos de extensão universitária, iniciação científica e dissertações de mestrado em andamento, pesquisas desenvolvidas por alunos e professores do grupo MusE e também dos convidados e demais participantes do evento. Foram apresentados 15 trabalhos no formato de comunicação e 13 em formato de pôsteres. Esses trabalhos se encontram publicados em *Anais* – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

formato de artigo nos anais e mostram as práticas musicais em diferentes níveis de ensino, que passamos a descrever:

O texto do professor Daniel Gohn e que orientou a palestra "Tecnologias na educação musical: possibilidades e perigos", aponta para o potencial das tecnologias digitais para a educação. Não desmerecendo a importância das tecnologias e os seus aspectos positivos, o professor alerta para os perigos e problemas derivados do seu uso, tanto no campo das relações humanas, como na educação.

A professora Maura Penna em seu texto "Para pensar a pesquisa de práticas pedagógicas em música" apresenta concepções de ciência e de pesquisa nas ciências da natureza e nas ciências humanas e, através de exemplos, analisa algumas alternativas de pesquisa correntes na área da educação musical em suas características básicas.

Éverton Vasconcelos de Almeida, professor de Artes no Ensino Médio da rede estadual de educação de Santa Catarina traz para a discussão o artigo "O papel da música na aula de artes: concepções de um professor-pesquisador". Aponta para a necessidade de se abordar em sala de aula assuntos relacionados à educação e à comunicação, principalmente aqueles que envolviam a mídia e a sala de aula. Seu texto se propõe a pensar um modelo de escola tensionando os currículos escolares de forma a compreender que a educação musical é integrante vívido da movimentação social vigente.

O artigo "Interagindo musicalmente com outras linguagens" escrito por Eliziany Perla Ferreira, professora de Artes da rede municipal de educação de Palhoça/SC, aborda a interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas. A autora apresenta duas atividades em que se valeu da interdisciplinaridade, considerando com ponto de partida a sua área de formação - Música. Segundo a professora, as práticas interdisciplinares acontecem a partir das observações do contexto escolar e do cotidiano dos alunos numa perspectiva de autoorganização de saberes.

Beatriz Veriana Pasold, descreve em seu artigo "Musicalização nos Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Blumenau/SC", a trajetória do Projeto de Musicalização Infantil desde a sua idealização e implementação em 2000. O projeto abrange

toda as unidades de educação infantil, proporcionando atividades musicais com professores habilitados para as crianças na faixa etária era de 0 a 6 anos.

O texto "Das Lebenslied Glockenchor" apresentado pelo regente Sidinei Ernane Baron descreve o projeto extracurricular desenvolvido na Escola Padre Germano Brandt da cidade de Guabiruba – SC. Para a realização do projeto, foram necessárias a compra de trinta e dois sinos, pesquisa e experimentação para a criação de um manual que descrevesse as técnicas e formas de manuseio desses sinos de mesa. Atualmente, o coral de sinos conta com quatorze integrantes e executa canções folclóricas alemãs.

O projeto 'Formação de Professores' faz parte do conjunto de ações entre os departamentos de Música, Artes Visuais e Artes Cênicas da UDESC. As professoras Regina Finck Schambeck, Luana M. Gums e Helena Vasconcelos descrevem a partir do texto "*Projeto Formação de Professores no núcleo de educação infantil de Florianópolis: a linguagem musical*" o trabalho de formação continuada, dirigido às professoras pedagogas e auxiliares de sala de 17 unidades dos NEIs, pertencentes à região continental de Florianópolis. Os conteúdos do Módulo I — Linguagem Musical, proporcionaram vivências práticas de educação musical, instrumentalizando o professor para planejar e promover experiências musicais significativas em sala de aula.

"Uma proposta didática de composição musical para a EJA", artigo escrito por Rafael Dias de Oliveira apresenta uma proposta didática de composição musical elaborada para a modalidade do ensino básico Educação de Jovens e Adultos (EJA). A proposta didática leva em consideração as diretrizes curriculares para a EJA no Brasil, seu capítulo sobre artes e música e busca contribuir para os professores que atuam na EJA como mais uma possibilidade de ação pedagógica para o ensino de música nesse contexto.

O artigo "Perspectivas de egressos com deficiência visual sobre os Testes de Habilidades Específicas para ingresso nos cursos de Música" de Daltro Keenan Júnior e escrito em parceria com Regina Finck Schambeck investiga a trajetória acadêmica de pessoas com deficiência visual egressas do ensino superior em Música. Nesse recorte, aos autores apresentam as experiências relatadas por esses alunos com o "Teste de Habilidades Específicas", desde o acesso ao edital até a realização das provas. Propõe-se, com esse

estudo, oferecer informações que possam contribuir para a realização de ações que visem à inserção da pessoa com deficiência na modalidade do ensino superior.

Vanessa Fernandes e Márcia Regina Selpa Heinzle trazem para os Anais do VI Encontro do MusE um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento em que procuram mapear os professores de música da Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC. O artigo "O perfil dos professores de música e seus cenários de atuação na Educação Básica" caracteriza quem são esses professores, o nível de atuação e o vínculo empregatício que os professores de Artes detém junto ao quadro funcional da rede municipal de educação do município.

"Criando a cultura inclusiva na escola: desafios e possibilidades a partir da formação do professor de arte" é o título do artigo escrito por Regina Finck Schambeck, Eloisa Costa Gonzaga e Katheryne Vieira da Luz. O texto busca compreender a articulação entre Artes, AEE e Inclusão e os conceitos e as funções no contexto da escola. As autoras relatam 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.

Beatriz Pereira Caetano e Regina Finck Schambeck compartilham um relato de experiência com base na atividade coral infantojuvenil realizada durante o Estágio Curricular Supervisionado III e IV do curso de Licenciatura em Música da UDESC. O texto intitulado "Prática coral infanto-juvenil: o repertório na perspectiva dos alunos de uma escola pública" apresenta as funções da atividade coral no contexto escolar e a opinião das crianças e dos adolescentes sobre a prática coral, principalmente sobre o repertorio trabalhado pelo grupo de cantores, formado por crianças e adolescente de 06 a 16 anos de idade.

"Grupo Recital de Conclusão: educação musical no Ensino Médio" é o título do artigo escrito por Iara Cadore Dallabrida e Leonardo Martins Sperb. O texto relata uma experiência de educação musical em andamento no Ensino Médio de um colégio santamariense, em um projeto extracurricular denominado Recital de Conclusão, que tem como objetivo a construção de conhecimentos musicais junto aos adolescentes participantes. Os professores partem do repertório sugerido pelos alunos para desenvolverem conteúdos musicais, tais como andamento, harmonia, afinação, ritmo, contorno melódico, forma e

técnica vocal. Aponta-se, para a valorização da Música na escola, sendo pertinente problematizar se esta acontece pelo viés musical ou extramusical que o projeto apresenta.

"O ensino de piano em grupo no curso superior" escrito por Patricia Bolsoni e Regina Finck Schambeck traz um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento. A partir da revisão de literatura as autoras constam que a maioria das pesquisas concentram-se na área de ensino de piano em curso superior e se concentram em investigar aspectos relacionados à atuação dos professores.

Os autores Willinson Carvalho do Rosário, João Fortunato Soares de Quadros Júnior, Adriana Rodrigues de Sousa e Jacilene Pereira Correia são autores do artigo "Música para Todos: um projeto de extensão musical na cidade de São Luís-MA". Trata-se de um relato de experiência do projeto de extensão "Música para Todos", focalizando as modalidades de musicalização infantil e violão popular. O projeto oferece formação musical gratuita para crianças, jovens e idosos de São Luís-MA, nas modalidades: Musicalização Infantil (1 a 11 anos), Canto Coral, Flauta-Doce, Violão, Banda Musical, Banda Fanfarra e Cavaquinho.

"Dalcroze: uma breve revisão bibliográfica" é o artigo escrito por Rafael Prim Meurer O autor apresenta uma breve revisão de textos em português sobre Emile Jaques-Dalcroze e a sua proposição de educação musical que parte da movimentação corporal, à qual chamou de Rítmica. A realização da pesquisa revelou a escassez de textos e principalmente de práticas dalcrozianas no Brasil.

Cristina M. Emboaba da C. J. de Camargo, apresenta o texto "O Regente e a construção da aísthesis musical do educando". Trata-se de projeto de pesquisa que investiga as possibilidades de formação e atuação do professor de música enquanto regente educador no processo da construção da aísthesis (sensibilidade, percepção sensorial) musical de seus educandos. Segundo a autora esse processo é responsável pela percepção, pela formação do gosto musical e do juízo estético através da compreensão dos parâmetros musicais, dos atributos de expressão e dos princípios da poética musical que compõem as dimensões estruturais da música.

O artigo "PIBID Música em Santa Catarina: a análise de conteúdo como técnica de análise dos dados", escrito por Luana Moína Gums e Regina Finck Schambeck apresenta a Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

discussão sobre a técnica de análise de dados de uma pesquisa de mestrado em andamento. A análise de conteúdo é compreendida como um conjunto de técnicas que tem por objetivo estabelecer relações entre o que o texto analisado diz linguisticamente e o que está implícito. As autoras apontam para a necessidade de compreender o contexto em que se produzem as informações, no caso os subprojetos PIBID Música, verificando a influência desse contexto no conteúdo da comunicação.

As autoras Lia Viégas Mariz de Oliveira Pelizzon e Isabel Bonat Hirsch, atrvés do artigo "A produção de material didático para formação continuada em música", apresentam o resultado da produção de um material didático para o projeto de extensão "Oficina de Repertório Musical para Professores" da Universidade Federal de Pelotas (ORMP-UFPel). O objetivo do trabalho é relatar o processo de elaboração do material didático bem como as respostas obtidas pelos professores e pelos ministrantes após a leitura do material. O referido projeto realiza formação continuada em música para professores generalistas da rede pública do município de Pelotas e região, tendo como ministrantes os estudantes de Música – modalidade Licenciatura da UFPel.

"Análise do discurso: conceitos mobilizados para uma pesquisa sobre atuação docente" é o artigo apresentado por Roveli Bichels e Regina Finck Schambeck. No texto consta uma síntese de conceitos relacionados à Análise do Discurso a serem mobilizados na pesquisa de mestrado em andamento e busca trazer à discussão as particularidades relacionadas às posições de sujeito que professores de música ocupam, além de destacar características em sua formação, a partir de experiências acadêmicas e não acadêmicas.

Fábio Sousa Jr., professor da Associação Joinvilense para a Integração dos Deficientes Visuais - AJIDEVI, de Joinville, apresenta no seu artigo intitulado "O papel da musicalização no desenvolvimento da criança com deficiência visual", um relato de experiência em que menciona poucas opções de atividades lúdicas para essas crianças. Foi a reação das crianças aos estímulos relacionados ao som, o ritmo, a dança, o canto e outras tantas possibilidades de musicalização que tem guiado as suas práticas como professor. Adotando a teoria sociointeracionismo de Vygotsky, o autor busca estimular o desenvolvimento de crianças com deficiência visual através de brincadeiras e atividades que as motivem a serem protagonistas de ações num contexto de infância.

22

O artigo "Mediação cultural em musicalização no museu: experiências e aprendizagens" de

autoria de Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon e Silvia Sell Duarte Pillotto traz um relato

das ações de mediação cultural no museu como possibilidade de aprendizagem infantil por

meio da musicalização. O artigo é um recorte de pesquisa inserida no Programa de Mestrado

em Educação da UNIVILLE e apresenta resultados parciais dos processos de aprendizagem

durante as mediações culturais no Museu.

Destaca-se que o VI Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo MusE se integrou às

atividades acadêmicas do Departamento de Música da Udesc e resultou na publicação destes

Anais em forma de e-book, que é composto pelos textos e pesquisas desenvolvidos pelos

professores convidados, pesquisadores do grupo MusE e de outras instituições de ensino e

pesquisa.

Desejamos a todos uma Boa Leitura!

Profa. Dra. Regina Finck Schambeck

### **SUMÁRIO**

APRESENTAÇÃO15
TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO MUSICAL: POSSIBILIDADES E PERIGOS
Daniel Gohn26
PARA PENSAR A PESQUISA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM MÚSICA
Maura Penna34
O PAPEL DA MÚSICA NA AULA DE ARTES: CONCEPÇÕES DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR
Éverton Vasconcelos de Almeida46
INTERAGINDO MUSICALMENTE COM OUTRAS LINGUAGENS
Elizyane Perla Ferreira54
MUSICALIZAÇÃO NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU/SC
Beatriz Veriana Pasold60
"DAS LEBENSLIED" GLOCKENCHOR – CORAL DE SINOS
Sidinei Ernani Baron66
PROJETO FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS: A LINGUAGEM MUSICAL
Regina Finck Schambeck, Luana Moína Gums e Helena Vasconcelos69
UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE COMPOSIÇÃO MUSICAL PARA A EJA
Rafael Dias de Oliviera74
PERSPECTIVAS DE EGRESSOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL SOBRE OS TESTES DE HABILIDADES ESPECÍFICAS PARA INGRESSO NOS CURSOS DE MÚSICA
Daltro Keenan Jr, Regina Finck Schambeck81
O PERFIL DOS PROFESSORES DE MÚSICA E SEUS CENÁRIOS DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA Vanessa Fernandes e Márcia Regina Selpa Heinzle88
Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)
1. 1. 1. 1. 1. 1. 1. 1. 1. 1. 1.

CRIANDO A CULTURA INCLUSIVA NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE
Regina Finck Schambeck, Eloisa Costa Gonzaga e Katheryne Vieira da Luz96
PRÁTICA CORAL INFANTO-JUVENIL: O REPERTÓRIO NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA
Beatriz Pereira Caetano e Regina Finck Schambeck
GRUPO RECITAL DE CONCLUSÃO: EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO
Iara Cadore Dallabrida e Leonardo Martins Sperb114
O ENSINO DE PIANO EM GRUPO NO CURSO SUPERIOR
Patricia Bolsoni, Regina Finck Schambeck121
MÚSICA PARA TODOS": UM PROJETO DE EXTENSÃO MUSICAL NA CIDADE DE SÃO LUÍS-MA
Willinson Carvalho do Rosário, João Fortunato Soares de Quadros Júnior, Adriana Rodrigues de Sousa e Jacilene Pereira Correia127
DALCROZE: UMA BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
Rafael Prim Meurer
O REGENTE E A CONSTRUÇÃO DA AÍSTHESIS MUSICAL DO EDUCANDO
Cristina M. Emboaba da C. J. de Camargo141
PIBID MÚSICA EM SANTA CATARINA: A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS
Luana Moína Gums, Regina Finck Schambeck
A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÚSICA
Lia Viégas Mariz de Oliveira Pelizzon e Isabel Bonat Hirsch
ANÁLISE DO DISCURSO: CONCEITOS MOBILIZADOS PARA UMA PESQUISA SOBRE ATUAÇÃO DOCENTE
Roveli Bichels, Regina Finck Schambeck
Angis – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE y 1 n 1 (2016)

O PAPEL DA MUSICALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	
Fábio Sousa Jr	168
MEDIAÇÃO CULTURAL EM MUSICALIZAÇÃO NO MUSEU: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS	
INIEDIAÇÃO CULTURAL EINI MUSICALIZAÇÃO NO MUSEO: EXPERIENCIAS E APRENDIZAGENS	
Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon e Silvia Sell Duarte Pillotto	175

# TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO MUSICAL: POSSIBILIDADES E PERIGOS

GOHN, Daniel<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Em meados da década de 1990, enquanto podíamos observar o desenvolvimento da internet, muitos pesquisadores ligados à área da educação discutiam os benefícios daquela nova fase da era digital, na qual a hipermídia seria mais utilizada nas comunicações e o pensamento ocorria em redes, não mais de forma puramente linear. Um mesmo conteúdo poderia ser apresentado de várias formas, a exemplo de textos que incorporavam links e podiam ser lidos em sequências diferentes, ou livros que ao invés de imagens fixas teriam vídeos e áudios como exemplos. O futuro da educação se mostrava bastante promissor e as possibilidades criavam um cenário completamente encantador.

Nos últimos vinte anos, o potencial das tecnologias digitais para a educação começou a ser explorado e não há dúvidas de que muitos dos aspectos positivos se confirmaram. No entanto, também há problemas que se revelaram, fazendo com que alguns dos autores que escreviam sobre esse assunto revessem suas ideias. Um desses casos é a americana Sherry Turkle, professora do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), que em 1995 publicou *Life on the Screen: identity in the age of the internet*. Analisando o impacto das tecnologias nas novas gerações, naquele momento as novas formas de aprender abriam um amplo leque de escolhas, em sua maioria com consequências de caráter favorável para o futuro. Tal pesquisadora serviu como referência importante nas discussões sobre a psicologia da educação, na interseção com o universo das tecnologias digitais. Em 2011, com o livro *Alone Together: why we expect more from technology and less from each other*, muitos daqueles conceitos foram repensados, a partir da popularização dos aparelhos celulares e de

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> E-mail: dgohn@uol.com.br

redes sociais como o Facebook. Ficava evidente que a comunicação trazida pelas redes tinha lados positivos e negativos, com interações superficiais e um enfraquecimento nas relações humanas. A imagem de várias pessoas sentadas em volta de uma mesa, sem conversar, todas olhando seus celulares, tornou-se comum. Da mesma forma, diante de espetáculos da natureza ou grandes eventos culturais e esportivos, as pessoas se acostumaram a olhar as pequenas telas de seus aparelhos, ao invés de apreciar diretamente a beleza do que tinham diante de si. As experiências compartilhadas pelas redes sociais mostravam qualidades bem diferentes daquelas da "vida real". Ou seja, como o título de Turkle (2011) colocou, estamos todos juntos, mas sozinhos.

Há muitos ano vários pesquisadores já observavam problemas no uso das tecnologias, tanto no campo das relações humanas, como na educação. Neil Postman (1993, 1985), por exemplo, foi um importante autor nesse sentido, embora sua morte em 2003 não tenha permitido que acompanhasse ferramentas como o Facebook e o YouTube, ambas surgidas em 2005. Andrew Keen (2007) tem sido bastante crítico especialmente no que tange a esses recursos, colocando que o poder de visibilidade das redes sociais dá voz a todos, misturando o bom e o ruim sem distinção, criando "exércitos de peritos" nos mais diversos temas. Na realidade, segundo esse autor, muitos não têm real conhecimento sobre o que estão falando, pois não tem formação suficiente ou condições de compreender o contexto de suas próprias opiniões. Ainda assim, podem criar *blogs* se apresentando como profundos entendedores dos assuntos, verdadeiros *experts*, mestres do nada.

Dentre as obras de Nicholas Carr, há duas que se destacam: uma análise sobre os efeitos no cérebro humano com o contínuo uso da internet (2010) e sobre os processos de automatização de diversas atividades que tradicionalmente eram realizadas por pessoas (2014). Vários exemplos são indicados, revelando como as tecnologias estão permeando um amplo espectro de experiências humanas. Durante viagens de avião, somos conduzidos por computadores, não mais por pilotos. Em consultas médicas nos Estados Unidos, prescrições de remédios são comumente realizadas por sistemas digitais, não mais pelas decisões de um médico. Na área da educação, respostas automáticas são utilizadas para corrigir trabalhos de alunos, sem que um professor indique alternativas para o aluno lapidar suas tarefas. É fundamental perceber que essas automatizações ocorrem a partir de programações de logaritmos, o que implica em escolhas, muitas vezes com resultados de lucros para determinados grupos. Quem faz tais escolhas? Quem ganha dinheiro com elas? E, além disso, de que forma nosso aprendizado sobre o mundo é modificado?

#### Quando a tecnologia nos domina

O uso constante das tecnologias digitais fez com que transferíssemos para nossos aparelhos muitas atividades que antes realizávamos com nosso próprio esforço cognitivo. Um exemplo claro está nos recursos de GPS, em aplicativos como Google Maps ou Waze. Se no passado existia a responsabilidade de conhecer caminhos e rotas alternativas, no presente nosso senso de direção não é mais requisitado e, consequentemente, não é desenvolvido. Outro exemplo é o corretor ortográfico dos editores de texto, como o Microsoft Word. Conforme observou Carr (2014), inicialmente os corretores destacavam palavras que possivelmente estavam com a grafia incorreta, fazendo assim uma revisão do texto e nos dando uma aula no processo. Atualmente, em muitos casos os sistemas de correção automática simplesmente substituem as palavras consideradas "erradas", sem dar oportunidade de decidir se existe erro de fato. Dessa forma, além do recurso causar inconvenientes frequentes, também não aprendemos nada. Pelo contrário, deixamos de prestar atenção na escrita, já que a ferramenta vai alterar as palavras para que fiquem corretas, em sua maioria. Ficamos um pouco mais "preguiçosos" a cada dia.

As práticas tradicionais de ditado e de composição, quaisquer sejam seus benefícios, parecem lentas e inconvenientes quando forçadas a competir com a facilidade e a velocidade do cortar-e-colar, do arrastar-e-largar, e do apontar-e-clicar (CARR, 2014, p. 101).

No campo da música, percebemos situações em que ocorre essa mesma "transferência de responsabilidades" aos sistemas digitais. Nos softwares de gravação sonora, há recursos como o *Melodyne*, que podem corrigir digitalmente uma voz cantada de forma errada, e assim, "afinar" o canto que originalmente estava desafinado. Uma máxima entre os produtores musicais é "*I'll fix in the mix*", ou seja, não importa o que eu registrar na gravação, é possível "consertar" depois, durante a mixagem. Para um jovem aprendiz da música, são consideráveis os dilemas decorrentes, pois para "ser cantor" não é mais necessário ser afinado. Basta ter um bom produtor e a tecnologia vai se encarregar do resto. Para que estudar muito, se para registrar minha performance (e fazer sucesso) não é realmente preciso cantar bem?

Quando criamos verdadeiras dependências das tecnologias digitais, somos dominados. Surgem os perigos e o que anteriormente foi considerado totalmente benéfico mostra outra faceta. Como exemplos, podemos pensar na acessibilidade a vastos repositórios

de conteúdos por meio da internet, que tem gerado a disseminação de conhecimento pelo mundo, mas que também traz o excesso de informação, frequentemente fora de contexto. Ou pensamos que as ferramentas de comunicação que colocam professores e alunos em contato, possibilitando aprendizados fora dos tempos e espaços tradicionais das instituições de ensino, são as mesmas que acabam com a vida pessoal do professor, deixando-o exposto de maneira permanente. Ademais, quanto mais intensa é a nossa dependência tecnológica, mais forte é a necessidade de atualização constante de softwares e equipamentos de hardware. Tudo isso cria certo desconforto, que transforma a empolgação em preocupação, estimulando uma reavaliação do que realmente queremos obter com o universo tecnológico.

Em relação à rápida obsolescência de softwares e hardwares, há que se destacar a importância de acompanhar o desenvolvimento das ferramentas e como elas são usadas pelas gerações mais jovens. Um professor de música deve saber como seus alunos escutam música. A forma mais simples e eficiente de sugerir novos repertórios é aproveitar as facilidades de acesso existentes, como a criação de *playlists* no YouTube ou indicações no Spotify<sup>2</sup>. No entanto, caso não se saiba como tais serviços funcionam e nem que existem, certamente eles serão uma barreira entre professor e alunos. Por outro lado, não é preciso que o professor seja usuário de todas as tecnologias que conhece. Por exemplo, para saber como o Spotify funciona, só é preciso ter interesse, ler as diversas reportagens sobre o serviço, acessar o site na internet, ou simplesmente perguntar aos alunos que o utilizam. Não é necessário investir e ser um assinante, nem mesmo é preciso usar os recursos gratuitos que são oferecidos. Mas, caso o professor permaneça alheio a esse meio de acesso musical, assim como do YouTube e do Facebook, estará distante da realidade cotidiana dos seus alunos.

#### Tecnologias de acesso e tecnologias de produção

Os perigos das tecnologias existem em todas as áreas da experiência humana, incluindo a educação musical, mas também o mesmo pode ser dito sobre as facilidades tecnológicas. Entre aquelas que podem ser apontadas, destacam-se as possibilidades de acesso e as de produção. Por "acesso", podemos compreender a facilidade de encontrar e ouvir conteúdos musicais, de maneira cada vez mais simples. Com a digitalização do som e o posterior surgimento de vários formatos de arquivos sonoros, entre os quais o mp3, foi

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Spotify é um dos serviços de *streaming* pelos quais paga-se uma mensalidade para acessar músicas por meio de computadores ou aparelhos celulares. Há conteúdos gratuitos, mas para se chegar ao acervo completo é preciso pagar. Pode-se baixar o arquivo das músicas ou ouvi-las sempre pelo *streaming*, ou seja, utilizado a conexão da internet (www.spotify.com).

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

aberta a porta para a transmissão de músicas via internet. Atualmente, muitas formas de acesso não demandam que arquivos sejam baixados, mas sim ouvidos diretamente dos servidores das redes. Muitas pessoas escutam música exclusivamente pelo YouTube, outras utilizam serviços como o Spotify. Entretanto, na medida em que há uma facilitação, também ocorre uma redução na qualidade do áudio ouvido, causada pela compressão sonora utilizada no processo de digitalização.

Esse é um caso em que a digitalização facilita algo que já existia: a escuta de conteúdos musicais. Além disso, também há novas formas de acesso, que jamais seriam possíveis sem as ferramentas tecnológicas. Aplicativos como Soundhound e Shazam, por exemplo, fazem o reconhecimento de músicas em bancos de dados on-line, indicando título e compositor, com links de vídeos, letras e imagens dos intérpretes. Basta apontar o aparelho celular para uma música, seja a partir de uma gravação ou com o cantarolar da melodia. Essa é uma possibilidade nova, que amplia consideravelmente o alcance que a tecnologia nos proporciona (GOHN, 2015).

Também há um maior controle sobre a escuta mediada por aparelhos de reprodução sonora. Existem comandos mais detalhados sobre as frequências sonoras que ouvimos nesses aparelhos – no passado, era comum encontrar somente botões de "graves" e "agudos", depois surgiram equalizadores com o controle independente de várias frequências sonoras. Diante disso, é possível incrementar as frequências baixas de uma música e destacar a sonoridade do contrabaixo, ou reduzir ruídos indesejados nas frequências altas, entre várias situações imagináveis. Paradoxalmente, com o aumento da facilidade de acesso que foi comentado nos parágrafos anteriores, perdemos muitos desses controles da escuta. Ao ouvir música pelo celular utilizando o YouTube, não há equalizadores, o som estará comprimido e dependemos da qualidade dos fones de ouvido (ou dos alto-falantes do próprio aparelho).

Como compensação, equipamentos portáteis como celulares e *tablets* deram origem a aplicativos que ampliam o controle do som, criando situações que não existiam antes. Um exemplo é o Jammit, aplicativo no qual uma mesa de som virtual permite que instrumentos da gravação sejam controlados individualmente. Assim, posso isolar um único instrumento e silenciar todos os outros, ou colocar qualquer proporção entre suas intensidades. Também é possível alterar a velocidade da reprodução sonora, sem afetar as alturas (*pitch*), e criar *loops* para que determinados compassos (ou parte de compassos) sejam repetidos

indefinidamente<sup>3</sup>. Tais recursos resultam em muitas possibilidades para o estudo musical, em um cenário equivalente a ter o grupo musical original da gravação em frente ao ouvinte.

A essas tecnologias de acesso são somadas aquelas de produção, que permitem criar e gravar músicas. Um dos recursos mais transformadores nesse sentido é o gravador digital existente em aparelhos celulares. Com ele, podemos registrar performances de nossos alunos e envia-las por e-mail. Essa é uma produção "fora da máquina", ou seja, a tecnologia serve para captar a música que realizamos, para que depois ela seja compartilhada e possivelmente lapidada, caso desejado, com o uso de efeitos digitais. Além disso, existem as produções "dentro da máquina", com instrumentos virtuais que são cada vez mais comuns em computadores, celulares e *tablets*. São várias as atividades educacionais que podem ser planejadas com essas ferramentas, ampliando o campo de trabalho da educação musical (GOHN, 2015).

#### Considerações finais

Neste texto foram colocadas algumas problemáticas geradas pelos avanços tecnológicos, ao passo que as possibilidades para a educação musical são expandidas por esses desenvolvimentos. Da mesma forma que os autores aqui citados, devemos buscar um equilíbrio entre a inevitabilidade do uso de muitas facilidades tecnológicas e a percepção de eventuais problemas causados por elas. Compreender as realidades digitais em que as gerações mais jovens vivem não implica em se entregar a todas as ferramentas disponíveis, muito menos em adotar os padrões de comportamento que percebemos entre a juventude. Logo, as redes sociais podem ser usadas para comunicações entre professores e alunos, com grupos on-line especificamente destinados a disciplinas, mas o funcionamento desses grupos pode ser combinado para manter a objetividade pretendida. O professor pode manter o distanciamento que considerar adequado, para que sua vida pessoal seja preservada e seu apoio aos estudantes aconteça dentro de limites razoáveis. Tudo isso tem origem com a reflexão sobre a prática, usando o bom senso como baliza para tomar decisões.

Ao mesmo tempo, é importante a compreensão de que os avanços tecnológicos são resultantes de escolhas de indivíduos, que geralmente representam empresas, para buscar lucros financeiros. As alternativas criadas são fruto dessas escolhas. As músicas que compõem o acervo do Jammit, assim como os logaritmos que apresentam tais músicas de uma determinada maneira nesse aplicativo, não estão sob nosso controle. Ao criarmos

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> O aplicativo Jammit pode ser baixado gratuitamente, mas as músicas que funcionam em seu sistema devem ser compradas, a partir de um catálogo de obras licenciadas (www.jammit.com).

dependências das ferramentas digitais, corremos o risco de que sejam modificadas sem aviso prévio, deixando-nos desprotegidos. O Facebook e o YouTube oferecem recursos que podemos incorporar nas aulas, mas não há garantias de que irão funcionar exatamente da mesma forma, na próxima vez em que nossos computadores forem ligados. Vários são os casos em que serviços gratuitos deixam ser disponíveis, a exemplo do editor de partituras Finale, que no passado já teve uma versão chamada Notepad, durante anos oferecida sem custos aos usuários. Atualmente, não é mais possível utilizar esse software sem investimentos financeiros.

Essas questões são relevantes e devem ser observadas, mas talvez o maior perigo que a tecnologia nos apresente é a acomodação. Silenciosa, lenta e muitas vezes imperceptível acomodação. Aos poucos, transferimos a responsabilidade do que fazíamos para que as máquinas façam as mesmas tarefas, e nesse processo vamos perdendo capacidades fundamentais. O senso de direção de quem utiliza sistemas de GPS para todo e qualquer deslocamento não é o mesmo, pois se abandona o hábito de prestar atenção nos caminhos percorridos. O rigor do músico que se acostuma a modificar suas performances com correções digitais também não será o mesmo, pois seu objetivo deixa de ser unicamente a melhor performance possível. Os exemplos são muitos, da calculadora eletrônica que "nos salva" da tabuada ao corretor ortográfico que modifica o texto sem nos avisar. Aos poucos, vamos permitindo que a acomodação tome conta, sempre aceitando a facilidade em troca de algo. Conforme Carr (2014) deixa claro abaixo, nós temos a escolha de dizer "não" às tecnologias, mas qualquer recusa vai se tornando cada vez mais difícil.

Na medida em que os programas de computador ganham mais influência sobre nós – moldando a forma em que trabalhamos, as informações que vemos, as rotas em que viajamos, nossas interações com os outros – eles se transformam em um tipo de controle remoto. Diferentemente de robôs ou drones, nós temos a liberdade de rejeitar as instruções ou sugestões dos softwares. É difícil, no entanto, escapar de sua influência. Quando abrimos um aplicativo, pedimos para ser guiados – nos colocamos aos cuidados da máquina (p. 204).

Não se espera que a calculadora e demais recursos tecnológicos deixem de ser usados, obviamente. No entanto, é importante reconhecer que seu apoio constante pode prejudicar o desenvolvimento do raciocínio matemático, assim como outras ferramentas podem afetar diversas áreas, incluindo o desenvolvimento artístico e sensível. Também não esperamos que arquivos mp3 e o YouTube deixem de ser usados como meio de acesso à música, mas devemos insistir que as diferenças na qualidade de reprodução sonora sejam percebidas. Dessa maneira, com a percepção tanto das possibilidades como dos perigos, ao *Anais* – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

utilizarmos um aplicativo como o Jammit ou outro qualquer, saberemos melhor quais perguntas devem ser feitas, se deve haver um limite no uso daquele recurso, e quais atividades nos ajudarão a buscar equilíbrio e a evitar a acomodação.

#### Referências

CARR, Nicholas. *The Glass Cage*. How our computers are changing us. New York: W.W. Norton & Company, 2014.

\_\_\_\_\_. *The Shallows*. What the internet is doing to our brains. New York: W.W. Norton & Company, 2010.

KEEN, Andrew. *The cult of the amateur*. How Blogs, MySpace, YouTube, and the rest of today's user-generated media are destroying our economy, our culture, and our values. New York: Doubleday, 2007.

GOHN, Daniel Marcondes. Educação musical com as tecnologias da EaD. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta. (Orgs.). *Música e Educação*. Série Diálogos com o Som. 1ed. Barbacena - MG: EdUEMG, 2015, v. 2, p. 157-169.

POSTMAN, Neil. *Technopoly*: the surrender of culture to technology. New York: Vintage Books, 1993.

\_\_\_\_\_. Amusing ourselves to death: public discourse in the age of show business. New York: Penguim books, 1985.

TURKLE, Sherry. *Alone Together*. Why we expect more from technology and less from each other. New York: Basic Books, 2011.

\_\_\_\_\_. Life on the Screen: identity in the age of the internet. New York: Simon & Schuster, 1995.

# PARA PENSAR A PESQUISA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM MÚSICA

PENNA, Maura<sup>1</sup> Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Resumo: Tratando da pesquisa de práticas pedagógicas em educação musical, inicialmente discutimos as concepções de ciência e de pesquisa nas ciências da natureza e nas ciências humanas. Analisamos algumas alternativas de pesquisa correntes na área da educação musical – pesquisa documental, pesquisa quantitativa / survey, estudo de caso, pesquisa-ação – em suas características básicas. Apresentamos um exemplo de pesquisa-ação na área de educação musical, discutindo seus desafios e especificidades. Finalizamos discutindo as características do conhecimento científico e suas implicações para a pesquisa, destacando a importância da revisão bibliográfica e da coerência entre os elementos do projeto. Concluímos que não há modelo único de ciência, de pesquisa ou de projeto, e a seriedade e o rigor da pesquisa científica, em qualquer campo, dependem da reflexão crítica a que está submetida.

Palavras-chave: Educação musical. Conhecimento científico. Pesquisa.

Procurando atender ao tema deste IV Encontro de Pesquisa e Extensão do MusE, práticas em educação musical, a proposta dessa fala é a pesquisa de tais práticas. Para tanto, abordaremos, de início, as diferenças entre as concepções de ciência e de pesquisa que se originam nas ciências da natureza e aquelas que buscam atender à especificidade das ciências humanas. Em seguida, trataremos de algumas alternativas de pesquisa correntes para estudos na área da educação musical: pesquisa documental, pesquisa quantitativa / survey, estudo de caso, pesquisa-ação<sup>2</sup>. Exemplificaremos, então, possibilidades de pesquisa-ação na área de educação musical e, para finalizar, enfocaremos alguns pontos relevantes para qualquer projeto de pesquisa, especialmente a coerência entre os elementos do projeto e a importância da revisão bibliográfica.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> E-mail: maurapenna@gmail.com

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Para essa discussão, retomamos pontos apresentados no Capítulo 1 – *Conhecimento, ciência, pesquisa: discutindo nossos pressupostos* de nosso livro (PENNA, 2015, p. 23-45), que pode ser consultado para maior detalhamento e aprofundamento.

#### Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais

Até mesmo pelo processo histórico de sua construção, o modelo científico tradicional de ciência é tributário das ciências da natureza – das chamadas ciências "duras", física, química, biologia:

Aquilo que chamamos de "ciência moderna" se iniciou nos séculos XVI e XVII, com Francis Bacon e Galileu Galilei. Especialmente, este último foi responsável pela concepção de um saber baseado em observações empíricas e experimentações, que utilizava a linguagem matemática para descrever, quantitativamente, os fenômenos e unia o saber teórico e o saber técnico [...] (POZZEBON, 2004, p. 24).

Este é o modelo hipotético-dedutivo, sujeito à comprovação experimental – onde a replicação é um critério de validação. Neste quadro, a ciência visa formular leis e permitir previsões, caracterizando-se como um conhecimento cuja neutralidade e objetividade se baseiam na separação radical entre o pesquisador e seu objeto.

Esse modelo de ciência manteve-se como padrão por muito tempo e em diversas áreas (até os dias atuais, inclusive), de modo que se procurou aplicá-lo também às ciências humanas e sociais. No entanto, o ser humano é um ser cultural, cujo comportamento é afetado por múltiplos fatores que se entrecruzam. Desta forma, procurar investigá-lo com base no modelo científico tributário das ciências da natureza é como "vestir uma roupa que não lhe pertence" e, portanto, não se ajusta às suas necessidades:

Não é possível estudá-lo [o ser humano] como se fosse apenas um animal, pois seu comportamento não obedece a leis determinísticas; dotado de liberdade, razão, criatividade, vontade e desejo, o ser humano cria variadíssimas manifestações de sua subjetividade, cria objetos materiais e imateriais dotados de significação, organiza-se em sociedades segundo relações sem paralelo com as relações naturais e produz seu próprio sustento, forçando a natureza a fornecer-lhe alimento. Nem mesmo sua fisiologia escapa das interferências provocadas pela criação cultural (POZZEBON, 2004, p. 25).

Sendo assim, as ciências humanas<sup>1</sup> e sociais têm características próprias, pela complexidade de fatores que se entrecruzam nos fenômenos estudados e pelo fato de o próprio pesquisador ter a sua capacidade de conhecer condicionada pela cultura em que está imerso. Procurando atender a essas especificidades, surgiram então, as propostas de pesquisa qualitativa, voltadas para compreender, em lugar de *comprovar*, como propunha o modelo positivista de ciência. Embora existam diferentes propostas de pesquisa qualitativa, elas têm

Situamos a educação/pedagogia no campo das ciências humanas e, por conseguinte, também a educação musical, caracterizada pela interseção das áreas de música e de educação/pedagogia.

em comum "uma abordagem sistemática, cujo objetivo principal é compreender as qualidades de um fenômeno específico, em um determinado contexto" (ILARI, 2007, p. 37). Esta preocupação com o contexto opõe-se à generalização pretendida pelo modelo tradicional de ciência, com suas leis e previsões, assim como à sua pretensão de objetividade, baseada no ideal de separação entre o pesquisador e seu objeto. Pois, na pesquisa qualitativa, são consideradas como integrantes do processo a subjetividade tanto do pesquisador quanto dos participantes, o que implica reconhecer o seu caráter *interpretativo* (PENNA, 2015, p. 99-101).

#### Pesquisas em Educação Musical

Existem, portanto, diferentes concepções de ciência, na medida em que, como discute Morin (2002, p. 96), esta é uma construção cultural e humana: "da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas". Assim, não existe algo que se possa chamar de "o método científico", que se preste a qualquer proposta de estudo. Desta forma, a escolha do tipo de pesquisa, da abordagem a ser adotada, das técnicas de coleta de dados depende dos objetivos da pesquisa e do fenômeno que se quer conhecer/compreender. Passamos, então, a apresentar – sem pretender esgotá-las – algumas alternativas de pesquisa correntes no campo da educação musical: pesquisa documental, pesquisas de caráter quantitativo/survey, estudo de caso/multicaso, pesquisa-ação.

#### Pesquisa documental

A visão tradicional de documento restringia-se a fontes escritas, de caráter oficial. No entanto, essa concepção ampliou-se para qualquer tipo de registro:

"Documento" é um termo geral para uma impressão deixada em um objeto físico, por um ser humano. A pesquisa pode envolver a análise de fotografias, filmes, vídeos, slides [gravações] e outras fontes não-escritas, todas podendo ser classificadas como documentos, mas o tipo mais comum em pesquisa educacional são as fontes impressas ou manuscritas [...]" (BELL, 2008, p. 109).

Nas pesquisas na área de educação (e educação musical), são exemplos de fontes documentais pertinentes:

- documentos do governo e autoridades: leis, resoluções, pareceres, etc;
- propostas curriculares oficiais (nacionais, de secretarias estaduais ou municipais);
- propostas pedagógicas das instituições de ensino;

- relatórios de atividades produzidos em vários níveis institucionais;
- atas de reuniões de colegiado, conselho de classe, etc.;
- informações de bancos de dados (como o Censo Escolar, do INEP/MEC);
- materiais didáticos;
- partituras.

A pesquisa documental é uma alternativa produtiva para estudos em história da educação musical, para pesquisas que buscam compreender e discutir criticamente a política educacional, ou ainda analisar propostas curriculares e materiais didáticos. No entanto, considerando que o conhecimento científico é crítico e fundamentado, é necessário sempre contextualizar o documento analisado, não apenas historicamente, mas avaliando também a sua representatividade – por exemplo, em determinados quadros político-sociais, um dado documento pode representar a versão oficial de um regime autoritário em que outras expressões eram censuradas. Por outro lado, quanto a temas relativos à política educacional para o ensino de arte e música, é importante consultar a fonte primária – ou seja o próprio texto das leis, resoluções, etc. –, e não apenas as análises de diversos autores a respeito, o que atualmente é extremamente facilitado pela internet, onde podem ser encontrados até mesmo documentos do Império¹.

São exemplos de pesquisas documentais na área de educação musical as nossas próprias pesquisas sobre política educacional para arte e música (PENNA, 2001; 2012; 2013) ou a pesquisa de Arroyo (2009), que analisa trabalhos de pós-graduação que tratam de música, escola e juventude.

## Pesquisas quantitativas (survey)

Quando se pretende uma visão de conjunto, para conhecer uma realidade traçando um panorama geral, as pesquisas de campo de caráter quantitativo são mais indicadas. Neste caso, pode ser realizado um *survey* – mapeamento ou levantamento – com coletas amplas e tratamento estatístico. Coletam-se dados através de entrevista ou questionário, submetendose as respostas a um tratamento estatístico, para assim traçar o panorama geral<sup>2</sup>. Esse tipo de levantamento amplo é em geral realizado em equipe, pelas próprias exigências do processo, e produzem grande quantidade de dados, que podem ser explorados amplamente. Um

<sup>1</sup> Estendemos essa recomendação para qualquer trabalho em que a referência a documentos relativos à política educacional possa ser relevante, mesmo não se tratando especificamente de uma pesquisa documental.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Vale lembrar que dados numéricos ou percentuais nem sempre garantem a pretendida objetividade: a média pode não corresponder a nenhuma realidade, ao mesmo tempo em que não revela a diversidade presente na população estudada.

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

exemplo desse tipo de pesquisa é o mapeamento que coordenamos, entre 1999 e 2002, sobre o ensino de arte nas escolas públicas da Grande João Pessoa / PB (PENNA, 2002a; b). Nossa coleta foi em forma de censo, pois buscamos entrevistas todos os professores responsáveis pelas aulas de arte do universo delimitado.

No entanto, podem ser realizados levantamentos / surveys com amostras menores, o que coloca em questão a definição probabilística da amostra, pois, para que as conclusões possam ser aplicadas ao conjunto da população, é preciso uma amostra que seja representativa da população.

O caráter representativo de uma amostra depende evidentemente da maneira pela qual ela é estabelecida. Diversas técnicas foram elaboradas para assegurar tanto quanto possível tal representatividade; mas, apesar de seu requinte, que permite diminuir muitas vezes os erros de amostragem, isto é, as diferenças entre as características da amostra e as da população de que foi tirada, tais erros continuam sempre possíveis, incitando os pesquisadores a exercer vigilância e seu senso crítico (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 169).

A questão da representatividade da amostra é fundamental nesse tipo de pesquisa, sob o risco de uma generalização indevida dos dados obtidos, o que comprometeria o rigor científico.

## Estudo de caso

Por sua vez, o estudo de caso não pretende generalizar, mas conhecer um caso específico – ou alguns casos, no estudo de caso múltiplo ou multicaso – em profundidade, e para tal entrecruza diversas fontes de dados.

O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. [...] Isso não impede, no entanto, que ele [o pesquisador] esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação (ANDRÉ, 2004, p. 31).

Por focalizar o particular, por vezes se questiona se o estudo de caso pode de fato contribuir para o desenvolvimento de uma área de conhecimento. Em primeiro lugar, temos que considerar que o conhecimento científico evolui por um processo coletivo, em que mesmo uma pesquisa individual se articula aos demais estudos da área, para coletiva e cumulativamente ser construído o conhecimento, que, em princípio, é sempre provisório<sup>1</sup>. Assim, um estudo de caso sobre uma prática pedagógica concreta, realizado de modo

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> A respeito, ver em Penna (2015, p. 26-28) a discussão sobre o princípio da refutabilidade (ou falseabilidade), proposto por Popper como característica básica do conhecimento científico, que é marcado por sua reflexividade.

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

sistematizado e rigoroso, interliga-se a outras investigações sobre a mesma temática em situações outras, e a comparação entre esses diversos casos estudados vai apontando recorrências e diferenciações, construindo progressivamente uma compreensão da temática em pauta.

Por outro lado, estudos de caso podem dar base a discussões teóricas relevantes, que podem vir a ajudar a compreender realidades mais amplas e diversificadas. Exemplo disso é a psicanálise, na medida em que Freud construiu toda sua teoria a partir de alguns poucos casos clínicos. Do mesmo modo, Piaget elaborou toda a sua obra sobre o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da observação de seus próprios filhos. Mas, como a ciência articula a indução (o processo que vai do particular para o geral) e a dedução (do geral para o particular), um exemplo nesse sentido é o trabalho de Bárbara Freitag (1993). Partindo da teoria (de caráter geral) de Piaget — inclusive empregando testes elaborados por ele —, essa autora estudou crianças brasileiras de uma favela de São Paulo, voltando assim a enfocar o particular.

O estudo de caso (ou multicaso) mostra-se adequado para conhecer e analisar práticas pedagógicas existentes<sup>1</sup>: pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem em música (como em PENNA; MELO, 2006), a execução curricular, a utilização de materiais didáticos e diferentes repertórios, etc. Neste sentido, indica Yin:

[...] os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo 'como' e 'por que', quando 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).

## Pesquisa-ação / investigação-ação

A pesquisa-ação é bastante presente no campo da educação – e também na educação musical, especificamente. Como mostram André (2004, p. 31-33) e Barbier (2007), existem diversas correntes, desde aquelas diretamente controladas pelo pesquisador, com um caráter próximo ao experimental, até as mais colaborativas e dinâmicas, ou até mesmo engajadas politicamente (cf. THIOLLENT, 2000; BRANDÃO; STRECK, 2006). Todas elas envolvem, diretamente, uma ação sistemática e controlada, desenvolvida pelo próprio pesquisador.

Um exemplo clássico é o professor que decide fazer uma mudança na sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja, com um planejamento de intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados (ANDRÉ, 2004, p. 31).

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Em princípio, práticas pedagógicas em que o pesquisador não está diretamente envolvido.

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

Assim, mesmo neste exemplo apresentado por André (2004), de um processo diretamente controlado pelo professor-pesquisador<sup>1</sup>, fica claro que uma pesquisa-ação não se reduz a um plano de curso ou um plano de aula, na medida em que articula objetivos de atuação pedagógica (intervenção) e de pesquisa (produção de conhecimento). Por tais características, diferencia-se, ainda, do relato de experiência.

Consideramos que a pesquisa-ação apresenta desafios próprios, que implicam em que não a recomendemos para uma primeira experiência de pesquisa – como no caso de uma monografia de graduação<sup>2</sup>. De início, analisar criticamente a própria prática exige maturidade pessoal e acadêmica. Por outro lado, é preciso uma experiência pedagógica consistente para sustentar a intervenção. Assim, é possível questionar se um professor ainda em formação na licenciatura em música, com pouca experiência docente, está devidamente preparado para realizar uma ação/intervenção pedagógica adequada e produtiva, sendo capaz de articular essa atuação educativa a objetivos de pesquisa/produção de conhecimento. Muitos alunos de licenciatura ainda estão enfrentando, em seus estágios, os desafios da sala de aula e descobrindo as maneiras de nela atuar, o que torna precipitado, a nosso ver, querer articular essa docência ainda em construção a um processo consistente de pesquisa. Há o risco de se cair tanto em uma "má prática", capaz de prejudicar os participantes, como discutido por Ilari (2009, p. 180-181), quanto na banalização da atividade de pesquisa.

## A pesquisa-ação na educação musical – um exemplo

Como exemplificação de uma pesquisa-ação na área de educação musical e seus encaminhamentos, apresentamos em linhas gerais a pesquisa desenvolvida por Bruno Torres Araújo de Melo para sua dissertação de mestrado, sob nossa orientação (cf. MELO; PENNA, 2013; MELO, 2015). Tendo tido sua formação inicial de modo informal em bandas de rock, Bruno Torres formou-se na Licenciatura em Educação Artística / Habilitação Música da Universidade Federal da Paraíba. Além de dar aulas particulares de bateria, foi professor de um curso técnico de música, onde empregou o recurso da gravação em sua prática pedagógica. A partir da problematização de sua própria trajetória musical e com base nessa experiência docente, elaborou seu problema/questão de pesquisa: "Como estudos

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Diversas discussões teóricas interligam a pesquisa-ação à formação do professor reflexivo. No entanto, argumenta Ludke (2009, p. 12): "Nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira. A atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico [...]".

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Não recomendamos, portanto, a pesquisa-ação para um TCC / Trabalho de Conclusão de Curso, embora orientemos pesquisas deste tipo no mestrado e doutorado.

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

formais, com o uso do recurso didático da gravação em áudio e vídeo, influenciam na prática de bateristas populares?" (MELO, 2015, p. 1). A pesquisa desenvolveu-se de forma bastante colaborativa, contando com a participação de dois bateristas que tocavam em bandas de rock, cuja formação era marcadamente da música popular (cf. GREEN, 2002), na medida em que nunca tinham estudado formalmente o instrumento.

A partir da questão de pesquisa, o objetivo geral de sua pesquisa foi: "investigar como aulas teóricas e práticas com o recurso metodológico de gravações em áudio e vídeo influem na prática musical de bateristas populares". Este, então, desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

- 1 Analisar a prática inicial de bateristas em seus grupos musicais de rock, com base em seus estudos informais;
- 2 Promover, através de aulas particulares, estudos formais de bateria;
- 3 Analisar como os alunos de bateria percebem o uso didático da gravação em suas aulas:
- 4 Avaliar a prática dos participantes após a intervenção realizada;
- 5 Verificar como os bateristas percebem o processo desenvolvido e o resultado do mesmo sobre suas práticas;
- 6 Discutir as contribuições da gravação como ferramenta didática (MELO, 2015, p. 2).

Podemos constatar que há objetivos claramente de intervenção – como o objetivo 2 – e objetivos claramente voltados para a pesquisa como produção de conhecimento – como os objetivos 4 a 6.

Considerando que os objetivos específicos "estabelecem focos e demarcam um direcionamento para a pesquisa" (PENNA, 2015, p. 85), é a partir deles que são definidos os encaminhamentos metodológicos necessários à sua realização. Assim, a pesquisa de campo iniciou-se com a observação da prática musical de cada baterista em seus grupos, o que, juntamente com dados de uma entrevista semiestruturada inicial, configurou uma avaliação diagnóstica para embasar a proposta da etapa de intervenção, ou seja, o que seria trabalhado nas aulas particulares com os bateristas, nas quais foi empregada a gravação em áudio e vídeo como recurso didático<sup>1</sup>.

Quatro meses após o término da intervenção com as aulas particulares, o pesquisador (re)observou a prática dos bateristas com seus grupos, para analisar os reflexos dos estudos formais sobre suas práticas musicais, além de realizar uma entrevista final com os participantes, de modo a fechar o ciclo, realizando assim os objetivos 4 e 5.

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Essa etapa de intervenção desenvolveu-se entre os meses de setembro de 2013 e abril de 2014, com um total de 10 aulas, com duração de 90 minutos cada (MELO, 2015, p. 77). Pelo caráter interativo da pesquisa-ação, as aulas eram planejadas e ajustadas de acordo com o desenvolvimento do processo e a disponibilidade dos participantes.

Fica claro, portanto, o caráter da pesquisa-ação, articulando objetivos de intervenção e de pesquisa/produção de conhecimento. Apesar de seu caráter prático, a pesquisa-ação não se limita a uma ação docente, a um relato de experiência, pois há uma oscilação sistemática entre o agir no campo da prática e investigá-la. Como indica Trip (2005, p. 446), "planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação".

## Características do conhecimento científico e suas implicações na pesquisa

Seja numa pesquisa-ação ou em qualquer pesquisa, no campo da educação musical ou em qualquer área do conhecimento e com qualquer temática, é preciso atender às características do conhecimento científico. Este, enquanto um tipo especializado de conhecimento, é sistematizado, metódico, rigoroso, planejado e controlado, marcado pela clareza e precisão – qualidades que se espera também do texto final decorrente de uma pesquisa, seja um artigo, uma monografia ou uma dissertação. E mais ainda: o conhecimento científico é necessariamente reflexivo, questionando continuamente seus fundamentos e encaminhamentos. É este aspecto reflexivo que sustenta e direciona, inclusive, os indispensáveis questionamentos da banca em uma defesa de trabalho acadêmico, de qualquer nível.

Fundamental, ainda, é a articulação coerente entre os elementos da pesquisa (ou de seu projeto). Desta forma, portanto, os procedimentos metodológicos devem claramente ser capazes de realizar os objetivos propostos, que por sua vez derivam do problema/questão de pesquisa, revelando-se, assim, a articulação entre esses elementos.

Como foi discutido, por suas especificidades, as ciências humanas – incluindo a área de educação musical – não pretendem ter os mesmos critérios de neutralidade e objetividade do modelo tradicional de ciência, tributário das ciências da natureza. Neste quadro, para o rigor das pesquisas na área, torna-se fundamental a explicitação de todos os procedimentos e critérios (de seleção, de classificação, análise, etc.), assim como de todos os conceitos e noções importantes para a pesquisa, que devem ser explicados sem ambiguidade. Assim, por exemplo, se falamos de educação para *cidadania*, é preciso deixar claro o que entende por "cidadania", não sendo suficiente pressupor que "todos sabem do que estamos falando" – pois isso pode ser suficiente para o senso comum, mas não para o conhecimento científico (cf. PENNA, 2015, p. 23-26).

Reconhecendo o processo de construção coletiva da produção científica, assim como o caráter provisório de nosso conhecimento, um aspecto importante para qualquer pesquisa é contextualizá-la e articulá-la com a produção da área. Essa relação com a produção já existente sustenta a relevância e a justificativa de um projeto de pesquisa. É nessa produção, também, que é possível buscar abordagens teóricas ou metodológicas para seu projeto, assim como, no momento da análise, é necessário comparar seus resultados com outros estudos já realizados. Todos esses aspectos relativos à produção da área apontam a importância da revisão bibliográfica – também denominada de revisão de literatura ou estado da questão<sup>1</sup>.

## Para finalizar

Podemos concluir afirmando que o conhecimento científico é dinâmico, está em contínuo desenvolvimento e sob constante questionamento. A própria concepção de ciência e de pesquisa científica não é consensual e está permanentemente em discussão, conforme as características das áreas de estudo, as bases epistemológicas adotadas, ou ainda os diferentes momentos históricos e contextos sociais.

Assim, embora não haja modelo único de ciência, de pesquisa ou de projeto, a seriedade e o rigor da pesquisa científica, em qualquer campo, dependem da reflexão crítica a que está submetida. Neste sentido, cabe lembrar, como diz Brandão (2002, p. 29), que "o rigor exige tempo e esforço".

### Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004.

ARROYO, Margarete. Juventudes, músicas e escolas: análises de pesquisas e indicações para a área de educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 21, p. 53-66, mar. 2009.

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Brasília: Liber Livro, 2007.

BELL, Judith. *Projeto de pesquisa*: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> A extensão da revisão bibliográfica depende do nível em que se realiza a pesquisa. Num doutorado, onde é exigida uma contribuição inédita para a área de conhecimento, essa revisão deve ser exaustiva (cf. PENNA, 2015, p. 71-78).

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Org.). *Pesquisa participante:* o saber da partilha. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação:* conversas com pós-graduandos. São Paulo: Loyola, 2002.

FREITAG, Bárbara. *Sociedade e consciência*: um estudo piagetiano na favela e na escola. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn:* a way ahead for music education. London: Asgate, 2002.

ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 18, p. 35-44, out. 2007.

ILARI, Beatriz. Por uma conduta ética na pesquisa musical envolvendo seres humanos. In: BUDASZ, Rogério (org.). *Pesquisa em música no Brasil*: métodos, domínios, perspectivas. Goiânia: ANPPOM, 2009. p. 167-185. Disponível em:

http://www.anppom.com.br/editora/Pesquisa\_em\_Musica-01.pdf Acesso em: 10 mar. 2011.

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

LUDKE, Menga (Coord.). O que conta como pesquisa? São Paulo: Cortez, 2009.

MELO, Bruno Torres Araújo de; PENNA, Maura. Os efeitos de estudos formais na prática de bateristas populares: uma pesquisa-ação com o recurso da gravação. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21, 2013, Pirenópolis. *Anais....* João Pessoa: Ed. da UFPB, 2013. Arquivo Digital.

MELO, Bruno Torres Araújo de. *Os efeitos de estudos formais associados ao recurso didático da gravação na prática de bateristas populares*. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PENNA, Maura. Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNA, Maura (Coord.) *É este o ensino de arte que queremos?* uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001.

PENNA, Maura. O canto orfeônico e os termos legais de sua implantação: em busca de uma análise contextualizada. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 22, 2012, João Pessoa. *Anais....* João Pessoa: UFPB, 2012. CD-rom. p. 1439-1446.

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

PENNA, Maura. O papel do canto orfeônico na construção do nacional na Era Vargas: algumas reflexões. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 23, 2013, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2013 (on line).

PENNA, Maura (Coord.). *A arte no ensino fundamental:* mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2002a. Relatório de pesquisa. (Disponível on line: www.ccta.ufpb.br/pesquisarte)

PENNA, Maura. *A arte no ensino médio nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2002b. Relatório de pesquisa. (Disponível on line: www.ccta.ufpb.br/pesquisarte)

PENNA, Maura; MELO, Rosemary Alves de. Música na educação infantil: cenas cotidianas em instituições municipais de Campina Grande – PB. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15, 2006, João Pessoa. *Anais....* João Pessoa: UFPB, 2006. p. 472-478. CD-rom.

POZZEBON, Paulo Moacir Godoy. As ciências humanas. In: POZZEBON, Paulo Moacir Godoy. (Org.) *Mínima metodológica*. Campinas: Alínea, 2004. p. 19-34.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf</a>. Acesso em: 16/07/13.

## O PAPEL DA MÚSICA NA AULA DE ARTES: CONCEPÇÕES DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR

ALMEIDA, Éverton Vasconcelos de <sup>1</sup>

Professor de Artes na E.E.B. Francisco Tolentino (Rede Municipal de Educação - São José)

A oportunidade de compor a mesa sobre práticas em educação musical e realizar a fala no evento do MusE me motivou a olhar para minhas práticas pedagógicas ao longo desse tempo em que atuei como professor de música no ensino básico. Procuro, com este exercício auto reflexivo, contribuir com o debate através de breve análise sobre algumas de minhas compreensões enquanto professor-pesquisador (pesquisador em formação) uma vez que atuo e pesquiso minha própria prática no ensino básico, que como aponta Paulo Freire (2011b, p.30), são "esses quefazeres" que "se encontram um no corpo do outro". A primeira reação ao exercício reflexivo foi de um sentimento de desconforto, pois ao olhar para trás, para o primeiro decênio de carreira - movimento este que já me parecia uma necessidade urgente tanto para minha própria formação como para a revisão de conceitos e práticas - percebi o quanto as lidas diárias da docência no ensino básico foram me afastando das práticas musicais, do ensino de música e das reflexões acadêmicas sobre educação musical.

Não desejo que essa introdução soe como *mea culpa*, ou como desculpa do quanto, como um professor desprovido de sua identidade como Educador Musical e identificado como um professor de Artes, fui relapso com minha formação. Ao contrário disso, aponto para um engajamento motivado por escolhas conscientes, que se deram mais por uma necessidade de estudar questões candentes da educação e que atravessavam minhas práticas de educador musical, do que um esvaziamento das práticas em educação musical.

Compreendo que a Educação possui alguns pressupostos que tornam a atividade do profissional um trabalho multifacetado com diversos níveis de complexidade. Vários fatores influenciam os fracassos ou sucessos da educação - sobretudo a educação musical - tais

-

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> E-mail: everton.nute@gmail.com

como, as políticas públicas que mantém um certo distanciamento dos ambientes escolares, a necessidade de incentivos financeiros para recursos pedagógicos, conhecimento e estudo da realidade social da comunidade atendida, a necessidade de fundamentação teórica em constante desenvolvimento, conhecimento de processos psicopedagógicos e de relações interpessoais, conhecimento histórico contextualizado, entre outros, demonstram os desafios intrínsecos da atividade docente. Educar o ser sensível, ensinar os conteúdos, avaliar o rendimento e promover os saberes, com "um universo" em torno do educando em constante transformação, agindo e influenciando a existência dos sujeitos do processo educativo, ampliam a responsabilidade do professor em sua práxis. Também, é necessário levarmos em consideração, os processos que agem na educação não formal e na educação familiar, as realidades socioeconômicas, as influências dos meios de comunicação e mais recentemente, as redes e a cultura digital. Todos estes elementos nos ajudam a compreender que a discussão sobre a prática docente não pode ser pensada isolada destes contextos sociais e políticos, sob risco de os discursos caírem em mera culpabilização ou conformismos dos sujeitos e sobre os sujeitos da educação.

As escolas, em seu modelo vigente, possuem algumas características comuns a todas elas. Esse modelo possui atributos característicos da Cultura Escolar, que podem ser facilmente reconhecidos pela forma como se organizam a estrutura das salas de aula, seus recursos pedagógicos e a organização dos espaços e tempos das escolas. O foco está na figura do professor. Este se coloca como transmissor da mensagem e o estudante como receptor. As decisões sobre os processos da escola não passam por avaliação ou discussão dos/com os jovens, presumindo um comportamento de passividade. Apesar das inúmeras situações que demonstram que esse lugar de passividade não cabe mais aos estudantes, essa presunção ainda segue colocando os jovens em situação de dever de aceitação das regras, dos currículos e dos conteúdos estudados. Estas características culturais da escola trazem a compreensão de que nenhum currículo pode afirmar-se neutro e vazio de intencionalidade política. A educação se forja por meio da prática social que envolve conteúdos, procedimentos, vivências, práticas, instrumentos culturais e etc. Sacristán (1999, p.61) afirma que, em síntese, cultura escolar e currículo são "[...] a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação, entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos, entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições". A educação musical, como integrante do currículo escolar, ainda que denominada na rede pública do Estado de Santa Catarina como disciplina de Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

Artes, não está apartada desse contexto. Sobretudo no âmbito das escolas estaduais, há uma ausência dos debates sobre educação musical e a inclusão da música nos currículos escolares.

Meu trabalho como educador musical inicia-se durante a graduação em Licenciatura em Artes com Habilitação em Música pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no ano de 2003, quando tenho o primeiro contato com a sala de aula. Os primeiros trabalhos foram como professor de Teoria Musical em oficinas ofertadas pelo departamento de Licenciatura em Música como preparatório para o teste específico de ingresso nos cursos de música daquela universidade. No ano seguinte, realizei os estágios no Ensino Básico, quando assumi como princípio e identidade atuar preferencialmente em redes públicas de ensino, por entender que havia uma emergente demanda de educação musical para as classes populares. Em 2005, me encontrava como professor efetivo da rede pública estadual de Santa Catarina, quando inicio os trabalhos de professor de música no Ensino Básico.

Em meus primeiros contatos com a sala de aula como educador musical na rede pública, ainda enquanto estagiário de graduação da UFPel, percebi a necessidade de abordar em sala de aula assuntos relacionados à educação e à comunicação, principalmente aqueles que envolviam a mídia e a sala de aula. O cotidiano da escola se mostrava, a cada dia, a cada novo encontro com os sujeitos, a cada aula de música, mais envolvido com a mídia que se fazia onipresente e mais influente na minha vida (enquanto objeto de estudo) e na vida dos estudantes.

Neste movimento embrionário de formação, desenvolvi pesquisa sobre a construção do repertório das aulas de música a partir das preferências musicais dos estudantes, onde busquei mapear as referências que influenciavam a construção dos gostos das adolescentes. Parti da premissa de que os jovens eram influenciados pela mídia e que não havia uma percepção evidente de que as rádios corporativas impunham determinados repertórios que formavam seus gostos. Em parte, esta premissa se confirmou. Porém, me surpreendeu o fato de que parte dos estudantes que participaram da pesquisa percebiam as estratégias de imposição de repertório não a partir da presença das músicas mais ouvidas, mas principalmente a partir da ausência do estilo preferido por eles. O RAP dos grupos *Racionais Mcs* e *Facção Central*, que segundo os jovens mostrava a realidade das periferias do país era reconhecido como propositadamente ocultado das mídias corporativas, o que evidenciava clara manipulação do repertório nas rádios. Também me auxiliou na construção

do método que desenvolvi ouvir o professor daquela turma afirmar que as músicas ouvidas pelos estudantes falavam de coisas genéricas sobre o amor e da vida cotidiana de casal. Estes dados me levaram a concluir que havia uma necessidade de abordar em sala de aula os assuntos relacionados a mídia e a educação.

Partindo deste trabalho, desenvolvi um método de mapeamento das preferências musicais dos estudantes, que se realizava através dos estudos dos seis elementos básicos da música postulados por Roy Bennet (1998), onde os estudantes traziam suas preferências musicais para a sala de aula, apresentavam onde e como reconheciam tais elementos e defendiam suas preferências. A partir daí, discutíamos sobre os discursos apresentados nas músicas através de debates interdisciplinares.

Considero importante apresentar o contexto educativo de onde falo. Sou professor efetivo do Estado de Santa Catarina há 11 anos. Iniciei minha carreira docente atuando no município de Palhoça onde permaneci por 7 anos, atuando também com Educação Musical, na formação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito municipal. Atualmente estou lotado em uma escola localizada na região do centro histórico do município de São José. É uma das escolas mais tradicionais da cidade, completa este ano oitenta e sete anos de existência. Conforme dados fornecidos pela secretaria da escola, a UE iniciou o ano letivo com aproximadamente 700 estudantes matriculados, divididos no Ensino Fundamental e Médio, funcionando nos períodos da manhã e da tarde.

Um dado que compreendo ser extremamente fundamental para compreendermos a situação de fragmentação do contexto escolar diz respeito às políticas públicas para a contratação de professores. Em minha pesquisa de mestrado, analisei a situação funcional dos professores da unidade escolar. No ano de 2014 a escola contava com 42 professores atuando em sala de aula. Em percentuais, 40% do quadro era composto por professores efetivos e 60% do quadro de professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT). Já ao final da pesquisa em 2015, aumentou o número de profissionais em sala de aula, que passou para 52 professores, porém o número de profissionais efetivos, em percentuais, reduziu para 36%, enquanto que o de ACTs passou para 64% do quadro de profissionais atuando em sala de aula (ALMEIDA, 2015). O que quero apontar com esta análise é que podemos identificar uma precarização das relações entre professores e contexto, o que reforça uma cultura escolar permanentemente excludente, onde o ambiente educativo não está preparado para a

realização de aulas de música e com os espaços dedicados à educação musical. A cristalização do modelo vigente necessariamente reverbera nas práticas pedagógicas.

Há uma intencionalidade presente nas organizações escolares e seus elementos de organização não foram pensados para a inclusão da música. Me pergunto: a educação musical realmente necessita de um espaço específico para sua realização? Ainda não tenho a experiência empírica para tratar desta questão de maneira mais abrangente. A *priori*, penso que sim. Minhas empirias estão no âmbito de sala de aula comum, trabalhando sem um espaço específico para o ensino de música. Apenas este ano é que me foi disponibilizada uma sala de Artes, que está preparada para o ensino de Artes Visuais.

Apesar das dificuldades, há avanços. Assumo como pressuposto teóricometodológico a Teoria do Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick (2003; 2014) a
partir do modelo (T)EC(L)A, onde identifico como principal dificuldade desenvolver a
Execução e Composição por conta de questões estruturais do modelo educativo. Em minhas
práticas percebo que a estrutura do modelo escolar vigente não encontra-se preparada para o
desenvolvimento de aulas de música que compreendam um fazer musical mais eficiente.
Atualmente trabalho semanalmente com aproximadamente 300 adolescentes de ensino
médio, divididos em 10 turmas com 20 horas semanais. Essas condições complexificam a
ação, que busco superar através de práticas em expressão e percussão corporal.

A prática de mapear as preferências musicais dos estudantes, apesar de ter arrefecido por conta das transformações tecnológicas da década em questão, confirma uma percepção que permanece até hoje em minhas práticas, pois os jovens, a todo momento que interagem comigo e com os conteúdos estudados nas aulas de música, demonstram o íntimo contato com os conteúdos divulgados pelos veículos de mídia: das músicas do momento aos assuntos abordados nas novelas; do resultado do jogo de futebol ao sucesso musical do verão. Roger Silverstone (2011, p. 9), nos lembra que nós já "não podemos escapar à mídia. Ela está presente em todos os aspectos de nossa vida cotidiana" [...] e que em nosso tempo ela está "no cerne da experiência, no coração de nossa capacidade ou incapacidade de compreender o mundo em que vivemos". A cada novo bimestre há uma novidade musical que precisa ser considerada como um movimento endógeno de construção dos repertórios musicais das comunidades, que trazem consigo valores e demandas que ultrapassam o debate sobre o fazer musical e ganham ares interdisciplinares e transversais ao currículo de educação musical na formação integral dos sujeitos.

Vivenciamos cotidianamente o novo paradigma tecnológico da sociedade do século XXI. Manuel Castells (2005) denomina este fenômeno como a *Sociedade em rede*, fenômeno que mobiliza a estrutura social, das mídias à política, das preferências musicais aos aspectos formativos, interligados através de redes de comunicação digital. Castells nos lembra que embora as tecnologias digitais transformem a sociedade, as transformações são mobilizadas em maior grau para suprir as necessidades sociais de comunicação e ampliação das redes como forma de sobrevivência do sistema produtivo. "As redes de comunicação digital são a coluna vertebral da sociedade em rede" (CASTELLS, 2005, p.18). Esse princípio de alomorfia mobilizado pela sociedade e que impactaram o paradigma tecnológico da humanidade, repercutiu nos modos de ser e estar no mundo através das contribuições das tecnologias digitais nas redes de conhecimento. Desenvolveram-se processos de participação, protagonismo político e compartilhamento de ideias que encurtaram distâncias entre os espectadores e os emissores de informação. Mesmo que este fenômeno ainda não se configure como um direito universal, ele permeia todo o tecido social.

Permitam-me contribuir com a emergência das discussões sobre preferências musicais na construção da aula de música, partindo de uma abordagem de mídia-educação, tendo como recorte as influências e apresentadas pelos jovens como elementos significativos em suas construções como sujeitos no espaço escolar. *Falar com eles*, para Paulo Freire (2011a), não é apenas falar para eles. Mais do que isso, é dar significação ao que é dito, utilizando-se desse fato para estimular a criticidade, oferecendo oportunidades para que, autonomamente, o educando possa escolher o discurso que melhor represente a si e a sua autonomia.

Na semana anterior a este evento, questionei um grupo de estudantes de uma turma de primeiro ano do ensino médio sobre a música que eles consideravam em evidência. Fui apresentado à música "Bumbum Granada" dos Mc's Zaac e Jerry. Antes de estabelecer um juízo sobre a canção, se faz necessário pensarmos em que espaço formal, se não o da escola e na aula de música, será disponibilizado aos jovens a oportunidade para refletir criticamente sobre as influências exercidas pelos meios digitais em tempos que a qualidade se mede pelo número de visualizações no *youtube*? O vídeoclipe da música em questão possui mais de 69 milhões e quatrocentos mil execuções, fato que, para os estudantes que me apresentaram a canção, comprovava a qualidade indiscutível da música. Não vou adentrar em analisar aqui a canção, mas provoco o nosso pensamento para que olhemos com cuidado para esse *Anais* – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

fenômeno das mídias na escola. Parto do princípio do que a mídia-educação postula como fundamento, através dos trabalhos de Belloni (2009), Bévort e Belloni (2009), Rivoltella (2009), de que fazendo mídia na escola, na perspectiva do professor que se apropria das mídias para realizar seu trabalho pedagógico, somos capazes de auxiliar na formação crítica dos sujeitos da escola com os meios e para os meios. Assim compreendo o mesmo do fazer musical: que através do fazer e do estudo crítico de música, com professores identificados como professores de Música, com espaços e condições físicas e instrumentais para realização da aula de música, poderemos avançar ainda mais na implementação da área no currículo e na formação humana integral.

Pensar no modelo de escola que queremos significa tensionar os currículos escolares de forma a compreender que a educação musical é integrante vívido da movimentação social, que ela representa e registra os momentos históricos de uma maneira muito particular. Por isso que sua presença nos currículos é fundamental. Para que o ensino de música seja efetivo, necessariamente, é preciso que gestores, professores e comunidade estejam interessados e engajados com a escola. Que se propicie o ensino de música através dos macroprojetos educacionais, o que pressupõe um trabalho intersetorial que mobilize Universidade, Secretarias de Educação, Escolas e demais entidades sociais, no sentido de buscar soluções que auxiliem no processo de consolidação da Educação Musical no Ensino Básico.

## Referências:

ALMEIDA, Éverton Vasconcelos de. *O potencial da rádio na escola*: formação crítica na voz de estudantes de escolas públicas. 2015. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC/SC. 2015. Disponível em: http://tede.ufsc.br/teses/PEED1160-D.pdf . Acesso em 23 mar. 2016.

BELLONI, Maria Luiza. O que é Mídia Educação. 3ª ed. Campinas: Editores Associados, 2009.

BENNETT, Roy. Elementos básicos da música. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. *Mídia-Educação*: Conceitos, história e perspectivas. IN: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em <a href="http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf">http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf</a> Acesso em 11 maio 2016.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em rede: do conhecimento à política IN: CASTELLS, M.; CARDOSO, G (Orgs). *A sociedade em rede do conhecimento à Ação Política*. Lisboa,

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

Portugal: Imprensa Nacional, 2005. Disponível em: <a href="http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a\_sociedade\_em\_rede\_-\_do\_conhecimento\_a\_acao\_politica.pdf">http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a\_sociedade\_em\_rede\_-\_do\_conhecimento\_a\_acao\_politica.pdf</a> Acesso em: 09 Maio 2016.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

FREIRE, Paulo. *Pedgogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 43ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

HENTSCHKE, L.; KRÜGER, S.E. Contribuições das orquestras para o ensino de música na educação básica: relato de uma experiência. IN HENTSCHKE, L.; DEL BEM, L. (Org.). *Ensino de música*: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Mídia-educação e pesquisa educativa. IN: *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, 119-140, jan./jun. 2009. Disponível em <a href="http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\_2009\_01/Pier.pdf">http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\_2009\_01/Pier.pdf</a> Acesso em: 23 maio 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1999.

SILVERSTONE, Roger. Por que estudar a mídia? 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2011.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.

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

## INTERAGINDO MUSICALMENTE COM OUTRAS LINGUAGENS

FERREIRA, Eliziany Perla<sup>1</sup>
Professora de Artes (Rede Municipal de Educação - Palhoça)

O município de Palhoça (SC) possui atualmente 49 unidades de ensino entre Escolas Básicas e Centros de Educação Infantil. Nestas instituições atuam vinte e seis professores de Artes sendo que destes, quinze são efetivos. A formação destes professores são as seguintes:

Figura 1 – Quadro professores de Artes contratado

Artes Visuais: 15

Música: 6 (curricular: 1, extra-curricular: 5)

Artes Cênicas: 2

Dança: 0

Outras formações: 3

Fonte: produzido pela autora.

A disciplina de artes na grade curricular acontece em duas aulas semanais de 45 minutos. A orientação da Secretaria Municipal do município é que se trabalhe a interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas, podendo o profissional fazer uso da sua área de formação como ponto forte de sua abordagem. Em minha escola são utilizados espaços como refeitório, quadra de esportes, sala com recursos tecnológicos e sala de aula tradicional. Atualmente passamos por uma escolha de livro didático para o ensino de artes (4º ao 9º ano).

Abro um espaço agora para falar sobre meus pensamentos em relação a interdisciplinaridade nas artes.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> E-mail: perla si do@yahoo.com.br

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

Na contemporaneidade falar de artes no contexto escolar é o mesmo que falar de sua veiculação na mídia, pois atuamos num contexto onde os jovens estão inseridos numa cultura de tecnologias áudios-visuais, veiculando linguagens híbridas e prá lá de 'virtuais'. Esta cultura vem nos exigindo uma abordagem cada vez mais multidisciplinar necessária para gerar melhorias e significações no ensino das artes.

Inicialmente a polivalência (como era mencionado nas artes) era abordada nos cursos de licenciatura plena em Educação Artística, todavia na prática o que acontecia era a predominância das Artes Visuais e a ausência total da Dança. Penso que a interdisciplinaridade na formação docente, que era abrangente demais (e ainda o é), agora se apresenta como um novo desafio para um determinado perfil de professor de artes. Este último que adquiriu habilidades e competências em uma determinada linguagem artística agora "se vê confrontado" em articular sua área de formação com as demais, logo, deverá conhecer ao menos os elementos básicos das outras áreas das artes.

O fato é que vivenciar, dialogar e pensar criticamente sobre uma produção musical, coreográfica, visual ou cênica poderia ser um processo mais natural. Sobretudo para nós professores de artes da educação básica. Pois, se realmente aprendemos com nossos alunos, vemos que eles vivenciam as artes de forma integrada.

Talvez o fato principal seja que a escola (na prática representada por pessoas) está despreparada não só para realizar a interdisciplinaridade na prática, mas para *aceitá-la*. Principalmente porque esta interação deverá ser equilibrada. Se por um lado, ter conhecimentos específicos em uma linguagem é sensato e necessário para especializar-se; conhecer os *desdobramentos* e os pontos de intersecção entre as linguagens é vital para a formação artística do indivíduo. Logo o porquê as artes dialogam é o ponto chave para garantir uma formação holística e inclusiva, bem como atingir uma das principais funções das artes na educação: conceber identidades.

Confesso que nem sempre pensei assim, mas hoje creio que a interação entre as linguagens artísticas pode ser a melhor saída para muitas realidades escolares. Uma vez falando-se de artes como os alunos realmente a vêem aumenta o seu interesse e rendimento, já que para muitos deles não faz sentido trabalhar música separada de movimento, separado da dança, separada do corpo, separado da imagem, separada da auto-imagem e assim por diante.

Então, por que não vivenciar artes integradamente? Quais seriam as principais questões que impediriam o atendimento a esta demanda? Como evitar que tais medidas caiam numa superficialidade ou que seja uma proposta que assuste tanto?

O esclarecimento e a formação continuada são necessários, além da ampliação de concepções e práticas do próprio educador, para que ele possa pensar urgentemente sobre esta questão sem ficar preso durante todo tempo às dificuldades, deixando de entrever as soluções diárias que ele mesmo pode elaborar.

Sabemos ainda que diante dos problemas sociais, políticos e culturais da educação básica no Brasil levarão ainda muitos anos para solucioná-los e não sabemos se, de fato, isto irá acontecer. Mas é preciso, sobretudo, tomarmos consciência que nossos alunos são seres humanos e por isto *são diferentes*, consequentemente aprendem de formas diferentes e se identificam com diferentes áreas do conhecimento. Não podendo o ensino de artes ficar descontextualizado ou restrito a somente uma ou duas linguagens, de forma isolada ainda por cima.

Descrevo agora dois exemplos de atividades propostas que desenvolvi em meu contexto escolar e pela natureza da escrita não será possível demonstrar:

## • Atividade "Pequenos Poemas"

A partir da criação espontânea de um aluno que estudava os gêneros literários na disciplina de língua portuguesa surgiu nas aulas de artes uma possibilidade de dar visibilidade artística ao ciclo de poemas e sonetos sobre sentimentos humanos. Estes poemas viraram uma pequena produção áudio-visual onde trabalhamos eu e a professora de tecnologias educacionais, com o auxílio de uma aluna-narradora. Através de dramatizações de situações do dia-a-dia envolvendo fases da infância à maturidade, alguns alunos-atores fizeram esquetes teatrais e puderam estruturar as cenas. Todos aprenderam como é possível relacionar texto, entonação vocal, música e imagem a sentimentos humanos. Uma vez sendo a *trilha musical* o fio condutor deste processo, aprenderam na prática quais elementos sonoros suscitam ou enfatizam um aspecto dramático ou caráter musical. Perceberam que quando ouvem música algumas sensações físicas e psicológicas podem se estabelecer se submetidos a certas tonalidades ou modos, a ritmos, andamentos, instrumentações, efeitos, timbres e assim por diante.

A interdisciplinaridade está em se trabalhar com metodologias que visem promover não só a escrita, interpretação e leitura de um texto, mas "as leituras de mundo". Ela pode desencadear a sensibilidade tão necessária para o início de toda e qualquer proposta artística. É preciso também valorizar (e avaliar diversificadamente) as manifestações de expressões artísticas de nossos alunos e alunas, socializando-as entre eles. Tais metodologias deveriam promover as possíveis formas de compreender, apreender, fazer, criar e sentir arte (s) de nossos jovens.

## • Projeto "Siyahamba"

A partir de um projeto interdisciplinar da escola - "Feira das Nações" (uma pesquisa sobre as contribuições étnicas no Brasil) promovi em duas turmas de 7º ano uma vivência sobre cultura africana. Com um canto tradicional sul-africano desenvolvemos práticas musicais com tambores e outras percussões, o canto aconteceu facilmente pela curiosidade com o idioma estrangeiro e a sonoridade dos fonemas presentes nesta língua. A expressão do corpo necessária para o domínio da técnica com os tambores veio a partir da capoeira, cultura já existente em minha escola. E dela surge também a dança que culminou numa coreografia de minha autoria passando por algumas adaptações e contribuições dos alunos. Com a visualidade trabalhamos ainda na confecção de bonecas "Abayomi", bonequinhas de forma humana construídas a partir de nós em retalhos de tecidos. O ponto forte desta experiência (principalmente com as bonecas e a dança) foi a necessidade de alunas e alunos em expressar suas sexualidades, orientações e diversas questões de gênero. Como, por exemplo, a conclusão que alguns jovens chegaram de confeccionar 'também bonequinhos' como forma de se encaixar numa atividade vista culturalmente como "de menina".

Ainda em relação à dança... Ao realizarmos pesquisas acerca de aspectos do movimento de braços, pélvis e quadris presentes na dança africana, pudemos identificar várias relações com a cultura do Funk. Assim compreenderam melhor no corpo os significados construídos socialmente do corpo. Puderam desconstruir e desmistificar uma série de aspectos da sexualidade humana, entendendo a diversidade e subjetividade existente no biótipo de cada um.

Quando trabalhamos com alunos com limitações diversas percebemos que não há outra saída se não "pedir emprestado" pra outra área sensorial (ou linguagem artística) ferramentas de cognição para estimular uma habilidade em potencial, ou trabalhar um conceito. Assim, uma pessoa cega de nascença nunca poderá se apropriar do fenômeno cor. Logo, não 'saberá com os olhos' como são as cores. Mas, se ela puder transferir para outros

sentidos como o olfato ou a audição, por exemplo, e estabelecer uma nova relação para experimentar a cor azul poderá saber que "[...] é como quando andamos de bicicleta e a sensação do vento batendo no rosto produz um som agradável!". (BORTONI,2004).

Ao falarmos também de necessidades especiais de aprendizado, constatamos que o conceito de *diversidade* passa a ser muito mais amplo e a necessidade de interdisciplinaridade nas artes muito mais latente. Eis assim o vislumbrar de muitas facetas que constituem o complexo cotidiano escolar: Como ensinar música aos surdos? Como ensinar desenho aos cegos? Podemos considerar esta uma <u>condição tão especial de aprendizado quanto como ensinar música ao João</u>, que escuta, enxerga, lê e escreve.

Para dar um exemplo bem mais prático, no caso dentro do ensino de música, nas atividades onde o canto e a voz estão em evidência o professor vê a necessidade em fazer várias analogias apelando para metáforas e imagens mentais no afã de atingir seus objetivos. Uma vez sendo impossível o estudante pegar seu instrumento musical na mão e "afinar as cravelhas", o mesmo terá de fazer uma busca constante para perceber e dominar os mecanismos acessados por todo o corpo ao chegar 'naquele som' desejável, se quiser realizá-lo novamente. Esta é uma condição especial de ensino-aprendizagem, subjetiva, aliás.

De acordo com a linha de pensamento multicultural de Swanwick(2003), o papel da educação e da escola é de ao menos reduzir a rotulação e a estereotipação cultural através de um contato coerente com diferentes manifestações musicais e com diferentes pessoas e não com "pessoas diferentes". Neste sentido devemos buscar a aproximação do universo dos alunos, respeitando suas iniciativas e interesses, independentemente do pensamento pedagógico-musical ou de suas 'capacidades'. Poderá ser através de expressões que lhes sejam possíveis, musicais ou não, trazidas pela experimentação espontânea para promover a "liberação de emoções (...) sem que haja a desvalorização de sua cultura".

Assim é o dia-a-dia do professor de artes que trilha caminhos difusos para promover as experiências artísticas de seus alunos. Estes, hora se identificam com uma forma de expressão, hora se interessam por outra e mais tarde percebem que elas nunca estiveram separadas. Por exemplo, descobrem que porque adoram futebol sabem se mover e dar vazão ao corpo, passam "de repente" a amar a dança que por estar quase sempre atrelada a música, sua primeira paixão descoberta pelo estudo da guitarra, acabam conseguindo dialogar com as duas.

Sintetizando, poderíamos partir das observações do contexto escolar e do cotidiano dos alunos que apontarão na escola e através da escola constantes caminhos para a auto-organização de saberes construídos em complexos contextos, sem que tenhamos de abrir mão dessa complexidade tão linda não ficando, portanto, paralisados por ela.

## Referências

BORTONE, C. Filme: "Vermelho como o céu" (Rosso come il Cielo). Produção de Bortone, C. e Mazzocca, D. Itália, 2004.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.

# MUSICALIZAÇÃO NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU/SC

PASOLD, Beatriz Veriana Secretaria Municipal de Educação de Blumenau/SC

Resumo: Este artigo aborda a trajetória do Projeto de Musicalização Infantil da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Blumenau/SC, desde a sua idealização, e implementação. Muito antes da aprovação da Lei nº. 11.769 (BRASIL, 2008), que alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) instituindo a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, nos currículos da educação básica, a Musicalização se fazia presente na cidade de Blumenau, por meio de uma experiência partindo de um Projeto piloto iniciado no ano de 2000 em um dos Centros de Educação Infantil. Nesta Unidade a faixa etária das crianças era de 0 a 6 anos. A partir de 2005 este Projeto tornou-se realidade sendo implantado na Secretária Municipal de Educação de Blumenau.

**Palavras chave:** Projeto de Musicalização Infantil. Educação Infantil. Prefeitura de Blumenau.

estava voltado para o desenvolvimento de habilidades de escuta e interpretação tendo a

música como centro do processo de educação musical, hoje passa a reconhecer o humano

A Educação Musical vem ao longo dos anos modificando o seu olhar. O que antes

## Introdução

como o centro, privilegiando a criação e a escuta ativa.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> E-mail: projetosmusica@blumenau.sc.gov.br . Coordenadora do Projeto de Musicalização Infantil: Secretaria de Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Blumenau – SC

Estes novos pensamentos são enfatizados pelas políticas públicas sob a forma de leis, diretrizes ou referenciais, norteando desta forma, as ações musicais dentro dos espaços educacionais, inclusive a Educação Infantil.

Para garantir a presença da música nas Instituições de Educação Infantil de forma diferenciada, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Blumenau no ano de 2005, aprovou o Projeto de Musicalização na Educação Infantil.

Este Projeto que permanece na Rede Municipal até os dias atuais, hoje, entende a criança como ser integral que interage com o meio em que vive e que, por meio da ludicidade experimenta, explora, cria, se movimenta ouve e fala.

## O princípio do Projeto de Musicalização Infantil

Partindo de um convite no ano de 2000 da direção do Centro de Educação Infantil Cilly Jensen, doravante denominado CEI, sendo que nesta Unidade a faixa etária das crianças era de 0 a 6 anos e no ano seguinte da direção do CEI Nazaré com turmas apenas de 4 a 6 anos e por meio de uma experiência de um Projeto piloto iniciou-se a Musicalização Infantil nestes espaços. As turmas sempre foram diferenciadas pela sua faixa etária e assim denominadas pela Secretaria de Educação: Creche I – bebês de 0 a 12 meses, Creche II – bebês de 13 a 24 meses, Creche III – crianças de 3 a 4 anos, Pré I – crianças de 4 a 5 anos, Pré II – crianças de 5 anos e Pré III – crianças de 6 anos. Até o ano de 2004, todo o aporte financeiro vinha das Associações de Pais e Professores das referidas instituições.

### Sonho realizado

Com o projeto piloto em mãos a Coordenadora do Projeto, respondendo todas as dúvidas durante a entrevista com a secretária de educação, tanto a respeito das salas, quanto dos professores, a contrapartida dos CEIS etc. em 2005 dá-se a implementação do projeto Musicalização Infantil pela Prefeitura Municipal de Blumenau. Reformulado em 2010, por meio de colaboração coletiva dos professores do projeto, tem como objetivo geral "Possibilitar por meio das vivências musicais lúdicas o desenvolvimento integral das crianças" (PASOLD, 2010, p.5).

No ano de 2015, com a atual gestão pública, todos os CEI da Rede Municipal de Ensino da cidade de Blumenau, perfazendo o total de 78 Unidades, acontecem as aulas de Musicalização para 11.000 crianças de 0 a 6 anos. O Projeto é constituído por 29 (vinte e

nove) profissionais, entre estes, 26 na área específica de Música e 03 professores com Graduação em Artes, com o diferencial de que aprenderam à teoria musical e a prática de algum instrumento na sua infância. Todos os professores possuem autonomia para escolher a sua carga horária entre 20 (vinte) e 45 (quarenta e cinco) horas semanais. De acordo com as Diretrizes Municipais de Blumenau (DCMS):

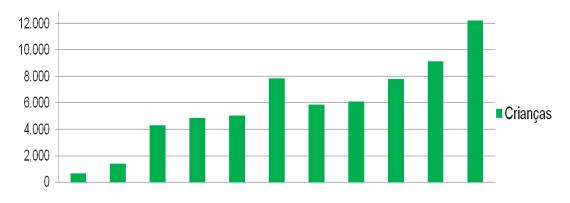
Nas suas experiências de aprendizagem, as crianças precisam ser reconhecidas e desafiadas em suas atividades criadoras. É necessário que se tenha sempre em conta que há todo um mundo que se descortina e se apresenta repleto de perguntas. As crianças nas suas especificidades e interesses singulares, em busca de respostas, elaboram hipóteses e sentidos pessoais sobre mesmas, as coisas e o mundo. (DCMS, 2012, p. 6).

**Gráfico 1 -** Panorama do Projeto de Musicalização – 2005/2015 – Professores de Música

80 70 60 50 Professores 40 ■CEIs 30 20 10 0 2005 2009 2011 2006 2007 2008 2010 2012 2013 2014

Gráfico2 - Panorama do Projeto de Musicalização - 2005/2015 - Crianças matriculadas

Fonte: Elaborado pela autora



Fonte: Elaborado pela autora

Em 2011 e 2012, houve uma redução significativa tanto de crianças, bem como de Centros de Educação Infantil e professores, porque nesse período as cidades ao redor de Blumenau ofereceram editais específicos, chamando professores com graduação em música. Além desse motivo, a escolas e os Centros de Educação Infantil particulares de Blumenau também atraíram alguns dos professores do projeto. Nos anos seguintes, os números voltaram a aumentar, com a oferta de mais vagas, criação de editais específicos de seleção pública a partir de 2014 (ainda ACTS), até atingir em 2015 todos os 78 CEIS que o município Blumenau possui, agraciando cerca de 11.000 crianças com aulas de música (JÚNIOR, 2015).

O município conta com 50 escolas e 78 centros de educação infantil. A rede municipal tem 33.536 alunos matriculados. Em todos os centros infantis há professores com formação em música e as crianças com até 5 anos de idade têm algum trabalho pedagógico desenvolvido com música. E 34 das 50 escolas municipais possuem banda ou fanfarra. (SANTOS; FRANÇA, 2015, p.148).

## Aspectos metodológicos

As estratégias de aplicação do Projeto nos CEI estabelecem que os momentos da Musicalização sejam planejados e realizados pelo (a) professor (a) de música, que atende a cada turma uma vez por semana em períodos distintos, com duração de 30 minutos para as crianças de 0 a 3 anos e de 40 minutos para a faixa etária de 4 a 6 anos. As atividades acontecem no espaço do CEI, respeitando as características e propostas pedagógicas de cada instituição. De acordo com o caderno de sugestões da Secretaria Municipal de Educação (2006, p. 5), "O Projeto Político Pedagógico tem legitimidade na medida em que reúne as expectativas, os interesses e as vozes de todos os segmentos que compõe a comunidade escolar".

As professoras pedagogas acompanham as aulas de Musicalização, uma vez que elas são o referencial legítimo das crianças. O acompanhamento das professoras pedagogas durante os momentos de música foi à maneira encontrada pela Coordenação do Projeto para proporcionar a elas, novos conhecimentos na área da linguagem musical. De acordo com Bellochio e Figueiredo (2009, p.40) "formação pedagógico-musical significa estabelecer relações entre o conhecimento musical e as possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido".

## Algumas Considerações

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

Nos últimos anos as pesquisas sobre as contribuições da música para o seu desenvolvimento se intensificaram indicando que, por meio de atividades musicais a criança pode aprender a encontrar o seu sentido rítmico, a fortalecer seu processo de socialização ampliar os movimentos corporais. A música permite que suas emoções aflorem de forma lúdica e transforma este aprendizado numa brincadeira gostosa e alegre. Para Lima (2011) "Na verdade, a música sempre foi um componente curricular importante." (LIMA, 2011, p.7).

Tendo como ponto de partida as diversas linguagens da infância, este projeto acredita que é por meio das vivências lúdicas que a criança constrói conhecimento sobre a linguagem musical.

Desta forma, o lúdico como mediador entre a criança e a música facilita o desenvolvimento pessoal, social e cultural e auxiliam na comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Para a realização de um trabalho musical nos espaços de Educação Infantil, torna-se necessário um novo entendimento de educação e de infância.

Levar a música de uma forma diferenciada às crianças dos Centros de Educação Infantil é um ato de comprometimento de todos os professores, coordenadores, diretores, instituições de ensino e Secretaria de Educação.

## Referências

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro, FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. *Revista da ABEM: Música na Educação Básica*. v.1, n.1. p.40. Porto Alegre, 2009.

BRASIL, Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008.* 

BLUMENAU (SC). Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares municipais para a educação básica: educação infantil. v.1.* Blumenau: Prefeitura Municipal/SEMED, p. 6, 2012.

BLUMENAU (SC). Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. *Sugestões e orientações* para a (re) elaboração do projeto político-pedagógico do ensino fundamental. Blumenau: Prefeitura Municipal/SEMED, p.5, 2006.

BECKER JÚNIOR, Mariano Daniel. *Musicalização Infantil na Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC*: Um estudo descritivo. FURB, 2015.

LIMA, Elvira Souza. *Currículo, cultura e conhecimento*. 3ª edição. Ed. Interalia comunicação e cultura. p. 7. São Paulo, 2011.

PASOLD, Beatriz Veriana. *Projeto Musicalização Infantil*. Blumenau: Semed-PMBLU, 2010. [Documento não publicado].

SANTOS, Gilmara; FRANÇA, Martha San Juan. Dignas de nota: Quatro Pontes, Blumenau e Balneário Camboriú, ensinam como melhorar o sistema educacional para todas as faixas etárias. *Revista Isto É, n. 2390A, p. 146-149, set. 2015*.

## "DAS LEBENSLIED" GLOCKENCHOR – CORAL DE SINOS

BARON, Sidinei Ernane<sup>1</sup>

Regente e Professor de Artes /Música na Escola Padre Germano Brandt (Rede Municipal de Educação de Guabiruba- SC)

Resumo: O Das Lebenslied Glockenchor é um projeto extracurricular da Escola Padre Germano Brandt que conta com quatorze integrantes e executa canções folclóricas alemãs da cidade de Guabiruba – SC. Fundado em 2013, tem como objetivo manter e fortalecer as canções folclóricas alemãs e o ensino musical de seus integrantes. Os integrantes são alunos da escola que também possui uma banda e ensino de música curricular. Para a realização do projeto, foram necessárias a compra de trinta e dois sinos e da pesquisa e experimentação para a criação de um manual de sinos de mesa que descreve técnicas e formas de manuseio dos sinos de mesa. O repertório do grupo é formado por canções recolhidas na comunidade local no ano de 2009 e atualmente são arranjadas para a formação de sinos. Como resultados, destacam-se o reconhecimento pela comunidade do grupo como mantenedor da identidade cultural local e o nível musical dos alunos integrantes que acabam motivando e animando os demais alunos de sala de aula a buscarem também conhecimentos musicais. Estes resultados estimulam a continuidade dos objetivos propostos pelo grupo e também a manutenção do mesmo.

Palavras-chave: Sinos de mesa. Cultura alemã. Música na Escola.

## Introdução

O Das Lebenslied Glockenchor é um projeto extracurricular iniciado no ano de 2013 e inserido no contexto da Escola Padre Germano Brandt no município de Guabiruba – SC. É formado por quatorze alunos que tocam no total trinta e dois sinos de mesa ou tischglocken – nome em alemão.

A origem do Das Lebenslied Glockenchor tem forte ligação com um dos seus objetivos que é o fomento e manutenção das canções folclóricas alemãs da cidade de Guabiruba. A escolha de sinos de mesa e não de sinos de mão – comuns nos grupos de sinos

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> E-mail: sidibaron@terra.com.br

em todo o mundo – deu-se pela tradição alemã de se colocar sinos nas mesas das casas, geralmente utilizados como adornos e também pelo significado que possuem, sendo que "para muitas culturas a tarefa mais importante dos sinos é a de conectar o céu e a terra" (THIELE, 2016). Este sentimento de que o sino é um instrumento que liga o humano ao divino também está presente na cultura alemã e no inconsciente dos seus descendentes; por isso a forte tradição dos sinos – carrilhões – nas igrejas e nas mesas e portas das casas de famílias germânicas.

Outro objetivo do grupo é o de musicalizar as crianças da Escola Padre Germano Brandt, que além do Glockenchor possui a Banda Das Lebenslied e aulas de música no currículo escolar. A Banda e o Glockenchor surgiram depois da escola possuir um profissional que lecionasse aulas curriculares de música. Este profissional fundou em 2008 a Banda para que esta colaborasse com a aprendizagem musical dos alunos da escola, bem como em 2013 o Glockenchor, grupo ligado à organização da Banda já existente na escola.

Para que o Coral de sinos se concretizasse, foram necessárias a aquisição dos trinta e dois sinos (tessitura total de três oitavas – dó 2 ao dó 5) fabricados na Alemanha e também da pesquisa e experimentação para a elaboração de manual de sinos de mesa. Este manual conta com descrições de manuseio dos sinos e de técnicas utilizadas para alcançar as sonoridades desejadas como, por exemplo, *stacatto* ou termos específicos como "badalar tradicional". Na realização desta pesquisa, foram utilizadas e adaptadas técnicas e elementos presentes em grupos de sinos de mão, muito difundidos no Brasil e também em outros países como os Estados Unidos. Elementos musicais como duração do som, intensidade e outros são aprendidos pelos alunos com técnicas específicas para os sinos de mesa, que combinam desde práticas individuais até outras práticas que todo o grupo necessita realizar para que o resultado seja alcançado. As peças apresentadas pelo grupo são exclusivamente alemãs e do folclore do município de Guabiruba – SC. Em 2009, foi realizada, pelo regente do grupo, uma pesquisa de campo, na qual foram recolhidas em torno de vinte canções folclóricas que hoje são especialmente arranjadas para o Das Lebenslied Glockenchor.

Dentre os resultados alcançados pelo Das Lebenslied Glockenchor está o reconhecimento do grupo pela comunidade como uma ação de manutenção da cultura alemã na cidade de Guabiruba. Também as crianças participantes do Glockenchor motivam suas famílias a preservar elementos da cultura alemã, pois estas participam de eventos que difundem a culinária, a música, os costumes germânicos locais, etc. Outro objetivo que já apresenta resultado é a educação musical realizada pelo Glockenchor que reforça e

complementa a presença da música no currículo escolar. As crianças que participam do Glockenchor tem a possibilidade de aprender música – desde a teoria musical até a prática musical – num contexto que apresenta situações diferenciadas de percepção auditiva, sensibilidade e concentração. Consequentemente os integrantes do Coral de sinos possuem um conhecimento musical mais avançado em relação aos outros alunos da escola que não participam do grupo ou da banda – situação que estimula as outras crianças de sala de aula a se interessarem em aprender música durante as aulas curriculares.

Desta forma, o Das Lebesnlied Glockenchor é um projeto que já alcançou resultados satisfatórios em relação à manutenção cultural em Guabiruba e também no ensino e aprendizagem de música no espaço escolar onde está situado. Resultados estes que estimulam a continuidade do projeto e também servem para que o grupo avance em seus objetivos propostos.

## Referências

THIELE, Christoph. Faszination Glocken. Disponível em: <a href="http://www.glocken-online.de/glockenkultur/anfaenge.php">http://www.glocken-online.de/glockenkultur/anfaenge.php</a>. Acesso em: 07 jun. 2016.

# PROJETO FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS: A LINGUAGEM MUSICAL

SCHAMBECK, Regina Finck Schambeck<sup>1</sup>
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/SC

VASCONCELOS, Helena Villas Garcia<sup>2</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/SC

GUMS, Luana Moína<sup>3</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/SC

Resumo: O projeto: 'Formação de Professores' faz parte do conjunto de ações entre os departamentos de Música, Artes Visuais e Artes Cênicas – tendo parceria com o Projeto "Assessoria para Professores de Arte nas Escolas" (LIFE, 2016). Destacamos o caráter interdisciplinar e de flexibilização curricular do projeto, à medida que serão desenvolvidos de forma integrada, conhecimentos práticos e teóricos de três das linguagens artísticas, a partir do oferecimento de módulos para cada uma das linguagens. Garante-se assim ao professor um processo de construção e descobertas motivando-o a ser agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, ou seja, produzindo conhecimento e intervindo na sua formação artística e na de seus alunos. O trabalho de formação continuada no Núcleo de Educação Infantil em 2016, está dirigido às professoras pedagogas e auxiliares de sala de 17 unidades dos NEIs, pertencentes à região continental de Florianópolis. Para o Módulo I -Linguagem Musical - serão realizados cinco encontros quinzenais com um total de 20 horas de formação. Os conteúdos abordados referem-se à natureza da música e das práticas musicais e às concepções sobre os elementos que compõe o discurso musical, sua percepção, organização, interpretação e execução. Pretende-se vivenciar práticas de educação musical, instrumentalizando o professor para planejar e promover experiências musicais significativas em sala de aula.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> E-mail: regina@udesc.br. Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Música, sub-área: Educação Musical na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> E-mail: helenavgv@gmail.com. Mestre em Música, sub área: Educação Musical na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup>E-mail: luanamoina@hotmail.com. (Aluna do Programa de Pós-Graduação em Música, sub área: Educação Musical na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC)

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

**Palavras-chave:** Linguagem musical. Educação infantil. Formação continuada de professores.

## Introdução

As ações de formação continuada estão em acordo com a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997), que de certa forma complementam a LDB 9394 (BRASIL, 1996), demarcando quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. No ensino fundamental a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. Para tanto, "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1997, p. 19).

O projeto 'Formação de Professores' faz parte do conjunto de ações entre os departamentos de Música, Artes Visuais e Artes Cênicas do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina. Também possui uma parceria com o projeto "Assessoria para Professores de Arte nas Escolas", desenvolvido pelo Projeto do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE/UDESC (UDESC, 2012). Destacamos nesse projeto o caráter interdisciplinar e de flexibilização curricular, à medida que serão desenvolvidos de forma integrada conhecimentos práticos e teóricos de três linguagens artísticas definidas pela LDB, garantindo ao professor um processo de construção e descobertas, motivando-o a ser agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, ou seja, produzindo conhecimento e intervindo na sua formação artística e a de seus alunos. Como afirma Freire:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 2000, p. 58).

As ênfases do trabalho de formação continuada na Educação Infantil preveem uma ação ativa e contínua por parte dos profissionais envolvidos (BRASIL, 1998). Assim, a aprendizagem no campo das artes integrará prática, reflexão e conscientização, encaminhando a experiência para níveis cada vez mais elaborados, ampliando a experiência estética de fazer arte em diferentes condições (BRASIL, 1997). Dos processos inerentes à esta prática, perpassam desde a criação até a distribuição, organização e seleção dos

conteúdos formativos, as vivências estéticas na vida do professor e de seus alunos, bem como a fruição de objetos artísticos.

O projeto de 'Formação de Professores' tem por objetivos:

- ✓ Estabelecer espaços de formação de professores na área de Arte e formação continuada para professores da educação infantil;
- ✓ Apoiar o professor no aprimoramento de sua prática artística na escola em suas diferentes linguagens;
- ✓ Estimular ações de formação, formada por alunos da graduação e pósgraduação dos 3 cursos de Licenciatura envolvidos;
- ✓ Ampliar a experiência estética em artes.

A reflexão sobre o papel da indústria cultural na formação de consumidores midiáticos, das tecnologias e sua inserção no cotidiano, também faz parte das práticas ativas. Deste modo, através da fruição, improvisação e criação se dá o fazer artístico. Já, pelo contato, escuta, apreciação e reconhecimento de elementos referentes à matéria prima e à linguagem artística estaremos percebendo o mundo. Finalmente, conscientizando questões referentes à organização e criação estaremos refletindo sobre o processo de apropriação do conhecimento sobre artes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, afirmam que as práticas pedagógicas para a EI devem garantir experiências que "favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical" (BRASIL, 2010, p. 25).

Desta forma, para que as crianças tenham acesso às diferentes formas de expressão, o trabalho de formação continuada dos professores na área de Arte fundamentar-se-á na proposta que tem em comum a orientação para uma educação ativa, em que os elementos estruturais da linguagem são experienciados e vivenciados no cotidiano da EI. A ênfase curricular da DCNEI, entendida como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças prevê em seu Art. 3º "a criança como centro do planejamento curricular" e os eixos norteadores devem ser as "interações e as brincadeiras" (BRASIL, 2010). As atividades de formação terão três módulos, um para cada linguagem, com duração de 20 horas, cada um. Os encontros serão quinzenais e acontecerão em espaço físico cedido pela Biblioteca do Continente/Estreito - Florianópolis.

- ✓ Modulo I Música
- ✓ Modulo II Artes Visuais
- ✓ Modulo III Teatro

No Módulo I, que abrange a linguagem musical serão abordados os seguintes conteúdos: linguagem musical na Educação Infantil; natureza da música e das práticas musicais; concepções sobre os elementos que compõe o discurso musical, sua percepção, organização, interpretação e execução. Busca-se, de maneira geral, oportunizar às professoras participantes situações que permitam vivenciar práticas de educação musical, instrumentalizando-as para planejar e promover experiências musicais significativas em sala de aula.

Os conteúdos foram organizados em quatro unidades, a saber: i) A linguagem musical na educação infantil, ii) O escutar musical (apreciar, ouvir, sentir, distinguir), iii) O fazer musical (explorar, tocar, cantar, interpretar, executar); e iv) O criar musical (organizar, estruturar, compor, recriar).

Acredita-se que para incentivar as crianças à "descobrirem, localizar a origem de novos sons, ruídos, barulhos e vozes no contexto da instituição e fora dela, exige do professor ferramentas de mediação atenciosa" (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.167). Para que a professora pedagoga possa realizar esta 'mediação atenciosa', ela própria precisa passar por este processo de descobertas sonoras, mediante a exploração, estruturação, interpretação e registro das produções, mesmo que de forma aleatória.

Falar sobre parâmetros do som não é, obviamente, falar sobre música! As características dos sons não são, ainda, a própria música. Mas a passagem do sonoro ao musical se dá pelo relacionamento entre sons (e seus parâmetros) e silêncios (BRITO, 2003, p. 26).

Nesse sentido, os cursos de formação continuada devem propiciar situações de aprendizagem que auxiliem no desenvolvimento das capacidades de apropriação do conhecimento, potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, tal qual se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo e acima de tudo, refletir sobre a música como produto cultural do ser humano. Para a Educação Infantil ressalta-se a importância de se trabalhar com música na sala de aula, pois ela pode proporcionar um ganho no desenvolvimento da criança, por trabalhar com diversos aspectos como cognição, criatividade e expressão.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1998. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, v. 3.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial, Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: *Arte*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

BRITO, Teca, Alencar. *Música na Educação Infantil*: propostas para formação integral da criança. 2ª ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

FLORIANÓPOLIS. *Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis*. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC: 2012, 264p.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 4ª ed. São Paulo: Cortez. 2000.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). *Projeto do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE/UDESC*. Florianópolis, 2012.

## UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE COMPOSIÇÃO MUSICAL PARA A EJA

OLIVEIRA, Rafael Dias de Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/SC

Resumo: Nessa comunicação apresento uma proposta didática de composição musical elaborada para a modalidade do ensino básico Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa proposta está fundamentada em concepções que sustentam a relevância da composição nas práticas em educação musical (SWANWICK, 2002; 2003; 2014), na proposta Paulo Freire para a alfabetização de adultos (FREIRE, 2001; BRANDÃO, 2006) e na proposta de Pedagogia Crítica para a Educação Musical (ABRAHAMS, 2005). A proposta didática leva em consideração as diretrizes curriculares para a EJA no Brasil, seu capítulo sobre artes e música e busca contribuir para os professores que atuam na EJA como mais uma possibilidade de ação pedagógica para o ensino de música nesse contexto.

Palavras-chave: Composição musical. Planejamento didático. EJA.

### Introdução

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. Compreendo 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 (SWANWICK, 2002; 2003; 2014). Isso inclui arranjos, improvisações, melodias, ritmos, musicalização de textos e filmes, entre outras atividades onde os alunos fazem suas próprias escolhas musicais.

A proposta curricular para o ensino de música no segundo segmento da EJA (BRASIL, 2002) dá destaque ao processo de criação musical como um momento em que ocorre a mistura entre os elementos que os alunos trazem de suas experiências musicais com os sons que estão descobrindo na escola. Segundo o documento, dessa maneira, o processo de criação proporciona momentos de autoconhecimento e um convite para rever suas atitudes e valores (musicais ou não) diante do outro e de si mesmo.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> E-mail: profrafa@gmail.com. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação UDESC/SC Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

Uma das ações destacadas nas propostas 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. A composição tem o potencial de engajar o aluno criticamente com o material musical que está sendo trabalhado. Ele experimenta buscando compreender os sons disponíveis e faz suas escolhas por meio de uma análise crítica baseada em suas experiências musicais.

Nessa comunicação, apresento uma proposta didática com atividades de composição para serem realizadas com alunos do segundo segmento do ensino fundamental da Educação de Jovens e adultos (EJA).

### Os pilares teóricos da Proposta Didática de Composição Musical para a EJA

O planejamento dessa proposta didática levou em consideração concepções educativas que pensam a educação como problematizadora: a *proposta Paulo Freire* para alfabetização conscientizadora (FREIRE, 2001; BRANDÃO, 2006) e a proposta de *Pedagogia Crítica para a Educação Musical* (ABRAHAMS, 2005).

A Proposta Paulo Freire de alfabetização de adultos não separa a aprendizagem da leitura e da escrita do processo de politização. O estudante é desafiado a refletir sobre seu papel na sociedade enquanto aprende a escrever a palavra sociedade, o agricultor é levado a compreender o mecanismo de produção agrícola em que está submetido enquanto aprende a escrever a palavra agricultura.

A Pedagogia Crítica para Educação Musical (PCEM) destaca o pensamento de Paulo Freire 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. Abrahms (2005, p. 67) afirma que num programa educacional de música onde a PCEM é praticada, os alunos tocam instrumentos em sala de aula, movem-se ou reagem de alguma forma física aos sons que ouvem. Trabalham em equipes ou em grupos empenhados em resolver ou levantar novos problemas. Também, alunos e professores entram em diálogo verbal ou musical através de discussões, improvisações e atividades práticas.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> A educação de Jovens e Adultos no Brasil está organizada em ensino fundamental e ensino médio. O ensino fundamental é dividido em primeiro segmento, referente aos anos iniciais (1° ao 5° ano) e segundo segmento, referente aos anos finais (6° ao 9° ano).

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

A proposta didática que apresento nessa comunicação está dividida em dois momentos: diálogos sobre música e trabalhar a música. O primeiro momento é destinado a um debate sobre o tema fio condutor da proposta<sup>1</sup>. Esse momento busca a descodificação<sup>2</sup> (FREIRE, 2001) do tema gerador em suas partes constituintes e a reflexão sobre essas questões, se colocando na posição de crítico da realidade. As questões norteadoras para o debate foram organizadas baseadas no plano da palavra (FREIRE, 2001; BRANDÃO 2006), que na proposta Paulo Freire sugere ideias para discussão, finalidades e encaminhamentos da conversa sobre as palavras geradoras.

Freire (1987, 2001) propõe que a palavra ou tema gerador seja apresentada ao grupo através de uma imagem (desenho, pintura, foto). Nessa proposta didática, os temas para debate foram apresentados aos estudantes por meio de vídeos e áudios. O objetivo desse momento é, por meio da descodificação, gerar uma tempestade de ideias para serem usadas como elementos disparadores para a composição musical.

O segundo momento é de trabalhar a música que, nesse planejamento didático, se aproxima do que na proposta de alfabetização de Paulo Freire é trabalhar a palavra (FREIRE, 2001; BRANDÃO, 2006). Freire sugere que se deve proporcionar ao estudante a visualização das famílias silábicas da palavra em estudo. Vendo a maneira como as famílias estão sintetizadas "o homem descobre o mecanismo de formação das palavras em uma língua silábica como o português, que repousa sobre combinações fonéticas" (FREIRE, 2001, p. 52). Os estudantes são incentivados a escreverem as palavras que conseguirem criar com a combinação dos fonemas.

Nesse momento de trabalhar a música os estudantes começam a combinar os materiais musicais que surgirem durante a tempestade de ideias com novos que surgem durante o processo, juntamente com as ideias dos colegas, compondo as músicas a partir da combinação dos materiais musicais disponibilizados pelos integrantes do grupo de composição.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> A ideia de *diálogos sobre música* é fundamentada no que Paulo Freire em sua proposta chama de *diálogos sobre cultura*. Antes de começar o estudo das palavras geradoras, Freire propôs um momento inicial onde o educador mediaria um debate educativo em torno do conceito antropológico de cultura. Nesse diálogo é destacada a diferença entre natureza e cultura com o objetivo de construir a ideia de homens e mulheres enquanto produtores de cultura e como sujeitos no processo de aquisição de conhecimentos.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Na proposta Paulo Freire para alfabetização conscientizadora, a *descodificação* busca relacionar a palavra com a realidade do aluno decompondo o código (palavra ou tema gerador) em seus elementos constituintes. Cada palavra geradora escolhida é apresentada ao grupo (codificada) através de uma *descodificação* busca relacionar a imagem (desenho, pintura, foto) que deve sugerir naturalmente um debate a respeito do que é visto. Dessa forma, educadores e alunos podem refletir juntos, de modo crítico sobre o objeto em questão.

### Proposta Didática - Descodificação musical

Essa proposta didática foi elaborada para estudantes do segundo segmento da EJA para cerca de quatro encontros. A ideia que sustenta as atividades é a descodificação dos temas geradores em seus elementos constituintes buscando relacioná-los com música, analisando os elementos musicais e não musicais que emergem nesse processo e, a partir de uma reflexão e registro desses elementos, compor as músicas.

### Primeiro momento - Diálogos sobre Música

Para esse primeiro momento, a proposta sugere que o educador realize uma atividade de apreciação em grupo com o objetivo de problematizar os temas trazidos pelas músicas e debater sobre eles. A ideia é extrair da música os temas, ver de que maneiras o tema aparece na música e descodificá-lo, estabelecendo possíveis relações do tema com elementos musicais. O quadro a seguir apresenta ideias de algumas músicas e questões norteadoras para o debate:

**Quadro 1** – Proposta de plano de debate

Música	Questões norteadoras
Brasil (Cazuza)	De que maneira faz crítica à política? E a sociedade? Qual visão do Brasil? Qual a mensagem que a música passa?
Salão de Beleza (Zeca Baleiro)	Qual a crítica que a música faz? A que beleza o autor se refere? Que mensagem sobre beleza a música passa?
O Mundo é um Moinho (Cartola):	Incentivar a falarem sua impressão sobre o que diz a letra. Depois, confrontar essas visões com uma história sobre a música, onde Cartola teria composto para sua enteada que estava querendo sair de casa para se prostituir.
Inverno - Vivaldi	Contar para os estudantes que o compositor fez uma obra para cada estação do ano. Qual das estações será que ele quis representar nessa música? Ouvir a opinião dos estudantes. Concordam? Se não, qual das estações ele acha que a música melhor representa? Por quê?

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> As músicas podem ser escolhidas pelos próprios estudantes ou propostas pelo professor Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

Pra Que Chorar (Vinicius	Ouvir a opinião dos alunos sobre qual a mensagem dessa música.
de Moraes e Baden Powell)	Depois, ouvir o depoimento de Vinicius de Moraes <sup>1</sup> contando que fez
	a letra da música durante uma noite que estava internado um uma
	clínica e ouviu durante a noite toda um velhinho chorando baixinho e
	este morreu pela manhã. Dialogar as visões.

**Fonte**: Elaborado pelo autor

### Segundo momento – Trabalhar a música

Após o debate, os estudantes vão trabalhar em grupos e recebem uma "ficha de descodificação" para registrarem as ideias sobre os temas geradores que surgirem. O professor pode preencher junto com todo o grupo uma ficha para exercitar esse trabalho. A figura a seguir apresenta como exemplo uma ficha de descodificação sobre a música *Salão de Beleza* 

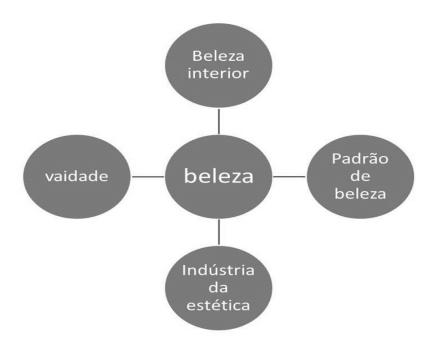


Figura 1 – Ficha de descodificação Salão de beleza

Fonte: Elaborado pelo autor

Os grupos devem ser orientados a escolherem um tema para estar no centro da ficha. Se desejarem, podem ao invés de escolherem diretamente um tema, escolher uma música, extrair o tema dela. Então, vão repetir esse exercício, debatendo sobre o tema, buscando as questões a ele relacionadas e usar essas ideias para iniciar uma composição. Os

<sup>1</sup> Áudio disponível em www.youtube.com pesquisado com as palavras chave Vinicius + Pra que chorar *Anais* – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

grupos vão tomar suas decisões a partir dos elementos discutidos nessa descodificação. Como transformar em música essas questões?

### **Considerações Finais**

A composição enquanto ação pedagógica pode incentivar o estudante a manifestar de forma própria suas ideias, revelando como pensa musicalmente. Para Swanwick (2002; 2003; 2014) a composição favorece a construção de significados a partir de relações que estabelece com as culturas musicais envolvidas no processo (colegas, escola, professor, por exemplo). A possibilidade de fazer escolhas presentes na composição enquanto ação pedagógica permite ao estudante tomar decisões que influenciam na definição dos rumos do seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido a composição musical se mostra uma ação pedagógica em sintonia com as diretrizes curriculares nacionais para a EJA (BRASIL, 2002; 2002a), pois incentiva os estudantes a pensar e movimentar suas ideias musicais, promovendo debates que envolvem os conhecimentos, as habilidades, as concepções e gostos musicais de cada um. Pode proporcionar aos estudantes uma experiência em que podem ser sujeito da própria aprendizagem, ter suas experiências musicais valorizadas e incentivar o pensamento crítico sobre música.

Todavia, mesmo presente nas diretrizes compondo a disciplina de Arte junto com artes visuais, teatro e dança sua presença ainda não está consolidada na EJA, gerando um menor número de propostas de atividades pedagógicas e possibilidades nessa modalidade.

### Referências

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos*: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série. Vol. 1. MEC, Brasília, 2002.

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, 2002a.

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.

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

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

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.

# PERSPECTIVAS DE EGRESSOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL SOBRE OS TESTES DE HABILIDADES ESPECÍFICAS PARA INGRESSO NOS CURSOS DE MÚSICA

KEENAN, Daltro Júnior <sup>1</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/SC

SCHAMBECK, Regina Finck <sup>2</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/SC

Resumo: Este texto faz parte da pesquisa de Mestrado em andamento que investiga a trajetória acadêmica de pessoas com deficiência visual egressas do ensino superior em Música. Nesse recorte, apresentamos as experiências relatadas por esses alunos com o "Teste de Habilidades Específicas", desde o acesso ao edital até a realização das provas. Os processos e as condições oferecidas a esses estudantes são analisadas, apontando-se estratégias para o melhor atendimento durante a realização dessas avaliações. Através da pesquisa qualitativa, utiliza-se a história oral como método e a entrevista temática como ferramenta de coleta dos dados. Participaram do estudo quatro egressos de diferentes instituições públicas do estado do Rio Grande do Sul, que cursaram suas graduações no período compreendido entre os anos de 2003 a 2012. Propõe-se, com esse estudo, oferecer informações que possam contribuir para a realização de ações que visem à inserção da pessoa com deficiência na modalidade do ensino superior.

Palavras-chave: Música. Deficiência Visual. Teste de Habilidade Específica.

### Introdução

Dentro do campo de discussão deste artigo, procura-se investigar as experiências com o Teste de Habilidades Específicas (THE), relatadas por alunos com deficiência visual,

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup>E-mail: daltro-junior@uergs.edu.br. Professor da UERGS/RG e mestrando do Programa de Pós Graduação em Música

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> E-mail: regina.finck@udesc.br. Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Música, sub área: Educação Musical na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

egressos da graduação em música, desde o acesso ao edital até a realização das provas. A participação nesses testes pode ser considerada como uma primeira experiência no ensino superior para os candidatos que a realizam, claro que, dependendo do resultado, essa experiência pode se expandir ou se encerrar.

Apesar de o THE se constituir como uma etapa do processo seletivo para o ingresso na educação superior em música em muitas universidades, já existem instituições que não aplicam essa etapa em seus processos seletivos desde a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) como forma de ingresso. A Portaria Normativa Nº 21, de 5 de novembro de 2012, do MEC, impede a oferta de vagas em cursos "que exijam teste de habilidade específica" (BRASIL, 2012, p. 2). Assim, algumas universidades deixaram de realizar o THE como critério de ingresso no ensino superior pelo fato de que não aderir ao SISU significa limitar a distribuição de verbas para a manutenção financeira das instituições.

Quando ocorre, o THE é realizado antes das provas comuns do vestibular (como por exemplo, conteúdos de Física, Biologia, Matemática, entre outras). Cabe, aos institutos e seus departamentos, elaborar, publicar e aplicar o Programa e o THE de seus cursos. O conteúdo programático dos testes pode ser publicado em forma de adendo ou juntamente ao edital principal do concurso vestibular. Esse edital pode trazer, ainda, informações pertinentes às etapas, aos critérios de avaliação, à bibliografia e ao repertório da prova prática e conteúdos da prova teórico-perceptiva.

Assim, investigar o THE, a partir da perspectiva dos alunos com deficiência visual, pode ser de suma importância para revelar aspectos relacionados às expectativas desses estudantes, aos critérios de avaliação, à diversidade de modelos e exigências, ao perfil desejado pelas instituições, às vantagens ou desvantagens de sua aplicação e ao status da pesquisa acadêmica nesse campo.

### Análise e apresentação dos dados da pesquisa

A seguir, serão apresentadas as falas de quatro egressos dos cursos em Música, que foram entrevistados para a realização da pesquisa. Dois participantes são cegos (EC1 e EC2) e dois possuem baixa visão (EBV1 e EBV2). Dos participantes da pesquisa, três são do sexo masculino e uma do sexo feminino. Eles frequentaram diferentes instituições públicas do estado do Rio Grande do Sul, num período compreendido entre 2003 a 2012. Todos ingressaram na licenciatura, porém a egressa EBV2 trocou de habilitação, optando pelo curso de bacharelado no decorrer de sua trajetória acadêmica. As entrevistas foram

realizadas no mês de março, após aprovação do comitê de ética da Udesc<sup>1</sup>. A abordagem é qualitativa, o método utilizado é a história oral e o instrumento de coleta de dados é a entrevista temática.

As falas analisadas dizem respeito ao processo seletivo do qual eles participaram. Os THE serviram para avaliar as habilidades teóricas e prático-musicais dos candidatos para o preenchimento das vagas nas instituições públicas de ensino superior de Música.

De acordo com os participantes, não há um padrão normativo para os processos seletivos. Pode haver, ou não, distinção de programa entre as modalidades de licenciatura e bacharelado, bem como nos prazos de publicação: antes do edital do vestibular, junto a esse, ou até posteriormente ao edital do concurso.

Quanto aos programas das provas, os relatos mostram diferentes exigências para o ingresso na licenciatura em Música.

**EBV2**: Era na época, mas agora deve ter mudado, tinha prova teórica [...]. Teve a prova de tocar, de cantar uma música e a prova de leitura de solfejo, eram salas diferentes.

**Pesquisador**: Precisava executar alguma música através da leitura de partitura? **EBV2**: Não, só um solfejo, na licenciatura tinham solfejos que eles davam, eram solfejos de um livro, eles escolhiam alguns [...].

EC1: [...] são duas peças, uma que tu escolhe entre diferentes gêneros e outra obrigatória para todos, [...] a prova de solfejo foi em braille, [...] eu lembro que eu não fiz prova de leitura à primeira vista, a banca me dispensou, porque não tem como tocar e ler, a não ser que eu lesse uma mão só, mas acabei não fazendo essa parte. A prova teórica eu fiz aos moldes do vestibular, tinha alguém lendo e marcando as respostas para mim. [...] o ledor também tocou as partes de percepção no piano, como o ditado, onde as respostas eram objetivas.

É possível perceber uma diferenciação de exigências para o ingresso na licenciatura em música, onde, na fala de EC1, fica claro o modelo similar ao aplicado na seleção das provas de ênfase no bacharelado, que inclui a execução de duas obras, uma de livre escolha e outra obrigatória, leitura à primeira vista, solfejo e prova de ditado melódico. Já, na fala de EBV2, pode-se observar que, na avaliação da habilidade prática, não houve um repertório tão definido, sendo exigida apenas uma única música.

EC1 também comenta que não realizou a etapa da leitura à primeira vista. Com relação a esse tipo de leitura, Bonilha (2006) esclarece:

[...] o leitor de uma partitura Braille não obtém, à primeira vista, uma visão global ou panorâmica da peça, já que sua leitura é linear e fragmentada. Faz-se necessário, portanto, que o leitor memorize cada parte separadamente para que

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Pesquisa submetida ao Comitê de Ética com parecer de aprovação número: 1.413.764 emitido em 18 de fevereiro de 2016.

depois possa juntá-las e assim formar a noção do todo, dentro da peça (BONILHA, 2006, p. 28).

Segundo EC1, a banca examinadora o dispensou da leitura à primeira vista. Diante desse aspecto, para promoção de uma avaliação adequada, os professores de Música devem ter conhecimento dos mecanismos de escrita e leitura musical em braille. A compreensão da linearidade da escrita e da leitura da informação restrita ao tato é fator muito importante para o entendimento do processo da leitura de partituras através da musicografia braille.

Outro fator que merece atenção é o período de publicação do programa das provas específicas. O participante EC2 revela que:

**EC2**: [...] o repertório do teste especifico era divulgado muito próximo do próprio teste. Então como nós temos que ler com uma mão e tocar com a outra e depois vice-versa, ainda bem que eu tinha umas coisas prontas daquele repertório.

Mais uma vez, a questão do processo da leitura de partituras em braille é citado. A necessidade de uma margem de tempo adequada a essa atividade deve ser observada com mais critério, pois há um processo diferenciado de leitura para o aluno com deficiência visual, aliada à necessidade da memorização da peça a ser executada. No caso de EC2, o que favoreceu a participação e realização da prova prática no instrumento foi o fato de o entrevistado já possuir algumas "coisas prontas", em braille, do repertório exigido. Isso, também, nos remete à questão do formato do material disponibilizado pelas instituições.

Com relação a essa disponibilidade, os entrevistados EC1 e EBV1 comentam:

EC1: [...] eu peguei uma invenção de Bach que eu já executava em estudos anteriores, como peça de escolha, e a obrigatória eu tive de pegar o arquivo em formato PDF disponibilizado no edital e levar para alguém ditar, para que eu pudesse fazer uma adaptação para a musicografia braille, para poder então estudar, isso tomava um tempo [...].

**EBV1:** Na questão musical eu ampliei a partitura para estudar, uso a partitura só para estudar, na hora de executar eu não uso.

Pelo que relatam os participantes da pesquisa, parece não haver um compromisso, por parte das instituições de ensino superior de Música, em disponibilizar partituras em braille ou fornecer ampliações das mesmas nessa etapa do processo de seleção. Essa constatação resulta na percepção de que, no momento da realização do THE, cabe, ao candidato, a responsabilidade pela adaptação do material relacionado ao repertório a ser executado na prova prática. Fato que não ocorre quando da aplicação de outras etapas dos

testes que, por sua especificidade, também possuem informações musicais na forma de partituras. Os depoimentos abaixo expressam sobre a elaboração de material adaptado:

EC1: [...] a prova de solfejo foi em braille, e a adaptação estava muito correta, então cantei o solfejo.

**EBV2**: Sim. Eu acho que eu solicitei, também, via atestado, uma prova ampliada, eu acho que sim, eu tive uma prova maior, e eu li com lupa na hora de fazer os solfejos.

Já para EBV1, a adaptação apresentava alguns problemas. Ver depoimento abaixo:

**EBV1**: A prova teórica foi ampliada e um professor ficou à disposição para tirar alguma dúvida, eu cheguei a requisitá-lo para tirar dúvidas na pauta da prova, porque essas ampliações, elas nunca ampliam totalmente, alguma figura, alguma coisa não da tanta diferença, porque não acompanha a fonte da letra ou fica meio borrado.

Ainda, com relação à qualidade do material adaptado, ofertado pelas instituições, EC1 comenta que:

EC1: O conteúdo musical em partitura, que constava na prova teórica, também foi ofertado em braille, porém a partitura foi feita no computador, através do programa "Braille Fácil", eu conheço ele, pois eu já trabalhei com adaptação de material, então não ficou muito correto, mas eu consegui fazer, o problema é que esse programa é para editoração de texto e não de partituras, logo são gerados alguns erros de incompatibilidade de caracteres que são usados na musicografia e não na escrita da linguagem alfabética, mas como tinha um ledor, ficou fácil para identificar os problemas.

Essa fala denota a falta de profissionais capacitados para a realização de adaptações de material para pessoas com deficiência visual, no corpo funcional das universidades brasileiras, tanto em musicografia braille, como no formato ampliado, pois, como mencionado acima, a utilização de software de edição de texto não serve para a confecção de partituras. Usar programas de editoração de texto em braille, tais como o Braille Fácil<sup>1</sup>, na edição de partituras, acarretará nos problemas pontuados por EC1. Nesse caso, deverão ser usados softwares específicos para a musicografia braille, tais como o Musibraille e o Braille Music Editor.

Outro fator que merece destaque é a presença de um ledor durante as provas teóricas, bem como a necessidade da realização em sala à parte, tal como exposto abaixo:

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> O programa Braille Fácil permite que a criação de uma impressão Braille seja uma tarefa muito rápida e fácil, que possa ser realizada com um mínimo de conhecimento da codificação Braille. O editor de textos utiliza os mesmos comandos do NotePad do Windows, com algumas facilidades adicionais. Para mais informações acesse: http://intervox.nce.ufrj.br/brfacil/

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

**EBV1**: [...] um professor ficou à disposição para tirar alguma dúvida, eu cheguei a requisitá-lo para tirar dúvidas na pauta da prova.

**EC1**: A prova foi realizada em uma sala a parte, e o ledor também tocou as partes de percepção no piano, como o ditado, onde as respostas eram objetivas.

EC2: Como tinha ledor na prova eu fiz em uma sala específica.

A leitura em voz alta, por parte do ledor, pode comprometer a concentração dos participantes que não necessitam desse auxílio. Com relação à utilização da visão dos ledores, como ferramenta de apoio, se previamente solicitada pelos candidatos, é garantida pelo § 1º do Art. 27 do Decreto 3.298 de 1999. Contudo, cabe verificar os critérios de viabilidade e razoabilidade dispostos no edital de cada concurso vestibular. Para Biriliov (1924), "o cego pode valer-se dos olhos de outra pessoa, da experiência alheia como ferramenta da visão" (BIRILIOV, 1924, apud VYGOTKI, 1997, p. 83 - tradução nossa).

Assim como os ledores, os áudios descritores auxiliam na descrição do conteúdo visual da imagem. Essas ferramentas podem ser usadas pelo professor no processo de inclusão de alunos com deficiência visual, pois dessa forma estaremos oferecendo auxílios e adaptações adequadas às suas especificidades, sendo necessário que os sistemas de ensino estejam aptos a utilizar e fornecer esses recursos e adaptações.

### **Considerações Finais**

De uma forma geral, os THE servem para aferir os conhecimentos teóricos e práticomusicais. Vale salientar que cada instituição tem autonomia para elaborar essas avaliações e
definir o perfil de ingresso dos candidatos que almeja. De acordo com os participantes, o
tempo de publicação do conteúdo programático é de especial importância, considerando o
diferenciado modo de leitura de partituras, a necessidade de memorizar o repertório e
realizar as adaptações do repertório das provas práticas, sejam em forma de transcrição para
o sistema braille ou de ampliação. Cabe esclarecer que, em se tratando de ampliações, elas
são muito específicas às necessidades de cada candidato, seja no tamanho da ampliação, no
tipo de fonte ou cor de preenchimento do fundo.

Também vale mencionar que algumas instituições aplicam em suas provas práticas a execução de uma peça de confronto. Esse procedimento visa avaliar a leitura e a capacidade de interpretação por parte do candidato, em um tempo diferenciado, reduzido, podendo ser de uma ou duas semanas. Nessas circunstâncias, as pessoas com deficiência visual podem encontrar mais dificuldade, em detrimento de tudo que se apontou até aqui.

A presença de pessoa capacitada em musicografia braille e de ledores, quando da realização do THE por aluno com deficiência visual, é outro fator que merece atenção por parte das instituições que promovem esses testes. Acredita-se que as instituições que possuem Centros e Laboratórios de Inclusão/Acessibilidade possam estar mais preparadas para receber esses alunos em seus cursos. Somado a isso, a presença de professores com experiências na educação musical de pessoas com deficiência visual, seja através de formação especializada ou experiências anteriores com outros alunos, pode promover uma educação inclusiva de maior qualidade.

Como resultado da inserção de pessoas com deficiência visual em cursos de graduação em música, e a utilização da musicografia como ferramenta imprescindível desse processo, algumas instituições brasileiras têm inserido, em suas matrizes curriculares, o conteúdo da Musicografia Braille, pré-requisito básico na formação do professor de educação musical inclusivo. São exemplos de instituições que apresentam a Musicografia Braille como conteúdo presente na ementa de disciplinas: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Conservatório de Tatuí/SP; a Unicamp oferece esse conteúdo em disciplina eletiva específica da pós-graduação (Tópicos Especiais em Fundamentos Teóricos - Didática no uso da musicografia braille - ensino e aprendizagem).

Espera-se com esse estudo contribuir para a discussão da importância de ações assertivas e proativas por parte das instituições de ensino superior de Música, de modo que, na elaboração e aplicação dos THE, essas ações possam ser tomadas antecipadamente e de forma coerente, promovendo oportunidade e condição de acesso ao ensino superior em Música de forma igualitária.

### Referências

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. *Leitura musical na ponta dos dedos*: caminhos e desafios do ensino de musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores. 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BRASIL. MEC. *Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu*. Portaria Normativa Nº 21 de 05 de novembro de 2012. Diário Oficial da União. Edição Número 214 de 06/11/2012.

BRASIL. *Decreto 3.298 de 20 de Dezembro de 1999*. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1999.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. *Obras Escogidas V:* Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

# O PERFIL DOS PROFESSORES DE MÚSICA E SEUS CENÁRIOS DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FERNANDES, Vanessa <sup>1</sup> Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB

HEINZLE, Marcia Regina Selpa<sup>2</sup> Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB

Resumo: Neste estudo, optamos por abordar dois objetivos específicos de uma pesquisa em andamento: a) mapear os professores de música da Rede Municipal de Ensino de Blumenau; b) caracterizar o perfil dos professores de música. Para tanto, utilizamos dois movimentos para a geração dos dados: análise documental e a aplicação de um questionário aos professores. Os resultados preliminares apontam que o ensino de música está presente em diferentes cenários e níveis de ensino da rede. Percebemos também duas características que predominam: professores licenciados em artes visuais lecionando principalmente na disciplina de Arte, e professores licenciados em música atuando predominantemente nos programas e projetos ofertados nas escolas e Centros de Educação Infantil. Em relação ao tempo de serviço, podemos perceber que os professores de música que atuam em programas e projetos, em sua maioria, possuem mais tempo de atuação, entretanto, com um vínculo empregatício temporário; enquanto a maior parte dos professores de música, atuantes na disciplina de Arte, possui um menor tempo de atuação, porém são concursados.

Palavras-chave: Professores de música. Cenários de atuação. Educação Básica.

### Introdução

Segundo as Diretrizes Curriculares Municipais (DCM) para a Educação Básica (2012), a Secretaria Municipal de Educação de Blumenau é responsável pela educação de aproximadamente trinta e quatro mil crianças e adolescentes. A Rede Municipal de Ensino de Blumenau atende duas etapas de ensino: a Educação Infantil, que conta com 78 CEIs (Centro de Educação Infantil); e o Ensino Fundamental, composto por 50 escolas.

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> E-mail: vanessafernandes.bnu@gmail.com

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> E-mail: selpamarcia@gmail.com

Nesse universo mencionado, pressupomos que havia professores licenciados em música atuando na rede, no entanto, nos perguntávamos: *Quantos professores? Quem são?* Em que cenários atuam? Há quanto tempo? Quais suas formações? Quais os seus vínculos empregatícios? Entre outros questionamentos. Com isso, neste estudo, objetivamos mapear e caracterizar o perfil dos professores de música da Rede Municipal de Blumenau.

A partir das questões norteadoras, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, na sequência, expomos: o mapeamento dos professores de música da Rede Municipal de Ensino de Blumenau; os cenários de atuação; o perfil dos professores de música e as considerações finais.

### Percurso metodológico

Buscando atingir os objetivos propostos, para a geração dos dados, realizamos dois movimentos de pesquisa: a) análise documental; b) aplicação de um questionário.

Para a análise documental, solicitamos à Secretaria Municipal de Educação, uma listagem dos professores de música da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Dessa forma, em 2015, tivemos acesso a duas listagens geradas pelo sistema dos Recursos Humanos da Prefeitura, uma contendo dados de 56 professores de Arte efetivos e outra, dos 88 professores de Arte temporários. As listagens apresentavam as seguintes informações: nomes completos dos professores de Arte do município; as escolas em que atuavam; carga horária; turno de trabalho; cenário de atuação: Disciplina Arte; Programa Mais Educação; Projeto Musicalização Infantil; Programa Musicalização Instrumental Bandas e Fanfarras; CEMATEPCA (Centro Municipal de Ampliação do Tempo e Espaço Pedagógico da Criança e do Adolescente); e Pró-Família (Fundação do Bem Estar da Família Blumenauense).

Para caracterização do perfil dos professores de música identificados, optamos pela aplicação de um questionário com perguntas fechadas. Esse instrumento foi escolhido em virtude da quantidade de professores envolvidos. Para Freire (2010, p. 35) "Os questionários são particularmente úteis quando se deseja colher informações de um número maior de indivíduos". As questões formuladas se referem às formações acadêmicas, cenários de atuação, tempo de serviço e vínculo empregatício.

### Professores de música da Rede Municipal de Ensino de Blumenau

A partir da análise documental realizada por meio das listagens cedidas pela Secretaria Municipal de Educação, constatamos que a mesma não possuía informações Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016) relativas aos professores de Arte que atuavam especificamente com o ensino de música. Isso sinaliza que os professores de música são contratados como professores de Arte, sem fazer distinção da sua atuação. Outro dado não encontrado foi referente à formação específica (artes visuais, teatro, dança ou música) dos 144 professores de Arte. Com essas lacunas, optamos por entrar em contato com cada um dos professores, a fim de verificar os possíveis professores de música da Rede Municipal de Blumenau, suas formações e cenários de atuação.

Após o contato realizado, dos 144 professores investigados, no período de maio a agosto de 2015, apenas não conseguimos identificar a formação específica de dois dos professores. Reconhecemos, a partir deste movimento, 64 professores de música atuantes em diferentes cenários na Rede Municipal Ensino de Blumenau.

**Tabela 1 -** Mapeamento dos professores de Arte

Número de professores e Vínculo	Disciplina Arte		Projeto Musicalização Infantil	Programa Bandas e Fanfarras	Projeto Mais Educação Projeto Pró-Família e CEMATEPCA			
Empregatício	Música	Visuais	Teatro	шашш	ramarras	Música	Visuais	Dança
ACTs - 89	1	22	1	30	25	2	9	-
Efetivos – 56	9	43	1	=	5	1	1	1
Total – 144	10	65	2	30	30	3	10	1

Fonte: Elaborado pelas autoras

Podemos perceber que há um número pouco expressivo de professores de teatro e dança atuando, e que o número mais representativo se refere aos professores de Artes Visuais. Em segundo lugar, temos a presença significativa dos professores de música. Cabe ressaltar que, na tabela, somam-se 73 professores de música, porém, cinco dos professores efetivos trabalham em dois cenários: Disciplina de Arte e Programa Musicalização Instrumental Bandas e Fanfarras; e também, quatro professores ACTs, atuam no Programa Musicalização Instrumental Bandas e Fanfarras e Projeto Musicalização Infantil. Com isso, podemos afirmar que identificamos 64 professores de música atuando na Rede Municipal de Ensino de Blumenau em diferentes cenários.

Constatamos que a atuação dos professores de música se concentra nos projetos e programas da Secretaria Municipal de Educação, enquanto observamos uma carência desses profissionais na disciplina de Arte. Pesquisas como a de FIGUEIREDO; SCHAMBECK e SOARES (2014) vêm apontando entre outros fatores, para a carência de professores de música na Educação Básica. A mesma pesquisa também indica, entre vários aspectos que os tem desmotivado, uma tendência dos mesmos a atuarem em "atividades de ensino musical Anuis — y i Elicolito de resquisa e extensão do Grupo iviusica e Educação — iviuse, y. 1, il.1, (2010)

nas áreas em que possuem maior afinidade, ou seja, principalmente aqueles que oferecem ensino de instrumentos musicais cujos licenciandos possuem domínio técnico" (FIGUEIREDO; SCHAMBECK; SOARES; 2014, p. 102).

### Cenários de atuação dos professores de música

Partindo dos dados gerados, buscamos delimitar os cenários a serem investigados, com o objetivo de conhecer o perfil desses professores de música. Utilizamos como critério de delimitação o número de professores atuantes.

Disciplina Arte

Projeto Musicalização Infantil

Programa Bandas e Fanfarras

Outros Espaços Culturais

Gráfico 1 - Professores de música e os cenários de atuação

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Apresentamos, brevemente, os principais cenários identificados de atuação dos professores de música da Rede Municipal de Ensino de Blumenau: Disciplina de Arte; Programa Musicalização Instrumental Bandas e Fanfarras; Projeto Musicalização Infantil.

### Disciplina de Arte

No município de Blumenau, a disciplina de Arte está inserida em todas as escolas do 1°. ao 9°. ano, com a carga horária de duas horas/aula semanais por turma. Segundo as DCMs para a Educação Básica (2012, p. 180):

Em seus objetivos gerais, o ensino da arte articula ações que oportunizam aos alunos se reconhecerem como seres humanos em sua integridade; que possam conhecer e vivenciar arte não apenas no fazer artístico, mas dando ênfase à reflexão sobre o produto artístico, fazer arte e pensar sobre ela. No fazer artístico o aluno pode se apropriar de diferentes meios como leitura, produção, observação, interpretação e análise sobre a produção contemporânea, podendo compreender a relação da arte com a vida, sendo capaz de desenvolver a capacidade de analisar criticamente (DCMs, 2012, p.180).

As Diretrizes propõem um olhar para a arte como forma de comunicação e expressão. Seu ensino é baseado em três eixos norteadores: linguagem corporal – que *Anais* – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

compreende o teatro e a dança -, linguagem musical e linguagem visual, orientando a atuação dos professores em suas áreas de habilitação específica, "fazendo com que estas dialoguem entre si" (BLUMENAU, 2012, p. 181). Para a estruturação das aulas, o documento direciona a ação dos professores embasando-a na proposta triangular de Ana Mae Barbosa: Conhecer, Fruir e Produzir.

### Programa Musicalização Instrumental Bandas e Fanfarras

Iniciou suas atividades na RME de Blumenau em 1993, inicialmente, implementado em três escolas: EBM Almirante Tamandaré; EBM Anita Garibaldi e EBM Francisco Lanser. Segundo Ricardo (2001, p.20), "o Projeto Bandas e Fanfarras de Blumenau nasceu da necessidade de oferecer as crianças e adolescentes uma oportunidade de convivência com a música instrumental e suas variantes, buscando o engajamento das escolas e comunidades de bairros" Os objetivos descritos no programa são:

Promover a integridade social do educando, proporcionando-lhe recreação sadia e confraternizando-o pelo trabalho de grupo na Banda;

Desenvolver vocações e aptidões musicais, através do aprendizado, da vivência (ensaios, apresentações, viagens, etc.) podendo o educando chegar ao estágio maior, a profissionalização;

Contribuir para a formação da personalidade, fornecendo-lhe um maior enriquecimento da inteligência, pelos movimentos ritmados, descarregando e canalizando para o bem as atividades sensório-motoras;

Promover a cultura do município através do resgate das tradições musicais, nas apresentações, desfiles e outros;

Resgatar os valores cívicos do aprendizado de hinos, canções e treinamento de ordem unida (RICARDO, 2009).

### Projeto Musicalização na Educação Infantil

Iniciou suas atividades na RME de Blumenau em 2005; "tendo como princípio o desenvolvimento integral da criança, por meio da ludicidade, buscando a articulação entre os saberes infantis, as experiências musicais e a pluralidade cultural em que se inserem". (BLUMENAU, [s.d.]), tendo como objetivo geral "possibilitar por meio das vivências musicais lúdicas o desenvolvimento integral das crianças". (BLUMENAU, [s.d.])

O projeto é nomeado pela secretaria de educação como "Ação complementar de Musicalização" e apresenta, além do objetivo geral, oito objetivos específicos. A metodologia descrita no projeto prevê contratação de profissionais da área de educação musical e aulas uma vez por semana. A carga horária do professor será organizada, segundo o documento, juntamente com a coordenação do CEI. (BLUMENAU, [s.d.])

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

### Perfil dos professores de música

Com o objetivo de caracterizar o perfil dos 61 professores de música presentes nos três cenários delimitados, aplicamos um questionário com perguntas fechadas. Nosso foco principal foi investigar as formações acadêmicas dos professores de música e seu tempo de atuação na rede.

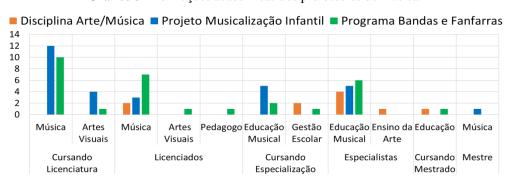


Gráfico 3 - Formações acadêmicas dos professores de música

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

É importante frisar que os professores mestrandos e o professor mestre, possuem em sua formação inicial a licenciatura em Música, embora o gráfico 3 não apresente esta informação, ela foi obtida por meio do questionário respondido. Outro ponto que queremos evidenciar é que praticamente a metade dos professores de música está ainda em processo de formação inicial, ou seja, cursando a licenciatura. Tendo em vista que esses professores possuem vínculo empregatício temporário, torna-se possível a contratação de profissionais em processo de formação inicial. Outro aspecto que nos chamou a atenção é a presença de professores formados em outras áreas da Arte atuando em programas e projetos específicos da área de música, embora estes representem uma minoria conforme demonstramos no gráfico.

Em relação ao tempo de atuação profissional, percebemos que praticamente a metade dos professores do Projeto Musicalização Infantil estava em seu primeiro ano de atuação. Huberman (1992), ao estudar o ciclo de vida dos professores, relata as fases da carreira do professor. O autor descreve que essa fase, que engloba os três primeiros anos da carreira, é vista como uma fase de entrada e tateamento na profissão, a fase da sobrevivência e da descoberta. Muitos pesquisadores destacam que é quando ocorre o "choque de realidade",

quando o professor se depara com a complexidade do trabalho docente. Ao mesmo tempo, é o momento do entusiasmo inicial, de sentir-se professor e ter suas responsabilidades.

Disciplina Arte/Música Projeto Musicalização Infantil Programa Bandas e Fanfarras

Gráfico 2 - Tempo de atuação dos professores de música

Fonte: Elaborado pelas autoras

Observamos que, no Programa Musicalização Instrumental Bandas e Fanfarras e na disciplina Arte, os tempos de atuação docente são bastante heterogêneos, o que demonstra diferentes ciclos de vida profissional docente.

### **Considerações Finais**

Visando atingir os objetivos propostos, podemos perceber que o mapeamento dos professores de música, apontou para uma predominância de professores licenciados em artes visuais, atuando na disciplina de Arte. Em contraponto, percebemos um número expressivos de professores de música atuando em programas e projetos da Secretaria de Educação, nos CEIs e escolas. É importante avaliarmos que esses profissionais, embora representem uma presença significativa do ensino de música nesses cenários, estão a mercê das contratações temporárias, enquanto os professores de Arte, representados em sua maioria por profissionais licenciados em Artes Visuais, possuem predominantemente um vínculo empregatício efetivo (concursado).

A música, inserida nas escolas por meio do Programa Musicalização Instrumental Bandas e Fanfarras, ocorre no contraturno, limitando o número de alunos que poderão ter acesso ao ensino de música na escola. Já o Projeto Musicalização Infantil, apesar de ser classificado como "projeto", o que faz com que ele exista de forma instável, proporciona o ensino de música para todas as crianças regularmente matriculadas nos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Blumenau. O mesmo ocorre na disciplina de Arte, que tem o

potencial muito abrangente em relação ao ensino de música para todos, mas que, ao mesmo tempo, carece de profissionais licenciados em música.

Cientes de que as análises apresentadas neste trabalho são parciais e que constituem um movimento vivo de uma pesquisa em andamento, sabemos que as reflexões pontuais realizadas podem ser mais exploradas e aprofundadas em diversos aspectos.

### Referências

BLUMENAU. *Diretrizes Curriculares municipais para a educação básica*. v.2. Blumenau: SEMED, 2012.

BLUMENAU. Projeto Ação Complementar: ação complementar de musicalização. [s.d.]

FIGUEIREDO, José; SCHAMBECK, Regina Finck; SOARES, José. (Org.) A formação do professor de música no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014FREIRE, Vanda Bellard (Org.) *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

FREIRE, Vanda Bellard (Org.) *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*, v. 2, p. 31-61, 1992.

RICARDO, Edson. *O projeto bandas e fanfarras na rede municipal de ensino de Blumenau*. Blumenau, 2001. 97 f. Monografia (Especialização em Ensino da Arte: Fundamentos Estéticos e metodológicos). 2001.

RICARDO, Edson. *Projetos de inclusão social, cultural e lazer através da música:* banda musical – Prefeituras municipais de Santa Catarina. Blumenau, 2009.

# CRIANDO A CULTURA INCLUSIVA NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

SCHAMBECK, Regina Finck<sup>1</sup>

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/SC

GONZAGA, Eloisa Costa<sup>2</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/SC

LUZ, Katheryne Vieira da<sup>3</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/SC

Resumo: Este texto procura descrever a como foram as etapas da pesquisa: Professor de Arte: Um estudo das adaptações curriculares para Inclusão. E 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 e pesquisa de campo, 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:** Cultura inclusiva. Atendimento educacional especializado. Materiais pedagógicos.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> E-mail: regina.finck@udesc.br

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> E-mail: elo07gonzaga@gmail.com. (Bolsista de PIBIC).

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> E-mail: vieira.katheryne@gmail.com. (Bolsista de PIBIC).

### Introdução

Este texto visa ampliar as ações da pesquisa em andamento "Professores de Arte: um estudo das adaptações curriculares para inclusão" com vistas a um aprofundamento das investigações de "Como os professores de arte que atuam com crianças com necessidades especiais 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 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 e materiais didáticos e objetos pedagógicos que os professores de Artes e os estudantes do PIBID usam ou criam para atender os alunos com necessidades especiais.

Os objetivos da pesquisa englobam uma reflexão o sobre os processos de elaboração de objetos pedagógicos e jogos adaptados a partir de uma cultura inclusiva entre alunos da graduação e as escolas vinculadas ao subprojeto PIBID. Busca-se de igual maneira, investigar qual a formação dos profissionais que trabalham com educação especial nas salas de aula e como acontece esse atendimento na sala de aula e identificar a criação de objetos pedagógicos, gerando situações de aprendizagem para estudantes com deficiência e os demais estudantes envolvidos na sala de aula inclusiva;

O texto foi organizado de modo a relatar as duas ações desenvolvidas pelas Bolsista de iniciação cientifica envolvidas no projeto. Primeiramente a descrição das ações de pesquisa que envolvem o professor de arte e o AEE e, em um segundo momento as discussões sobre a aplicabilidade dos objetos adaptados e a as ações de elaboração de jogos no subprojeto pibid Interdisciplinar.

Na primeira fase foi feita uma revisão bibliográfica sobre o tema: Professores de Arte e a Educação Especial, especificamente o Atendimento Educacional especializado – AEE e o Segundo Professor de Sala e sobre jogos e objetos pedagógicos. A segunda fase consistiu na articulação da análise de dados com o referencial teórico da pesquisa e a preparação e aplicação de entrevistas e questionários com professores de Arte e Segundos Professores de Sala. Uma reflexão sobre os dados teóricos que referenciaram esta pesquisa em comparação com as respostas obtidas através da pesquisa de campo nas escolas e a análise dos jogos

aplicados pelos alunos do PIBID nas escolas públicas da rede estadual vinculadas ao projeto constitui e terceira fase da pesquisa.

### A formação e atuação de professores de Artes e Segundos Professores

Este estudo se guiou pela temática Educação Inclusiva. Os participantes da pesquisa são profissionais que trabalham com alunos com deficiências em sala de aula e foram escolhidos, intencionalmente, para o entendimento da prática escolar em comparação com a teoria que já vinha sendo estudada a partir da atuação como bolsista de iniciação científica (2014/2-2016/1). Este estudo não teve a intenção de ser comparativo, mas, sim, compreender as relações entre os profissionais envolvidos nos processos educativos em Artes.

A coleta de dados ocorreu do seguinte modo: Primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado. Era preciso conhecer as normativas, leis e materiais de apoio que orientam a formação de professores para atuar em contexto de inclusão de alunos com deficiência, bem como os documentos que servem como suporte para as diretrizes de educação inclusiva do município de Santo Amaro da Imperatriz.

Tendo finalizado esta etapa partiu-se para a pesquisa de campo que envolveu uma entrevista com a Coordenação de Educação Especial da rede municipal de educação do município e aplicação de questionários semiestruturados com três professores de Artes e quatro Segundos Professores. Optou-se por gerar um questionário semiestruturado, com questões abertas divididas entre 3 categorias: Formação, Suporte pedagógico e Ação pedagógica com alunos com deficiência.

Quanto à formação das professoras de Artes o levantamento indicou que duas delas têm formação em Educação Artística, uma com habilitações em Cênicas e Pós-graduação em Gestão e Metodologia de Ensino e a outra com habilitação em Música e Pós-graduação em Gestão Escolar e a terceira professora não possui formação na área de Artes e, sim, em Pedagogia com pós-graduação em Multidisciplinas. Foi relatado pelas professoras que durante a graduação não houve nenhuma disciplina que desse aporte para a educação especial. Mesmo possuindo em suas turmas alunos com deficiências, todas as professoras relataram não buscar nenhuma espécie de formação continuada na área de educação especial.

É unanimidade entre as professoras de Artes que participaram desta pesquisa a existência de um déficit na formação continuada para atuar no contexto de inclusão.

Perguntadas sobre o que poderia ser feito para um melhor o apoio e suporte aos alunos com deficiência em sala de aula, as Professoras de Artes classificaram como importante a realização de cursos de formação para todos os professores. Indicaram, também, a necessidade de se abordar nestes cursos a deficiência de forma ampla, contemplando de uma maneira geral, as características de aprendizagem deste público e formas de avaliação. Também foi sugerida a realização de um simpósio ou mesmo de palestras para que se conheça a realidade da Educação Especial, além de mais apoio das instituições responsáveis por essa área.

O segundo Professor é o profissional que atende os alunos que fazem parte da Inclusão escolar em sala de aula<sup>1</sup>. A formação de todas as Segundas Professoras participantes é Pedagogia, apenas uma professora está cursando complementação e pósgraduação em Educação Especial. Segundo elas o conhecimento teórico que tiveram sobre educação inclusiva na graduação não lhes deu suporte pedagógico para mediar as situações que encontram, efetivamente, na prática escolar. De acordo com as Segundas Professoras, ao estarem em envolvimento com a realidade escolar, os professores se deparam com situações que necessitam de uma pesquisa mais aprofundada sobre educação inclusiva, do que os conteúdos formativos repassados na graduação. Mesmo, assim, consideram importante os conhecimentos que tiveram para compreender um pouco mais sobre as características das deficiências e os fundamentos da educação inclusiva.

Apesar do pouco material publicado sobre a educação especial e inclusiva voltada para a disciplina de Artes, percebe-se que está aumentando o interesse e a produção do mesmo. Eventos na área como palestras e simpósios sobre o tema tem acontecido com certa frequência, inclusive com propostas de capacitação na modalidade à distância (EAD).

Com base no levantamento de literatura realizado nesta pesquisa em contrapartida com os dados apurados junto aos participantes, profissionais que trabalham com alunos com deficiência, pode-se concluir que a teoria ainda está muito longe do que ocorre, efetivamente, na prática, nas salas de aulas, ou seja, a inclusão não está acontecendo de maneira efetiva na rede de ensino estudada. Conforme nos apontam Reily (2010), Mendes, Fonseca da Silva e Schambeck (2012) inserir os alunos com deficiências em classes comuns do ensino regular não lhes assegura os mecanismos de aprendizagem em artes.

A relação entre os professores de Arte e os Segundos Professores na rede de ensino investigada, quase não acontece na prática. As participantes da pesquisa atribuem essa

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> SANTA CATARINA (2009). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Programa Pedagógico.

dificuldade à falta de incentivo por parte da Coordenação de Educação Especial do Município, já que nos últimos anos não foram promovidas capacitações, encontros e/ou até mesmo discussões sobre planejamento entre todos os profissionais envolvidos na educação, o que as faz trabalhar isoladamente.

Acredita-se que para que haja inclusão e parceria entre os professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais seja necessário, entre outros aspectos, investir na qualificação dos educadores para uma atuação mediação mais eficaz, ampliar e diversificar a equipe da educação especial do município, e rever o modelo de intervenção destes alunos junto à comunidade escolar. Além de melhorar o suporte e orientação às práticas pedagógicas de todos os educadores e não só dos Segundos Professores, como elas mesmas afirmaram. A melhoria do atendimento e o suporte deveriam ser oferecidos por parte de todos os profissionais da educação, pois todos eles têm ou terão convivência em algum momento com alunos com deficiências.

### Aplicabilidade dos Jogos

Os jogos foram criados e aplicados pelos alunos do PIBID nas escolas públicas vinculadas ao projeto. Coube a bolsista de iniciação científica a observação como metodologia para fazer a descrição dos processos de aplicabilidade do jogo 1 relatado neste texto. Por se tratar de um subprojeto com foco na interdisciplinaridade, todos os jogos elaborados pelos bolsistas PIBID tinham que abranger pelo menos duas áreas de conhecimentos envolvidas, ou seja, música, artes visuais, pedagogia, história e geografia.

Tabela 1 - Jogo 1

Público alvo: Alunos do 7°, 8° e 9°	Título: Memória, texto e imagem: revoltas e resistências. Áreas de
ano do ensino fundamental	conhecimento envolvidas: Artes Visuais, História, Geografia,
	Língua Portuguesa, Música.
Objetivo	Conhecer reproduções de obras de arte e músicas a partir de fatos
	históricos, criando uma memória visual a partir de perguntas
	textuais, ao mesmo tempo que se promove a interação intrapessoal
	entre os grupos de alunos.
Aprendizagens	Era preciso organizar ao menos dois grupos. Um dos grupos ficava
	responsável por proferir uma pergunta a partir do CADERNO DE
	PERGUNTAS ao outro grupo. Assim o segundo grupo respondia
	ao olhar o CADERNO DE RESPOSTAS e justifica a resposta. Se
	a resposta estivesse correta, o grupo seguia à uma tentativa no jogo
	da memória e se conseguisse acertar seguia até o erro ou o fim do

jogo. Se, porém, a resposta fosse incorreta o segundo grupo passava ao primeiro grupo o direito de uma tentativa no jogo da memória. O professor/mediador ficava com o CADERNO DO MEDIADOR que possuía as perguntas com as respectivas imagens de resposta, tornando-se encarregado pela conferência e às interrupções nos momentos de jogo da memória. O jogo encerra quando todo o jogo da memória for concluído.

Fonte: elaborado pelas autoras.

No dia da observação a atividade foi acompanhada na turma do 7° ano. O bolsista do PIBID informou que o jogo estava previsto para ser aplicado na turma do 8° ano, mas a professora não autorizou a aplicação do jogo naquela turma. Com a recusa desta professora, o estudante pediu autorização à professora da turma do 7° ano para realizar a tarefa, ponderando, inconformado, que o jogo não era para o contexto daquela turma, pois a elaboração do mesmo tinha levado em consideração um aluno com dificuldades de aprendizagem, por conta de um diagnóstico de distúrbio psicológico.

O jogo "Memória, texto e imagem: revoltas e resistências" foi aplicado para uma turma de 7º ano, com a participação de todos os estudantes. Observou-se que um dos alunos participou do jogo de forma passiva por não ser alfabetizado, considerando que, em algum momento do jogo todos teriam que ler as perguntas e respostas. De qualquer modo, ele interagiu com a turma, pois mesmo não fazendo a leitura participou da disputa do jogo. Nesta turma não só o referido aluno tinha dificuldades nas respostas por não saber ler, mas vários deles, igualmente, apresentaram dificuldades de leitura e interpretação de texto durante a atividade.

Assim, podemos considerar que um dos objetivos desse jogo, qual seja a interação interpessoal entre os grupos de alunos foi alcançado, mas em conversa com o bolsista do PIBID e a professora supervisora e avaliando-se a aplicabilidade do jogo, consideramos que o conteúdo abordado era muito superior às capacidades de entendimento da maioria dos alunos do 7ºano presentes na sala. Ficou acordado que seria preciso repensar o jogo, principalmente para aqueles que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem, no sentido de se pensar em uma nova estratégia de aprendizagem que inclua de forma efetiva o aluno com deficiência.

Tabela 2 - Atividade Pedagógica 1

Público alvo: Alunos do Jardim IV (6 anos de idade)	Título: Quebra-cabeça Áreas de conhecimento envolvidas: Música, Alfabetização.
Objetivo	Identificar a letra, perceber a sequência das letras para formar as palavras e encaixá-las na forma certa, observando cada palavra.
Aprendizagens	O jogo foi pensado para um aluno com Autismo (sala AEE)

**Fonte:** elaborado pelas autoras

A atividade foi aplicada para um aluno com diagnóstico de autismo que frequenta uma turma de educação infantil. A atividade visava à interação com os demais alunos da sala de aula, já que o menino, alvo na proposta, não costuma se integrar ao grupo. No dia da observação esse aluno não queria participar da atividade. Então, a estratégia encontrada foi chamar outras crianças para participarem, deixando-o livre para fazer outra atividade. A estratégia funcionou, o menino ao ver o grupo realizando a proposta da atividade quis se integrar ao grupo de crianças que já estavam montando o quebra-cabeça. Sentou-se à mesa e ajudou a completar a palavra, indicando a letra que faltava.

O jogo tinha várias peças de encaixe, sendo assim, o aluno tinha que identificar a letra e encaixá-la na forma correspondente, ou seja, reconhecendo as letras (que formam palavras) fazia-se o encaixe e não apenas o reconhecimento do seu formato. Este jogo, inicialmente, foi idealizado pelo estudante do PIBID para um único aluno e seria aplicado na sala do AEE, mas considerando a aplicabilidade e o resultado da interação da turma, o mesmo foi repensado para o coletivo de alunos, de modo que pudesse ser jogado por todos, reforçando o caráter de inclusão e de interação entre as crianças. Observou-se que vários grupos usaram outras regras para jogar o jogo, de modo que a proposta inicial foi abortada. Pretendia-se dar sequência no quebra-cabeças, com outra palavras que indicassem a música que estava sendo trabalhada com o grupo de alunos, o que se mostrou muito complexo para o grupo em que o jogo foi aplicado.

Portanto, a intervenção pedagógica do professor será fazer com que os alunos inventem variantes e criem novos jogos, possibilitando que colaborem entre si para tornar os jogos mais complexos e variados, contribuindo para que todas as crianças sejam incluídas e se sintam participantes nas situações lúdicas geradas pelo jogo. (CARRANZA et al., apud, MURCIA, 2005, p.102).

Neste caso, percebemos que o jogo não é o fim ao considerarmos que a atividade pensada constitui o fazer pedagógico e os processos de aprendizagem, não é apenas um objeto, mas é uma possibilidade de interação entre os alunos no contexto de sala de aula inclusiva.

### **Considerações Finais**

De acordo com as informações desta pesquisa, é possível considerar que o debate em torno da inclusão está presente em todos os níveis de educação, seja na formação dos professores ou na educação básica, mas o desafio maior para os educadores é tornar a inclusão uma prática efetiva nos processos de aprendizagem.

A dificuldade em lidar com os jogos e objetos pedagógicos não é uma exclusividade desta pesquisa. Existe um árduo debate em torno da relação entre os materiais pedagógicos e a aprendizagem. Pensar a educação e os processos de aprendizagem na perspectiva da inclusão é garantir o acesso escolar de todos, principalmente o acesso ao currículo, aos conteúdos, aos métodos de ensino e os objetivos da ação pedagógica. Nesta perspectiva, 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, já que enriquece o conteúdo a ser trabalhado de forma lúdica.

O jogo se constitui, então, como uma importante ferramenta para a construção das representações próprias dos alunos no processo de desenvolvimento, na superação de seus limites, garantindo também a sua autonomia. Para promover um trabalho pedagógico para as pessoas com deficiência, de modo geral, é imprescindível aceitar e compreender quais são as especificidades e necessidades desses indivíduos. Portanto, não basta apenas criar o jogo, mas sim, pensar nas características do processo de aprender de cada criança no contexto inclusivo, por isso é de fundamental importância a mediação e o apoio dos profissionais do AEE das unidades escolares.

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 poderá ser bem sucedida ou não, se tornando apenas um objeto sem um fim pedagógico para a aprendizagem, conforme relatado na atividade pedagógica relatada acima. A defasagem na formação dos professores pode contribuir para dificultar o conhecimento, o acesso ao currículo e as adaptações necessárias para a inclusão dos alunos com deficiências.

É preciso estar preparado para lidar com os jogos e os objetos pedagógicos, a 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. Há um longo caminho a ser percorrido quando se trata dos processos de inclusão e aprendizagem, por isso a importância de investigar, refletir, criar e experimentar, sinalizando aspectos que possibilitem uma melhor compreensão sobre o tema estudado.

### Referências

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.

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

REILY, Lucia. *O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão*. Artigo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010. Disponível na biblioteca eletrônica SciELO. Link: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a07.pdf Acesso em 21 de Março de 2016, às 20h30min.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Programa Pedagógico. - São José, SC: FCEE, 2009. 20 p. Link: http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com\_docman&task=doc\_view&gid=445 Acesso em 29 de Abril de 2016, às 23h00min.

# PRÁTICA CORAL INFANTO-JUVENIL: O REPERTÓRIO NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA

CAETANO, Beatriz Pereira <sup>1</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/SC

SCHAMBECK, Regina Finck <sup>2</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/SC

Resumo: O presente trabalho é parte de uma pesquisa realizada entre os anos de 2014 e 2015 com base na atividade coral realizada durante o Estágio Curricular Supervisionado III e IV do curso de Licenciatura em Música da UDESC, que teve como objetivo investigar a prática de um coral infantojuvenil sob a ótica dos coralistas. Este coral pertence a uma escola pública do estado de Santa Catarina. Fundado em 2011, o coral exerce sua atividade com os alunos das turmas entre o 1º e 5º ano do Ensino Fundamental, como atividade obrigatória para as turmas do período vespertino. Este grupo abrange crianças e adolescente de 06 a 16 anos de idade. A organização do texto foi estruturada de modo a apresentar as características desta modalidade de coro, sua função dentro do contexto escolar como atividade obrigatória e, principalmente, compreender o ponto de vista das crianças e adolescentes sobre a atividade. A partir da abordagem da pesquisa qualitativa, mediante a sistematização de observações e de aplicação de questionários, foi possível evidenciar as funções da atividade coral no contexto escolar e a opinião das crianças e dos adolescentes sobre a prática coral.

Palavras-chave: Coral Infantojuvenil. Repertório. Estágio Curricular Supervisionado.

### Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a prática coral infantojuvenil sob a ótica dos coralistas, relacionando-a com a experiência do Estágio Curricular Supervisionado III e

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup>E-mail: beatrizpereiracaetano@hotmail.com. Licenciada em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> E-mail: regina.finck@udesc.br. Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Música, sub área: Educação Musical na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

IV do curso de Licenciatura em Música da UDESC, realizado durante todo o ano de 2014 (CAETANO, 2015). A essência deste trabalho encontra-se na análise dos questionários respondidos pelos coralistas acerca da prática coral de uma escola pública do estado de Santa Catarina e a sua relação com as observações realizadas pela estagiária neste mesmo período.

Durante o ano de 2014 o coral organizou seus ensaios em dois horários diferentes. No primeiro, das 15h00min às 15h45min a regente se reunia com turmas do 4° e 5° anos e das 16h00min às 17h20min com as turmas de 1°, 2° e 3° anos. O coral, ao todo, tinha aproximadamente 80 integrantes, 40 em cada grupo.

A problemática desta pesquisa surgiu no período em que os coralistas deste grupo começaram a fazer indagações quanto à prática coral como atividade obrigatória.

### Revisão de Literatura

Esta revisão de literatura aprofundou-se nas publicações cujo tema envolve coral infantojuvenil em instituições de educação básica e também em outros espaços. O levantamento bibliográfico realizado por Silva (2014) foi utilizado como base para a revisão de literatura, fornecendo a base inicial para a realização da revisão.

Para compreender um pouco mais o contexto do canto coral infantojuvenil é preciso conhecer as características que envolvem este público, cujo período abarca a infância e a adolescência. Embasado na perspectiva de Joly (1997), sabe-se que a categoria que engloba a adolescência é caracterizada pela muda vocal. A autora nos esclarece algumas possibilidades de agrupamentos que podem ajudar o regente na hora de organizar seu grupo, tomando alguns cuidados, principalmente, com a faixa etária dos alunos:

Tabela 1 – Separação do coral infantojuvenil por faixa etária

Opção A	de 7 a 9 anos,
	de 10 a 12 anos e
	de 13 a 15 anos
Opção B	de 7 a 10 anos e
	de 11 a 15 anos
Орçãо С	de 7 a 12 anos e
	de 9 a 15 anos

Fonte: Produção da autora com base em Joly (1997)

### Canto Coral no Espaço Escolar

Os trabalhos que tratam sobre canto coral em espaço escolar foram extraídos dos Anais da ABEM e da ANPPOM no período entre 2003 e 2013. Os textos versaram sobre diferentes temáticas, abrangendo desde publicações sobre a prática coral como atividade musical extracurricular, até discussões sobre a função da música em instituições de educação básica.

Dentre as publicações que discutem o coral infatojuvenil destaca-se o texto de Botelho (2005), que traz apontamentos sobre uma experiência do uso do canto gregoriano com crianças e adolescentes. A autora justifica que este é um repertório pouco conhecido, mas que poderia ampliar o conhecimento musical dos coralistas.

Nos textos de Andrade (2003), Mota (2011) e Silva (2011) foram encontrados trabalhos que focam seu olhar para aspectos técnicos: afinação, muda vocal e avaliação da execução. Os textos trazem discussões acerca da avaliação da execução realizada pelos coros, mas também sobre a muda vocal, assunto bastante discutido nas práticas corais direcionadas para a faixa etária infantojuvenil. Na atividade coral a afinação é outro assunto que têm a atenção dos pesquisadores.

O coral e o espaço escolar são abordados pelos autores Dallanhol (2003), Silva (2004), Oliveira (2005), Braga (2010), Lopes (2009), Nunes (2011), Almeida (2011) e também por Cavalcanti e Schambeck (2013). Nestes textos se discute a atividade do canto de uma maneira mais ampla, trazendo apontamentos sobre o canto coletivo, o canto coral como ensino obrigatório e como possibilidade de musicalização.

Outro ponto abordado nas pesquisas que tratam sobre o canto coral na infância é a discussão acerca da finalidade do coro e as suas funções. Castro (2005) investigou o que pensam os coralistas sobre a prática coral. O trabalho de Santos (2011), por exemplo, permite que sejam discutidas amplamente diversas funções do coro na escola e Knhis (2006) traz uma discussão sobre a opinião dos seus alunos quanto a prática coral, tendo por base o grupo do qual participam.

### Delineamento Metodológico

A presente pesquisa encontra-se classificada como abordagem qualitativa. Tendo como principal característica a "compreensão de fenômenos que necessitam de uma discussão descritiva" (MOREIRA; CALEFFE, 2006). Segundo Gil (1994, apud MOREIRA; CALEFFE 2006), este modelo de pesquisa proporciona uma visão geral de determinado

assunto. Muitas vezes pode até vir a ser o ponto de partida de uma pesquisa mais ampla. Portanto, sabe-se que "o produto final desse processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados" (p. 69).

Uma das técnicas de coleta de dados adotada nesta pesquisa foi a observação. A escolha por esta técnica surgiu a partir da demonstração diferenciada das reações dos coralistas quanto ao repertório e, principalmente, do posicionamento contrário de um grande grupo de alunos que não queria participar da atividade. Foi nesse momento, que identificamos uma possível questão de pesquisa, pois o que estávamos observando naquele grupo difere, em muito, do que encontramos na literatura da área. Compreendemos, então, que a sistematização desses diários de aula, tal como preconiza (ZABALZA, 2004), poderiam ajudar a aprofundar as discussões sobre o que as crianças compreendem como um coral 'ideal'.

A segunda técnica de coleta de dados utilizada nesta pesquisa foi o questionário. Foram entregues 80 questionários, destes, retornaram para a pesquisadora 62, dos quais 30 respondidos por meninas, 29 por meninos e em 3 não se tinha registros pessoais. A faixa etária dos respondentes era bastante diversificada. Os questionários foram preenchidos por 27 crianças entre seis e oito anos, 12 de nove e dez anos, 19 de onze e doze anos e 1 adolescente de 14 anos, lembrando que 3 dos questionários não tinham registro pessoal que pudesse identificar a faixa etária.

### O papel de regente estagiária no canto coral da escola

No contexto em que esta pesquisa foi realizada era comum ouvirmos das crianças comentários sobre a obrigatoriedade da atividade coral, principalmente pelo fato dela ser direcionada apenas a um grupo limitado de turmas (1º a 5º ano do Ensino Fundamental vespertino), o papel da professora regente, o local de ensaio e, sobretudo, questões relativas ao repertório do grupo. Foi a partir dessas percepções que as observações foram adotadas como instrumento de coleta de dados.

Durante o estágio teve-se a preocupação em ser, frente às crianças, o exemplo a ser seguido pelos coralistas. Por vezes, esta função foi posta atribuindo àquele momento estratégias que fossem mais palpáveis para as crianças e adolescentes, através do uso de brincadeiras e atividades lúdicas. Os relatos das observações dos ensaios foram fundamentais para refletir e gerar mudanças na condução da atividade. Lucy Schimiti (1997,

p. 121) ressalta que um ensaio fluente necessita que todos os integrantes sintam prazer em fazer parte dele e, por isso, é necessário:

[...] lembrar que a criança aceita participar de qualquer proposta se estiver realmente motivada, se tiver sua opinião respeitada, seu tempo de atenção suprido, sua necessidade de participação atendida e se a atividade for compatível com as características próprias da sua idade (SCHIMITI,1997, p.121).

Se os aspectos necessários para a vivência efetiva dos alunos com a música realizada na atividade coral for suprida, a interação dos alunos com a atividade possivelmente poderá acontecer. Portanto, foi ao longo do semestre que a dinâmica de atuação frente ao grupo foi sendo construída. A seguir ressaltaremos alguns dos assuntos que mais foram enfatizados.

### Perspectiva das crianças sobre repertório

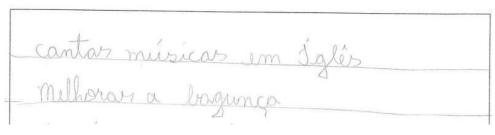
Para iniciar a discussão acerca do repertório é importante ter em mente a fala de Vieira (1997, p. 66) "a criança pode, a princípio, cantar tudo. Mas a atividade coral deve buscar oferecer aquilo que dificilmente será vivenciado por ela em outro lugar". Freer e Llor (2013) mencionam aspectos importantes para a escolha do repertório:

Se deve escolher músicas com um alcance limitado e uma tonalidade que permita cantar todo o grupo. Os adolescentes que estão mudando a voz muitas vezes preferem canções que são muito rítmicas e que tenham tempo vivo. No caso de escolher uma música com este perfil é melhor encontrar músicas em que a melodia move- se por graus conjuntos melhor do que saltos. Uma opção viável para cantar em aula é escolher determinadas canções, incluindo acompanhamentos cantados que incorporem ostinatos e bordões (p.17, tradução nossa).

O coro é constituído de pessoas com opiniões divergentes sobre vários assuntos, e sobre música não é diferente. Esperar que todo o coral goste das mesmas músicas é talvez crer num coro 'utópico'. Para tanto, o regente deve ter a visão de proporcionar canções que visem o aprimoramento geral, pois como afirma Vieira (1997) "o canto coral é dinâmico e o repertório deve acompanhar o momento do grupo e não o gosto pessoal do regente" (p. 67). A seguir, uma opinião de coralista sobre as preferências de repertório:

Imagem 1 - Opinião sobre repertório

Para você, como deveria ser o coral perfeito?



Fonte: Acervo das autoras.

# Aluno 1 – "cantar músicas em 'inglês'". "Melhorar a bagunça".

Acredita-se que as conversas paralelas, recorrentes durante o ensaio, aconteciam pelo fato de o coro também ter uma função social muito forte, no contexto da escola, demarcada pelo perfil do grupo, a faixa etária dos participantes, sua origem social, entre outras. No caso do contexto da presente pesquisa vê-se que os alunos tinham amizades com crianças que não eram da mesma sala e por esse motivo o único momento em que eles se encontravam era na hora do ensaio do coral e também no intervalo. Sabe-se que impedir as conversas poderia até mesmo criar uma aversão com a prática coral, no entanto, cabe ao regente mediar momentos de liberdade no ensaio.

### Considerações Finais

Ao investigar a prática coral infantojuvenil sob a ótica dos coralistas, verificou-se um certo desinteresse dos alunos pela prática coral. Fato que se justifica se pensarmos que havia uma descontextualização sobre a atividade, ou seja, faltava referências para o grupo de cantores sobre o conceito de coral. Considerando que há uma ampla gama de organizações musicais, oferecidas, principalmente via interface midiática, os coros são pouco apreciados, vistos ou até mesmo conhecidos. Muitas vezes o modelo musical, ou seja, a referência que as crianças trazem é, normalmente, adquirida de maneira passiva.

Partindo deste princípio viu-se que, mesmo havendo uma descontextualização da pratica coral, os alunos obtinham informações e opiniões sobre esta prática. Com base nas observações estas preferências se confirmam quando se encontra nas falas dos alunos informações que mostram que eles ficavam instigados com um repertório que os desafiasse. Não se exclui a hipótese de que se houvesse uma maior referência conceitual no grupo sobre o que é 'canto coral' e quais são suas 'características', as crianças compreenderiam esta forma musical de uma maneira mais rápida e fácil.

Ao finalizar, diante da falta de material que discuta, especificamente, o contexto das práticas corais, levando-se em conta as características do grupo aqui descrito, procurou-se fazer reflexões das dimensões que entram em jogo quando estamos no espaço escolar, no papel de estagiários. Deste modo, planejar, organizar e refletir sobre a prática coral na escola envolveu escolhas. Os dados dão conta de aspectos que já preocuparam autores em tempos mais remotos, contudo, ainda hoje, essas mesmas questões ainda são reflexo de uma prática

musical cada vez mais remota na escola pública. Assim, novas pesquisas com foco na prática coral infantojuvenil ainda merecem mais esforços de pesquisadores.

#### Referências

ALMEIDA, Rebeca V. de Q. Reflexões sobre a experiência do Coral Encanto: contribuições e limites dos projetos de música extracurriculares para o ensino de música obrigatório na educação básica. In: Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, XX, 2011, Vitória. *Anais eletrônicos...* Disponível

em:<a href="mailto://www.4shared.com/office/BedpbvK/ANAIS\_ABEM\_2011.html">http://www.4shared.com/office/BedpbvK/ANAIS\_ABEM\_2011.html</a> Acesso em: 12 nov. 2015.

ANDRADE, Margaret A. de. Avaliação da execução musical de grupos corais. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, XII, 2003, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Disponível em:

<a href="http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\_2003">http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\_2003</a> pdf> Acesso em: 12 nov. 2015.

BOTELHO, Paulo M. A. Canto gregoriano para crianças e jovens: uma oficina unindo latim e música antiga. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, XIV, 2005, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos...* Belo Horizonte: UEMG, 2005. Disponível em:<a href="http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2005/">http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2005/</a> Acesso em:12 nov. 2015.

BRAGA, Simone Marques. Canto coral na escola: a prática pedagógica como objetivo de pesquisa. In: Congresso da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa, XX, 2010, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UDESC, 2010. Disponível em:<a href="http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\_anppom\_2010/ANAIS\_d">http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\_anppom\_2010/ANAIS\_d</a> o\_CONGRESSO\_ANPPON\_2010.pdf> Acesso em: 12 nov. 2015.

CAETANO, Beatriz Pereira. *O CORO 'IDEAL'*: um estudo da prática coral infantojuvenil na perspectiva dos alunos de uma escola pública. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação)-Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Curso de Música, Florianópolis, 2015, 57 p. Disponível em:

http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00000f/00000f30.pdf Acesso em 15 maio. 2015.

CASTRO, Dóris Y. V. de. Projeto educação pelo resgate da memória. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, XIV, 2005, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos...* Belo Horizonte: UEMG, 2005. Disponível

em:<a href="mais2005/">http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2005/">http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2005/</a> Acesso em 12 nov. 2015.

CAVALCANTI, Francisca M. B.; SCHAMBECK, Regina F. Canto coletivo na escola Waldorf: um levantamento sobre as pesquisas realizadas em cursos de pós-graduação strictu sensu. In: Congresso da Associação Nacional de Pós- graduação e Pesquisa, XXIII, 2013, Natal. *Anais eletrônicos...* Natal: UFRN, 2013. Disponível em:<a href="http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/ANPPOM2013/Escritos2013/schedConf/presentations">http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/ANPPOM2013/Escritos2013/schedConf/presentations</a> Acesso em: 12 nov. 2015.

DALLANHOL, Kátia M. B.; GUERINI, Stela M. S. Coral do colégio de aplicação. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, XII, 2003, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UDESC, 2003. Disponível em:<a href="http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\_2003.pdf">http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\_2003.pdf</a> Acesso em: 12 nov. 2015.

JOLY, Ilza Zenker Leme. O coro infantil In: *Canto, canção, cantoria: como montar um coral infantil.* São Paulo: SESC, 1997).

KNHIS, Alessandra; MACHADO, Daniela D. Vivências musicais e as opiniões de alunos do ensino fundamental e médio do Colégio de Aplicação da UFSC sobre a atividade de canto coral que participam. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, XV, 2006, João Pessoa. *Anais eletrônicos...* João Pessoa: UFPB, 2006. Disponível em:<a href="http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\_20 06.pdf">http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\_20 06.pdf</a> Acesso em: 12 nov. 2015.

BRAGA, Simone Marques. Canto coral na escola: a prática pedagógica como objetivo de pesquisa. In: Congresso da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa, XX, 2010, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UDESC, 2010. Disponível em:<a href="http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\_anppom\_2010/ANAIS\_d">http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\_anppom\_2010/ANAIS\_d</a> o \_CONGRESSO\_ANPPON\_2010.pdf> Acesso em: 12 nov. 2015.

FREER Patrick; LLOR, Alfonso Jesús Elorriaga. La muda de la voz en los varones adolescentes:Implicaciones y consecuencias para el canto y la música coral escolar. In: *Revista Internacional de Educación Musical*, nº 1, 2013. p.14-22.

MOREIRA, H. & CALEFFE, L. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOTA, Cinara R.; ANDRADRE, Débora; LINHARES, Leonardo B. Canto coral e muda vocal na educação básica: contribuições para a formação do educador musical. In: Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, XX, 2011, Vitória. *Anais eletrônicos...* Vitória: UFES, 2011. Disponível em:<a href="http://www.4shared.com/office/BedpbvK-/ANAIS\_ABEM\_2011.html">http://www.4shared.com/office/BedpbvK-/ANAIS\_ABEM\_2011.html</a> Acesso em: 12 nov. 2015.

NUNES, Bruno de S.; BORGES, Jane. Musicalizando por meio do coro infantil: uma experiência na escola pública. In: Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, XX, 2011, Vitória. *Anais eletrônicos...* Vitória: UFES, 2011. Disponível em:<a href="http://www.4shared.com/office/BedpbvK-/ANAIS\_ABEM\_2011.html">http://www.4shared.com/office/BedpbvK-/ANAIS\_ABEM\_2011.html</a> Acesso em: 12 nov. 2015.

OLIVEIRA, Jetro M.; STENCEL, Ellen de A. B. Projeto Cuco na escola: educação musical pelo canto coral no currículo escolar. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, XIV, 2005, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos...* Belo Horizonte: UEMG, 2005. Disponível em:<a href="http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2005/">http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2005/</a> Acesso

Em: 12 nov. 2015.

SANTOS, Najla Elisângela dos. *A prática coral como atividade extracurricular em escolas de ensino fundamental:* um estudo na cidade de Florianópolis. Florianópolis, 2012. p. 98.

SCHIMITI, Lucy Maurício. O ensaio. In: SESC São Paulo. *Canto, canção, cantoria*. São Paulo: SESC, 1997, p. 121-130.

SILVA, Luiz Eduardo. *Prática coral*: um levantamento bibliográfico nos anais da abem e da Anppom de 2003 a 2013. Florianópolis, 2014, 129 p.

SILVA, Rosângela R. O coral e a interdisciplinaridade no ensino médio Centro Educacional 02 de Taguatinga – DF. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, XIII, 2004, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. Disponível em:<a href="http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\_2004.pdf">http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\_2004.pdf</a> Acesso em: 12 nov. 2015.

VIEIRA, Amaury. Repertório. In: *Canto, canção, cantoria: como montar um coral infantil.* São Paulo: SESC, 1997.

ZABALZA, M. A. *Diários de Aula*: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

# GRUPO RECITAL DE CONCLUSÃO: EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO

DALLABRIDA, Iara Cadore<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

SPERB, Leonardo Martins<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Resumo: O texto relata uma experiência de educação musical em andamento no Ensino Médio de um colégio santamariense, em um projeto extracurricular denominado Recital de Conclusão, que tem como objetivo a construção de conhecimentos musicais junto aos adolescentes participantes. O projeto surgiu a partir da intenção dos professores em ampliar as possibilidades do fazer musical dos alunos para além das aulas de Música, que acontecem uma vez por semana no colégio. O referencial teórico-metodológico que orienta o processo de educação musical no Projeto Recital de Conclusão tem como aportes a Teoria da Aprendizagem Musical, de Edwin Gordon, o modelo CLASP, de Keith Swanwick, e as proposições relacionadas ao canto a partir de Zoltán Kodály. Os professores partem do repertório sugerido pelos alunos para desenvolverem conteúdos musicais, tais como andamento, harmonia, afinação, ritmo, contorno melódico, forma e técnica vocal. Alguns resultados decorrentes da participação dos alunos no projeto podem ser percebidos, dentre os quais: avanços na compreensão e realização musical dos alunos, no senso crítico e argumentativo sobre os repertórios escolhidos pelos adolescentes e na ressignificação da relação entre música e letra. Aponta-se, também, para a valorização da Música na escola, sendo pertinente problematizar se esta acontece pelo viés musical ou extramusical que o projeto apresenta.

Palavras-chave: Educação Musical. Ensino Médio. Projeto extracurricular.

Dentre as particularidades da adolescência, a relação entre adolescentes e música é bastante expressiva. A literatura aponta para a importância desta no processo de construção identitária daqueles sujeitos (GREEN, L. 1997; FIALHO, 2003; SOUZA, 2004),

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> E-mail: iara.ufsm@gmail.com

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> E-mail: leo.sperb@hotmail.com

evidenciando que grande parte dos adolescentes gosta de ouvir música. Entretanto, quando a Música é escolarizada e tornada obrigatória, corre-se o risco de que enquanto área de conhecimento ela seja menos atraente se comparada às músicas enquanto produtos de consumo destituídos de função educativa. Essa possibilidade acarretaria, cada vez mais, na utilização da música para se alienar do mundo, ao invés de compreendê-la enquanto experiência de estar no mundo.

Nesse sentido temos pensado, no decorrer de nossa atividade docente junto a alunos de Ensino Médio, em possibilidades de estreitar laços entre as músicas que estes adicionam a suas *playlists* e a Música enquanto campo de conhecimento, haja vista que, como apontado por Wille (2005), os processos de aprendizagem sobre Música em ambiente escolar podem se justapor àqueles vividos fora da escola. Em outras palavras, acreditamos que a construção de experiências e conhecimentos musicais possa acontecer em ambientes formais, não formais ou informais de educação, mas ainda vemos a escola como *locus* prioritariamente responsável por essa construção.

Corroborando ao que expõe Arroyo (2000), pensamos que é importante ao professor de Música "transitar entre o escolar e o extraescolar, o 'formal' e o 'informal', o cotidiano e o institucional, [a fim de realizar] um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam". (ARROYO, 2000, p.89). Assim, temos buscado aproximar as esferas escolares e extraescolares e minimizar a dicotomia entre vida na escola *versus* vida fora da escola na construção de conhecimentos e experiências em Música.

As aulas de Música no Ensino Médio acontecem uma vez por semana, com duração de 50 minutos. Assim como bastante relatado na literatura, temos vivido desafios comuns aos professores de Música no que diz respeito, sobretudo, ao *excesso de barulho* produzido nas aulas, cujas salas não contam com isolamento acústico. Esse problema vinha limitando algumas proposições práticas, sobretudo relacionadas a execução de instrumentos musicais e percussão em objetos como mesa e cadeiras. Embora procurássemos manter o fazer musical presente nas aulas de Música, percebemos que alguns alunos não se satisfaziam com as propostas mais *discretas* e *menos barulhentas*. Foi daí que propusemos um projeto extraclasse, chamado Recital de Conclusão, denotando a ideia de que o Ensino Médio é a conclusão de um ciclo escolar básico.

É importante frisar que o Projeto Recital de Conclusão não pretendeu extinguir momentos de práticas musicais da disciplina de Música, componente curricular obrigatório

do qual participam todos os estudantes envolvidos no projeto. Buscou, sim, somar àquelas práticas, ampliando as oportunidades de experimentar a música utilizando caixas de som, instrumentos amplificados, percussão com mesas, cadeiras e outros objetos de som forte.

Os encontros acontecem às terças-feiras, das 13h30min às 15h30min, ora em salas de aula, ora no auditório do colégio, e por outras vezes ao ar livre. Podem participar alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio, que já tenham ou não experiências em práticas instrumentais ou vocais. O projeto não tem como centralidade o ensino de instrumentos, embora nós professores mediamos conhecimentos de técnicas voltadas ao fazer musical, propondo a todos os alunos que toquem e/ou cantem em pequenos grupos e coletivamente. Assim, nossos encontros semanais têm como propósito a educação musical dos alunos, a partir de atividades de apreciação, execução e criação musical (modelo TECLA, de Keith Swanwick).

A metodologia que tem orientado nossas proposições tem como fio condutor os repertórios musicais escolhidos pelos participantes do projeto na pretensão de realiza-los. A partir desses repertórios, que são informados no grupo virtual em nossa página do *Facebook* dentro de um prazo estipulado, nós professores avaliamos os elementos musicais que estão evidentes em cada música sugerida e os relacionamos a conteúdos que serão desenvolvidos junto aos adolescentes.

Por exemplo¹: Maria escolheu a música *I'm Yours*, de Jason M'raz, para ser interpretada por seu grupo, e José indicou *Chora, me liga*, de João Bosco e Vinícius. Após (nós professores) analisarmos estas duas composições, percebemos que sua sequência harmônica poderia ser realizada por I-V-vi-IV-I. Durante os próximos três encontros, o conteúdo desenvolvido junto aos alunos do projeto foi harmonia tonal, focalizado na construção de acordes no estado fundamental e na transposição de tonalidades. Assim, desafiamos os participantes a tocarem as músicas que haviam escolhido em duas tonalidades diferentes, para exercitar a transposição.

A partir da Teoria da Aprendizagem Musical (GORDON, 2000), sobretudo do conceito de audiação, desafiamos os estudantes a ouvirem diferentes versões das músicas escolhidas, a fim de selecionarem aquela que lhes agradar. Após decidido, eles apresentam para a turma as versões e argumentam sobre os elementos musicais que os levaram a escolher aquela determinada interpretação. A partir daí, a tarefa é escutá-la até que consigam pensar nos sons e nos silêncios da música sem necessariamente cantar ou tocá-los. Nesse

.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> A situação relatada aconteceu no segundo semestre de 2015. Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

sentido, apontamos que os adolescentes tendem a estar envolvidos com o aprendizado do repertório, no intuito de interpretá-lo, e ao mesmo tempo estão construindo conhecimentos musicais a partir desse repertório.

Alguns desafios são propostos por nós no decorrer dos encontros a fim de potencializar a audiação, dentre os quais: a) cantar ou tocar a primeira frase de uma música e, na sequência, pensar na próxima frase, sem produzir som. Voltar a cantar ou tocar a terceira frase *a tempo*, ou seja, sem atrasar ou adiantar; b) pensar em uma frase musical, improvisando no tempo de sua duração e c) realizamos um ritmo batendo palmas e regemos os alunos, que imaginam estarem imitando. Continuamos regendo e todos realizam o ritmo, com palmas.

A prática do canto sempre está presente nas atividades propostas aos participantes do projeto Recital de Conclusão. Em direção ao pensamento do educador musical Zoltán Kodály, entendemos que a voz é um instrumento musical acessível à maioria das pessoas, fato que contribui para tornar a Música acessível a todos. Acreditamos que cantar contribui para a internalização da música e construção de significados musicais, para a expressividade e comunicação do indivíduo.

Com [o canto] podemos mudar nossa entoação e nossa interpretação em cada situação. Para isso nos utilizamos de recursos técnicos de ressonância e de mudança de timbre – como a variação de registros vocais e da colocação da voz – variações agógicas e rítmicas, variação de dinâmica, usamos maneiras diferentes de pontuar as frases – literais ou musicais – e dar sentido ao texto, entre outros (TEIXEIRA, 2009, p. 30)

Assim, além das orientações vocais individuais aos alunos que, em pequenos grupos, atuam como cantores, propomos repertórios em uníssono ou duas vozes para o grande grupo, coletivamente, e para isso trabalhamos questões específicas da voz cantada e técnica vocal. Mais uma vez, percorremos a ideia de apreciar músicas vocais, realizar canções e improvisar com a voz, apoiados pela literatura e pela técnica vocal (modelo CLASP, ver em SWANWICK, 2003).

Um dos desafios percebidos no momento de propormos atividades vocais aos alunos foi, no início, a desinibição do grupo. Por estarmos realizando o projeto com adolescentes em faixa etária entre 15 e 17 anos, os meninos insistiam em cantar grave, com impostação de voz falada, possivelmente devido ao receio de desafinar ou chamar atenção para a falta de controle sobre a voz aguda. As meninas, por sua vez, sentiam-se desconfortáveis ao apresentarem *soprosidade* na voz aguda, também típico da fase adolescente.

Nossa postura, ao reconhecer esse desafio, foi centrar discussões teóricas sobre a voz masculina e feminina na adolescência, antecipando cenas que poderiam acontecer nos nossos encontros, relacionadas ao uso da voz. Por vezes, imitávamos essas cenas e nos divertíamos junto aos alunos, relatando que as mesmas já haviam acontecido conosco. Nesse lema caminho. fomos construindo um iunto ao grupo: "vamos desafinar e errar aqui!", denotando que todos, inclusive nós professores, precisamos do erro para ressignificar os acertos.

Dialogamos novamente com a Teoria da Aprendizagem Musical (GORDON, 2000) ao propormos o exercício da escuta como ponto de partida para a execução musical. Quando apresentamos uma melodia para que os alunos repitam em forma de exercício vocal, sempre o fazemos duas ou três vezes, alternando andamentos, para que eles conheçam e pensem no que estão escutando. Em seguida, pedimos que cantem, sempre ouvindo o colega do lado a fim de buscar consonância com o que ele está cantando.

Percebemos, em nossa avaliação<sup>1</sup> que avanços foram realizados, sobretudo na colocação e afinação vocal dos alunos. Embora alguns ainda apresentem instabilidades, oscilando neste último elemento, a percepção sobre as desafinações cresceu satisfatoriamente. Os estudantes sentem, ainda que não consigam expressar verbalmente, quando algo "está fora", e junto a eles procuramos ver se a altura cantada está acima ou abaixo da melodia proposta.

No decorrer do ano 2015, por influência de um gênero musical bastante escutado por alguns colegas, os integrantes do projeto solicitaram que ensaiássemos a música *Love the way you Lie*, do *rapper* Eminem com participação da cantora Rihanna, que mescla elementos do *rap* com melodias da música *pop*. Em contrapartida, propusemos que eles compusessem nesse estilo, inspirados nos elementos dessa música. Naquele mesmo período, vínhamos debatendo sobre o tema "Música como dom, como conhecimento ou trabalho?", partindo de questões preconceituosas que os estudantes percebiam em relação a esse campo na escola, na família e na mídia.

Não cabe na extensão desse texto descrever o processo da composição, a qual foi intitulada *Música E/É Trabalho*<sup>2</sup>, entretanto, é importante registrar que conteúdos musicais foram desenvolvidos para que todos conseguissem executá-la: a) afinação e colocação vocal,

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Essa avaliação foi organizada em dois momentos: entre nós, professores; e coletivamente, junto aos alunos, após assistirmos aos vídeos da Mostra do Projeto Recital de Conclusão, na qual todos apresentaram as músicas escolhidas pelo alunos e por nós, professores.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Uma versão dessa composição pode ser assistida em https://www.youtube.com/watch?v=aogWWdPaRhQ. O rap conta com instrumentação de copos, contrabaixo elétrico e vocal.

para cantar os refrões melódicos que eram intercalados com a parte rítmica; b) ritmo, pois os alunos realizaram a base rítmica utilizando copos; c) forma musical, sobretudo nos momentos de organizar a composição, estruturando partes A, B e C (estrofes e refrões).

Atualmente, estamos realizando uma pesquisa que terá como objetivo identificar o impacto do projeto Recital de Conclusão no contexto escolar: para os estudantes participantes, para os professores, diretores, para os alunos que não participam e para o componente curricular Arte/Música. Ao realizarmos entrevistas-piloto foi possível perceber que a Música está ganhando visibilidade na escola, e o fazer musical está deixando de ser *ornamento* da aula de Música para ser entendido como elemento fundamental deste componente curricular. Entretanto, caberá nos perguntarmos se as demonstrações de valorização estão sendo motivadas pelo reconhecimento musical do projeto enquanto *locus* de construção de conhecimentos em Música ou pelas contribuições extramusicais que tem sido relacionadas a ele (respeito ao próximo, senso de responsabilidade, demonstração de afetividade, dentre outros). Pensamos que tanto uma quanto outra justificativa para a relevância do Projeto sejam desejáveis, sendo nosso propósito fomentar ambas, na pretensão de construir conhecimentos musicais e extramusicais junto aos nossos estudantes.

#### Referências

FIALHO, Vânia. *Hip Hop Sul*: um espaço televisivo de formação e atuação musical. Dissertação (Mestrado em Música)—Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, Salvador, n. 4, p. 25-35, 1997.

ARROYO, Margarete. Transitando entre o "Formal" e o "Informal": um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO, 7., 2000, Londrina. *Anais*... Londrina, 2000. p. 7-90.

GORDON, Edwin E. *Teoria de Aprendizagem Musical* – Competências, Conteúdos e Padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho, São Paulo, 2003.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004.

TEIXEIRA, Tatiana Dias. *O canto na abordagem educacional de Zoltán Kodály*. Monografia de Conclusão de Curso de Música, Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2009.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 39-48, set. 2005.

# O ENSINO DE PIANO EM GRUPO NO CURSO SUPERIOR

BOLSONI, Patricia <sup>1</sup>

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

SCHAMBECK Regina Finck <sup>2</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo: Esta comunicação traz um recorte da revisão da pesquisa em andamento Aula de Piano no Curso de Licenciatura em Música: Processos de Aprendizagem na Perspectiva dos Alunos na parte que concerne ao ensino de piano em grupo. A pesquisa está sendo realizada no curso de mestrado em música da UDESC e têm como objetivo principal compreender os processos de aprendizagem do piano que vem sendo contemplados nas disciplinas Instrumento I, III e V, pertencentes ao curso de licenciatura em música da UDESC, na perspectiva dos alunos. Dentre os trabalhos pesquisados para a revisão, encontram-se estudos relacionados à metodologia (SANTOS, 2013; CERQUEIRA, 2012; TORRES, 2011; FISHER, 2010; CORVISIER, 2008; CHUEKE, 2006); piano complementar (REINOSO, 2012; TORRES, 2011, MAGALHÃES, 2009); elaboração e aplicação de método (SANTOS, 2013; CERQUEIRA, 2012), arranjo (CERQUEIRA, 2009); interdisciplinaridade (MACHADO, 2008); tecnologia (FITTIPALDI, 2005); leitura e performance à primeira vista (CONSUELO, 2005); composição (DUCATTI, 2005); dentre outros. Constata-se que a maioria das pesquisas se concentram em investigar aspectos relacionados à atuação dos professores.

Palavras-chave: Piano. Ensino Superior. Aprendizagem.

#### Introdução

Um número significativo de pesquisas nacionais relata experiências sobre o ensino e aprendizagem de piano na graduação. Dentre os trabalhos pesquisados sobre este tema em dissertações, teses, anais, revistas e periódicos, as pesquisas relacionadas ao ensino de piano no curso superior, em disciplinas pertencentes ao curso de licenciatura ou outras habilitações, excluindo bacharelado em piano, os estudos se desdobram em ensino de técnica

<sup>1</sup> E-mail: patriciabolsoni@gmail.com. (Aluna do Programa de Pós-Graduação em Música, sub área: Educação Musical na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC)

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> E-mail: regina.finck@udesc.br. Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Música, sub área: Educação Musical na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

pianística, formação do campo de ensino de piano, formação de professores de piano, ensino de piano e motivação, leitura musical no ensino de piano, materiais de ensino de piano, criatividade no ensino de piano, ensino coletivo de piano e ensino de piano em grupo. Verificam-se várias abordagens referentes à concepção do piano "complementar" a partir dos trabalhos analisados para esta revisão. Há, portanto, muitas vertentes metodológicas aplicadas nesta modalidade de ensino.

Os trabalhos encontrados se inclinam para o piano como ferramenta musicalizadora, para a utilização de métodos e de atividades que desenvolvam a compreensão dos elementos musicais assim como a leitura, a memória musical, a técnica pianística, o conhecimento das formas e estilos musicais, harmonização e improvisação.

#### O piano em grupo

Segundo Montandon (2005), neste contexto de aula, o piano pode auxiliar no desenvolvimento da leitura vertical e horizontal, no reconhecimento e execução de harmonias, na compreensão da harmonia funcional, auxiliando o aluno a acompanhar, transpor e harmonizar melodias. Estas habilidades são fundamentais para a elaboração de arranjos didáticos, utilizados no contexto escolar; assim como fortalecem a compreensão de elementos da estrutura musical úteis na prática instrumental de forma geral. As aulas também podem proporcionar uma prática em conjunto, improvisação, aspectos técnicos que auxiliem a execução, composição e apreciação.

Algumas pesquisas focalizam o estudo sobre abordagens metodológicas e inclusão de métodos de Piano para o contexto de grupo. A pesquisa de Reinoso (2012) aponta que a maioria os professores que utilizam métodos específicos de piano em grupo, optam por materiais norte-americanos. Para a autora, esses métodos estrangeiros são passíveis de serem utilizados na realidade brasileira, desde que se direcionem ao encontro dos objetivos da aula.

Torres (2011) realizou sua pesquisa com base em atividades propostas no método Keyboard Musicianship (CARAMIA et al., 1993), utilizado amplamente em disciplinas de Piano em Grupo em universidades americanas. O método apresenta relações com a leitura intervalar, padrões de dedilhados, exercícios de transposição e improvisação. Com base nas análises, constatou-se que o método utilizado se configurou como uma ferramenta estratégica dentro da linha metodológica a qual se propunha a disciplina, assim como uma possibilidade didática para as aulas de piano em grupo, evidenciada pela motivação com a qual os alunos executavam os exercícios.

Dentro da mesma perspectiva, Santos (2013) confeccionou um método de ensino de piano em grupo para utilização nos cursos de piano complementar das universidades brasileiras e realizou sua pesquisa de doutorado relatando as etapas e os processos reflexivos percorridos por ele durante o processo de aplicação e elaboração do método durante a pesquisa. No segundo capítulo de sua dissertação, apresenta-se uma análise crítica e comparativa de diversos métodos de ensino em grupo. Cerqueira (2012) aponta para a importância de buscar novas metodologias e materiais didáticos no ensino de piano, tendo em vista um "tradicionalismo em torno deste instrumento". Assim, elaborou um método de Piano para adoção específica em contexto de ensino coletivo nas disciplinas Piano Complementar I e II do curso de Licenciatura em Música, porém, sem as características da interação em grupo presente em outros tipos de metodologia do ensino coletivo. Trata-se de um contexto onde habilidades e conceitos são apreendidos individualmente, sem interação entre os colegas, da mesma forma como no ensino tutorial.

Para as autoras Corvisier (2008) e Costa (2003) é importante delinear o que se quer com esta aula. É preciso deixar clara a função do modelo a ser desenvolvido para que a prática musical dos alunos faça sentido e para que seja possível compreender o conteúdo. Portanto, os objetivos desta aula devem estar claros tanto para o professor quanto para os alunos.

Conforme nos relata Montandon, os métodos utilizados nas aulas de piano em grupo, no contexto do ensino superior, devem estar contextualizados:

Bons modelos de aula em grupo poderão ser construídos e desenvolvidos por professores de instrumento, a partir de uma sólida reflexão e compreensão sobre o papel, a função e os objetivos do ensino de instrumento em grupo. O que dar e como dar passa a ser consequência e não determinante, evitando que se caia na mera repetição de métodos descontextualizados, pedagogicamente mal compreendidos, e cultural e socialmente sem sentido (MONTANDON, 2004, p. 26).

De acordo com a afirmação da autora, o mais importante não é a utilização de um método específico, mas sim a avaliação do contexto, para que os conteúdos considerados essenciais para a formação dos estudantes sejam desenvolvidos através da prática instrumental.

Uma característica apresentada em alguns trabalhos brasileiros diz respeito à ênfase dada à execução técnica. Na maioria das vezes, o professor teve a sua formação com a ênfase na performance individual e tem pouca familiaridade com o ensino de música em grupo (TORRES, 2011; MONTANDON, 2004). Assim, o foco principal das aulas acaba

sendo na técnica do aprendizado do instrumento, comprometendo a prática de aquisição de habilidades complementares necessárias na formação do discente. É fundamental que haja uma clara distinção entre as ações do professor de piano, com ênfase na performance, e o professor de piano coletivo no ensino superior, onde a função do estudo é complementar na formação do discente, sendo que o foco é proporcionar uma prática que sirva de suporte à compreensão musical.

Costa (2008) assinala aspectos importantes no ensino em grupo: a motivação que o aluno tem ao "realizar muito" (p. 261), mesmo tocando poucas notas, quando executa a música em conjunto; a utilização de fones de ouvido, que auxilia a atenção individual do professor ao aluno; a possibilidade de ensinar, ao mesmo tempo, em um grupo heterogêneo, com alunos de diferentes níveis. Se a dinâmica da aula proporcionar um fazer musical onde cada um possa tocar junto com os colegas, e de acordo com suas possibilidades, o nível de dificuldade de cada um não é determinante.

Segundo Cerqueira (2009), o aprendizado mútuo praticado pelo ensino coletivo pode representar um ganho; porém, para o autor, é primordial que os alunos também recebam orientação individual durante as aulas para que sejam esclarecidas as dúvidas e dificuldades. Neste caso, torna-se fundamental que as aulas sejam ministradas em uma sala com pianos digitais, onde cada aluno pratica utilizando fones de ouvido, para que o professor possa atender individualmente, enquanto os outros alunos executam esperando pela orientação.

Costa e Machado (2012) consideram que a prática de piano em grupo no curso superior oferece uma multiplicidade de vivências e aprendizagens musicais que estimulam e contribuem para a aprendizagem dos alunos. Os autores recomendam a utilização do material "Piano em Grupo: Livro Didático para o Ensino Superior", que aborda práticas pedagógicas e conteúdos relacionados à leitura, técnica, acompanhamento, harmonização, transposição e repertório voltados ao piano. Estas atividades em grupo, tornam as aulas mais dinâmicas e musicais.

O ensino complementar de piano em grupo busca sobretudo desenvolver a musicalidade do aluno, instrumentalizando-o melhor para vencer os desafios técnicos e harmônicos do instrumento. Assim, valoriza-se a improvisação, a criação de arranjos, a técnica, a harmonização e o repertório, sem que nenhum desses aspectos perca sua importância (COSTA e MACHADO, 2012, p. 5).

A abordagem pedagógica deste tipo de prática proporciona uma aprendizagem com espaço para a criatividade nas atividades como a leitura de partituras, improvisação, harmonização, composição e prática de conjunto.

# **Considerações Finais**

É fundamental que os acadêmicos tenham a experiência da aprendizagem em grupo em suas formações para que possam, em suas práticas futuras, lidar com a situação de um fazer musical em grupo. Esta vivência, dependendo da grade curricular de cada curso, já se encontra em outras disciplinas como prática de conjunto, por exemplo. No entanto, a disciplina de piano complementar pode auxiliar o aprendizado em grupo, reforçando as outras práticas de aulas que compõe a grade curricular, orientando os acadêmicos para diversas atividades dentro deste contexto e assim, torná-los mais preparados para as diversas funções profissionais das quais possam vir a se ocupar no futuro.

#### Referências

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Considerações sobre a elaboração de um método de Piano para Ensino Individual e Coletivo. In: *Revista do Conservatório de Música da UFPEL*. Pelotas, N. 5, p. 98-125, 2012.

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

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 Wilk. *The teaching of Secondary Piano Skills in Brazilian Universities*. Doctoral dissertation, University of Florida. Florida, 2003.

COSTA, Aguiar A., Piano em grupo: metodologia contextualizada ao Brasil. Relato de Experiência. *In: Anais do X Congresso Regional da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical*. CD-rom. Brasília, 2008.

COSTA, Carlos Henrique; MACHADO, Simone Gorete. *Piano em Grupo:* livro didático para o ensino superior, volume 1. Goiânia; PUC Goiás, 2012.

MONTANDON, Maria Isabel. *Piano suplementar*: função e materiais. Anais do IV Seminário de Pesquisa em Música da UFG. Goiânia, 2004. Disponível em: <a href="http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20IV%20Sempem/anais%20capa%204%20Sempem.pdf">http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20IV%20Sempem/anais%20capa%204%20Sempem.pdf</a>>. Acesso em: 20 mai. 2015

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

SANTOS, Rogério Lourenço dos. *Uma proposta de método para ensino de piano em grupo destinado ao curso de piano complementar nas universidades brasileiras*. Tese de Doutorado. PPGM/ USP, São Paulo, 2013.

TORRES, S. I. *Aprendizagem de piano em grupo no ensino superior*. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

# MÚSICA PARA TODOS": UM PROJETO DE EXTENSÃO MUSICAL NA CIDADE DE SÃO LUÍS-MA

ROSÁRIO, Willinson Carvalho do Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

QUADROS JR., João Fortunato Soares de <sup>2</sup> Universidade Federal do Maranhão – UFMA

SOUSA, Adriana Rodrigues de<sup>3</sup> Universidade Federal do Maranhão – UFMA

CORREIA, Jacilene Pereira<sup>4</sup> Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Resumo: Este trabalho é um relato de experiência do projeto de extensão "Música para Todos", focalizando as modalidades de musicalização infantil e violão popular. O projeto oferece formação musical gratuita para crianças, jovens e idosos de São Luís-MA. Em sua proposta são desenvolvidas atividades baseadas em jogos musicais, apreciação, criação e execução instrumental. O projeto atende atualmente cerca de 400 alunos (crianças, jovens e idosos) em cinco escolas públicas e na Universidade Federal do Maranhão – UFMA nas modalidades: Musicalização Infantil (1 a 11 anos), Canto Coral, Flauta-Doce, Violão, Banda Musical, Banda Fanfarra e Cavaquinho. O projeto está contribuindo na formação dos licenciandos instrutores bolsistas e voluntários, servindo como laboratório pedagógico e campo de estágio. Assim, almeja-se que cada vez mais propostas como essa sejam multiplicadas nos vários contextos brasileiros, contribuindo efetivamente para a formação de melhores profissionais e melhores cidadãos nesse país. Acredita-se que o aumento de ações extensionistas, sobretudo aquelas musicais, pode sim transformar a sociedade em que vivemos, tornando-a um local de acesso mais fácil a serviços como educação, cultura, saúde e lazer.

Palavras-chave: Extensão. Musicalização infantil. Violão.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> E-mail: wcrbp2@gmail.com

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> E-mail: joaofjr@gmail.com

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> E-mail: adriana\_rsousa@hotmail.com

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> E-mail: jaci.lene100@gmail.com

# Introdução

A música está presente em todos os povos, sendo um dos elementos primordiais para a manutenção da cultura, história e identidade social. Essa afirmação tem origem nos estudos de etnomusicólogos como Blacking (1973) e Nettl (1983), descobertas que foram importantes para compreensão do papel da música (e consequentemente da educação musical na sociedade.

Ilari (2005) justifica a importância da música para o homem relatando que esta é uma "forma de comunicação e expressão humana" (ILARI, 2005, p. 6) presente na maioria dos povos, não significando que ela seja universal (QUEIROZ, 2004). Esclarecemos que cada sociedade tem seus signos e significados musicais, sua compreensão do que é ou não considerado música, suas funcionalidades e os elementos que a constituem. Portanto, o que é considerado música para um grupo pode não ser para o outro. Assim, "a música carrega traços de história, cultura, e identidade social" (ILARI, 2005, p. 6). Tais elementos são transmitidos e desenvolvidos através do processo de ensino-aprendizado musical, podendo acontecer tanto dentro das escolas quanto no dia-a-dia. Por último, o fazer musical realizado dentro das aulas 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. 6), atividades que auxiliam no desenvolvimento da inteligência musical<sup>1</sup>.

Apesar disso, o investimento direcionado à formação musical para a sociedade permanece pouco. Mesmo após a aprovação da Lei 11.769/2008, ainda é mínimo o número de municípios que aderiram à música como conteúdo obrigatório em seu currículo escolar e o que se vê cotidianamente são relatos que destacam a ocorrência de ações impeditivas para a contratação de licenciados em música, sobretudo nas redes estaduais de ensino. Dessa maneira, a formação musical fica em certo grau excluída da educação básica, destinando-se essa responsabilidade à educação não-formal e informal. Com isso, podemos destacar iniciativas importantes relacionadas ao ensino de música desenvolvidas em diversos projetos sociais, escolas de música, conservatórios, extensões universitárias, entre outros; sem falar nos diversos agentes de cunho informal que influem na constituição do conhecimento musical dos indivíduos.

 $<sup>^{1}</sup>$  Elemento importante da teoria desenvolvida por Gardner (1983).

### Projeto de extensão "Música para Todos"

O projeto de extensão "Música para Todos" iniciou suas atividades no segundo semestre de 2014, objetivando oferecer formação musical gratuita para crianças, jovens e idosos. Atualmente atende cerca de 400 (quatrocentos) alunos nas modalidades: Musicalização Infantil (1 a 11 anos), Canto Coral, Flauta-Doce, Violão, Banda Musical, Banda Fanfarra e Cavaquinho. As aulas estão sendo oferecidas em cinco escolas públicas e na Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

As aulas contam com a participação de instrutores bolsistas e voluntários, sendo uma grande parte formada por alunos do Curso de Licenciatura em Música da UFMA. Assim, o projeto vem conseguindo funcionar como um laboratório pedagógico e campo de estágio para os instrutores e voluntários, contribuindo para sua formação acadêmica e profissional. Nesse sentido, a motivação para participar do projeto se deu pela percepção da oportunidade de aprendizado proporcionada por esse laboratório pedagógico, suprindo, assim, as lacunas deixadas ao término da Licenciatura em Música no que diz respeito à pratica docente.

### Relato de Experiência 1: Musicalização Infantil

A Musicalização Infantil é atualmente oferecida para quatro turmas: a) crianças de 1 a 2 anos de idade; b) crianças de 2 a 3 anos de idade; c) crianças de 4 a 7 anos de idade e d) crianças de 8 a 11 anos de idade. As aulas são no período matutino, duas vezes por semana. Nas turmas A e B, são quarenta minutos de aula e nas turmas C e D duram cinquenta minutos. As crianças de 1 a 3 anos participam das atividades acompanhadas dos seus pais. Iniciei os trabalhos com a musicalização infantil como voluntário, auxiliando a professora licencianda do curso de música acompanhando as atividades propostas com a utilização do violão. O mesmo está sendo importante, pois proporciona base harmônica, melódica e rítmica, tornando essas atividades mais atrativas e estimulando as ações das crianças, estabelecendo importante relação entre a escuta e o movimento.

O trabalho pedagógico é desenvolvido através de jogos musicais, atividades de apreciação, execução e criação musical, e exploração sonora com instrumentos. O objetivo é desenvolver atividades que despertem a musicalidade nas crianças, possibilitando o desenvolvimento de habilidades motoras, auditivas e cognitivas.

Observei que, quando há um novo professor em sala de aula, os bebês alteram seu comportamento. Mostram-se tímidos e arredios, apresentando certa dificuldade de interação.

Entretanto, após a terceira aula, percebe-se um gradativo aumento da interatividade e consequente participação efetiva nas atividades. Após esse estranhamento inicial, sorriem, caminham pelo espaço e agem naturalmente.

As crianças de 4 a 7 anos, por sua vez, não demonstram mais a mesma timidez com relação à presença de um adulto, no entanto a chegada de nova criança causa certo impacto na interação do grupo, tanto por parte do novato, quanto da turma. Esse comportamento não costuma perdurar muito; Em poucos encontros todos já estavam plenamente integrados e participando normalmente das atividades.

Há que se destacar a presença de alunos portadores de autismo. Um deles tem sete anos. Percebe-se que pouco se comunica através da oralidade, não interage com as outras crianças nem canta as canções. Entretanto, em atividades rítmicas, participa e se envolve, às vezes de maneira e em tempo próprios. Seu maior interesse está em manipular os instrumentos musicais percussivos, como pandeiro, maracás, entre outros. O outro aluno frequenta a turma de 8 a 11 anos, porém de modo diferente do primeiro. Apresenta capacidade comunicativa mais desenvolvida, chegando a conversar com os professores e colegas. Durante as atividades que envolvem canções, não participa, porém permanece muito atento a tudo que se está fazendo. Em uma das aulas, uma de suas colegas se equivocou com a letra da música de uma das canções e, no mesmo instante, ele identificou a parte que estava faltando, exclamando que "não era assim a letra da música! Ela errou!". O que chamou a atenção nesse fato foi que, apesar de não estar efetivamente participando do ato de cantar, havia assimilado as letras completas das canções, o que indica interesse e potencial para esse tipo de atividade. As atividades rítmicas também chamam sua atenção, pois assim que lhes são entregues os instrumentos, ele toca. Embora haja equívoco em um ponto ou outro do ritmo, considera-se importante o fato da criança estar se envolvendo, fazendo, interagindo e se superando.

Para essas crianças de 4 até 11 anos, o repertório de cânticos foi ampliado para exploração de atividades de percepção rítmica e auditiva, criação musical, conhecimento de timbres de instrumentos variados, atividades de pulsação, mesclando movimento corporal e utilização de instrumentos musicais, dentre outras.

# Relato de Experiência 2: Violão popular

As aulas de violão popular tem como objetivo proporcionar um aprendizado do instrumento de uma forma simples e objetiva com metodologia focada em aulas coletivas,

dispondo os alunos em círculo para que os mesmos possam se ver e, assim, ajudar mutuamente nas dificuldades que forem surgindo. O repertório inicia-se com músicas contendo apenas um acorde, em seguida, por dois, três e assim sucessivamente. Os ritmos trabalhados para o violão nesse repertório são basicamente rock e pop rock. Além de satisfazer o gosto dos alunos, ambos os ritmos possuem um vasto número de músicas brasileiras as quais podem ser passadas e assimiladas com facilidade. O interessante aqui não é fazer com que o aprendiz conheça um número extenso de acordes, mas sim que consiga tocar um volume de repertório considerável mesmo com poucos acordes. Acredita-se que dessa forma os estudantes se sintam mais motivados para continuar com o estudo do instrumento, pois poderão se apresentar na escola onde estudam, tocar para os amigos do bairro, para os pais, parentes, mostrando a quantidade de músicas que já conseguem tocar.

As aulas de violão tem sido realizadas na Unidade Integrada Desembargador Sarney. Até o presente momento, participam dessa oficina 9 adolescentes, estudantes de Ensino Médio da própria escola, sendo em sua maioria meninas. Como recursos didáticos, utilizamse as letras das músicas cifradas, caixas de som da própria escola e um smartphone.

As aulas sempre são iniciadas com a revisão do conteúdo trabalhado na aula anterior, revendo-se os acordes e o ritmo. Em seguida relembram-se o repertório e os acordes que são utilizados em cada música. Após essa fase inicial, partimos para o aprendizado de uma nova música, a qual é apresentada em áudio para os alunos, que acompanham a execução com a letra e a cifra em mãos. Em um terceiro momento, os alunos aprendem os acordes que serão utilizados naquela música, havendo sempre a manutenção dos acordes aprendidos até então e inserção de um único acorde novo. Conhecida a harmonia, partimos para o estudo do ritmo da música e da letra. Pedimos aos alunos para tocar o ritmo da música com apenas um único acorde, acrescentando posteriormente os outros. Por último, executamos a música com os alunos, ora apenas tocando, ora tocando e cantando. Todo esse processo é importante para que o aluno consiga aprender músicas novas a cada aula, proporcionando assim a ampliação do seu repertório. Em se tratando desse aspecto, o repertório inicial é escolhido com base na sequência de acordes a serem aprendidos. Porém, a depender do desenvolvimento do aluno, começamos a utilizar também músicas que fazem parte de suas preferências.

Apesar de alguns pontos não serem favoráveis, como espaço reduzido da sala, a maioria dos violões estarem danificados e a falta de máquina copiadora para reprodução do material impresso, está sendo possível desenvolver as aulas satisfatoriamente. A maior

motivação para a continuidade do trabalho é perceber o interesse dos alunos em aprender música e tocar um instrumento.

Para todas as aulas são feitos planejamentos e um relatórios, sendo ambos preenchidos e enviados via *Google Drive* ao coordenador do projeto. A partir dessas informações, ele acompanha o que o professor desenvolve em cada aula, podendo então fazer as devidas observações e intervenções necessárias para o melhor desempenho das aulas de violão. Também acontecem reuniões periódicas com todos os professores participantes do projeto, sempre no sentido de compartilhar experiências na busca por melhorias para o projeto Música para Todos.

Apesar de ser o primeiro contato com o ensino coletivo de instrumento, é possível afirmar que o aprendizado tem sido bastante relevante. A experiência docente propriamente dita envolve o desenvolvimento de habilidades que só se fortalecem no fazer, ou seja, na prática cotidiana. Aprende-se como se deve proceder em certas situações; como dar atenção a um aluno com algumas dificuldades, mesmo não sendo aula individual; os limites e particulares de cada aprendiz, e até mesmo tentar da melhor maneira possível buscar outras formas de ensinar determinado ritmo, acorde, etc., como se posicionar para tocar o violão, entre outros ensinamentos.

#### Considerações finais

O projeto de extensão "Música para Todos" vem conseguindo atingir o seu objetivo principal: oferecer formação musical gratuita à população ludovicense. Ressalta-se que iniciativas dessa natureza são importantes para aproximar o meio acadêmico da sociedade que o mantém, permitindo ao cidadão comum a sensação de pertencimento àquele território. Com isso, é possível acreditar que o aumento de ações extensionistas, sobretudo aquelas musicais, pode sim transformar a sociedade em que vivemos, tornando-a um local de acesso mais fácil a serviços como educação, cultura, saúde e lazer.

Em outro sentido, no viés da formação do professor de música, cabe destacar que ações que promovam a inserção do licenciando em contextos de ensino-aprendizagem musical ainda durante a sua formação universitária (como faz o PIBID<sup>1</sup>, por exemplo), contribuem para melhor capacitação acadêmica e profissional desse indivíduo, preparando-o de maneira mais adequada para o mercado de trabalho. Da mesma forma, o projeto de extensão serve como um laboratório pedagógico e campo de estágio, pois propicia trabalhar

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

com crianças, jovens e adultos, vivenciando-se as realidades existentes para cada faixa etária, trabalhando-se os conteúdos de acordo com cada idade. Assim, almeja-se que cada vez mais propostas como essa sejam multiplicadas nos vários contextos brasileiros, contribuindo efetivamente para a formação de melhores profissionais e melhores cidadãos nesse país.

#### Referências

ANDRADE, Milena. Mapeamento das unidades de paisagem, da sensibilidade ambiental e da vulnerabilidade social na área do Porto de Itaqui-Bacanga, Ilha de São Luís, MA. Belém: UFPA, 2008.

BLACKING, John. How musical is man? London: University of Washington Press, 1973.

GARDNER, Howard. *Frames of mind*: The theory of multiple intelligences. Chicago: Basic Books, 1983.

ILARI, Beatriz. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. *Revista Eletrônica de Musicologia*, Curitiba, v. 9, p. 1-8, out. 2005.

NETTL, Bruno. *The study of ethnomusicology*: twenty-nine issues and concepts. Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1983.

QUADROS JR., João. *Preferencias musicales en estudiantes de enseñanza secundaria en Brasil:* El caso de la ciudad de Vitória, Espírito Santo. Melilla: UGR, 2013.

# DALCROZE: UMA BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

MEURER, Rafael Prim<sup>1</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Resumo: Este texto apresenta uma breve revisão de textos em português sobre Emile Jaques-Dalcroze e a sua proposição de educação musical que parte da movimentação corporal, à qual chamou de Rítmica. A realização da pesquisa revelou a escassez de textos e principalmente de práticas dalcrozianas no Brasil. Inicialmente, trago informações acerca do próprio Dalcroze buscando contextualizá-lo culturalmente. Em seguida, apresento aspectos do discurso que permeia a prática dalcroziana. E por último, apresento considerações sobre a presença ou a não presença da Rítmica Dalcroze no Brasil, relacionando-a com certa ausência dos "métodos ativos" em nosso país. Com esta breve revisão, pretendo informar as principais fontes escritas em território nacional para posterior aprofundamento do(a) leitor(a) interessado(a) na Rítmica Dalcroze.

Palavras-chave: Dalcroze. Rítmica Dalcroze. Rítmica Dalcroze no Brasil.

# Introdução

Este texto apresenta uma breve revisão de textos em português sobre Emile Jaques-Dalcroze e a sua proposição de uma educação musical que parte da movimentação corporal, à qual chamou de Rítmica. É fruto da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Música da UDESC<sup>2</sup> em 2014. Este TCC foi motivado, inicialmente pelas experiências pessoais enquanto professor da Oficina de Música para Cantores, oferecida aos participantes do Coral UDESC, na qual percebi que as minhas "soluções" para as demandas da turma se afinizavam com as propostas de Dalcroze. E ainda mais instigante se tornou a pesquisa a partir participação no curso "A Rítmica Dalcroze", ministrada pelo prof. Iramar Rodrigues em Caxias do Sul/RS.

A realização da pesquisa revelou a escassez de textos e principalmente de práticas dalcrozianas no Brasil. Inicialmente, trago informações acerca do próprio Dalcroze

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> E-mail: rafael.p.meurer@gmail.com. Licenciado em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Cf.: Meurer, 2014.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Ocorrida em Caxias do Sul/RS de 16 a 19 de Outubro de 2014.

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

buscando contextualizá-lo culturalmente. Em seguida, apresento aspectos do discurso que permeia a prática dalcroziana. E por último, apresento considerações sobre a presença ou a não presença da Rítmica Dalcroze no Brasil, relacionando-a com certa ausência dos "métodos ativos" em nosso país (FONTERRADA, 2005). Com esta breve revisão, pretendo informar as principais fontes escritas em território nacional sobre a Rítmica Dalcroze, incentivando os(as) atuais e futuros(as) professores(as) de música a conhecerem mais esta proposta.

#### Dalcroze em seu contexto

Emile Jaques-Dalcroze<sup>1</sup>, educador musical suíço, viveu de 1865 a 1950 e foi iniciado ao piano aos seis anos de idade. De acordo com Madureira, "[Dalcroze] foi jornalista; ator (clown); professor de harmonia, solfejo e história da música (no Conservatório de Genebra); regente de orquestra (na Argélia); compositor; diretor teatral (mise en scène); e, não se pode negar, coreógrafo" (MADUREIRA, 2007, p. 269).

Segundo Mariani, Dalcroze "[...] antes de elaborar as bases de sua pedagogia já era conhecido como um compositor fecundo e sua obra [...] era apreciada e reconhecida pelo público europeu, especialmente na Suíça e na França" (MARIANI, 2011, p. 30).

Aos 27 anos, tornou-se professor de harmonia e solfejo no Conservatório de Genebra, o mesmo onde havia se formado e, desde o início de seu trabalho em 1892, constatou a precariedade do preparo auditivo de seus alunos. Para Madureira, "as extremas dificuldades dos futuros musicistas levaram-no a realizar investigações acerca da relação música-ritmo-movimento-expressão que culminaram na criação de um sistema completo de educação musical denominado Ginástica Rítmica ou simplesmente Rítmica" (MADUREIRA, 2008, p. 23).

De acordo com Madureira, "Dalcroze não foi o único a investigar a potência estético-filosófica do ritmo" (MADUREIRA, 2008, p. 27). Segundo Edgar Willems, a redescoberta do ritmo foi a tônica de uma época: "O ritmo ganhou, na música do século XX, uma importância capital. Por vezes ele acabou tornando-se objeto de um verdadeiro culto" (WILLEMS, 1954, p. v apud MADUREIRA, 2008, p. 27).

¹ Devido a controvérsias quanto à escrita correta do nome (Émile-Jacques Dalcroze, Émile Jaques-Dalcroze etc), adotei *Emile Jaques-Dalcroze* (sem acento agudo no *Emile*, sem a letra *c* em *Jaques* e com o hífen entre os nomes *Jaques* e *Dalcroze*) conforme pode-se encontrar no site do *ijd* - *institut jaques-dalcroze*:<a href="http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content&view=article&id=53&Itemid=61>">http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content&view=article&id=53&Itemid=61>">http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content&view=article&id=53&Itemid=61>">http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content&view=article&id=53&Itemid=61>">http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content&view=article&id=53&Itemid=61>">http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content&view=article&id=53&Itemid=61>">http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content&view=article&id=53&Itemid=61>">http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content&view=article&id=53&Itemid=61>">http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content&view=article&id=53&Itemid=61>">http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content&view=article&id=53&Itemid=61>">http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content&view=article&id=53&Itemid=61>">http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content&view=article&id=53&Itemid=61>">http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content&view=article&id=53&Itemid=61>">http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content&view=article&id=53&Itemid=61>">http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content&view=article&id=53&Itemid=61>">http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content&view=article&id=53&Itemid=61>">http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content&view=article&id=53&Itemid=61>">http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content&view=article&id=53&Itemid=61>">http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content&view=article&id=53&Itemid=61>">http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content&view=article&id=53&Itemid=61>">http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content

Fonterrada (2005, p. 109), afirma que "as grandes transformações artísticas e científicas produziram os pedagogos da música no século XX". Segundo Mariani (2011, p. 28), as ideias de Dalcroze podem ser melhor compreendidas se considerado o contexto do pensamento pedagógico de sua época, as tendências que surgiam na educação, "as quais caminhavam rumo a uma pedagogia ativa. Essa pedagogia, conhecida como 'escola nova', passou a dar valor à experiência, chamando o aluno a participar ativamente do processo de aprendizagem".

De acordo com Bonfitto, vê-se "nos países de cultura alemã um movimento complexo no qual podemos reconhecer como eixo a 'redescoberta do corpo'" (BONFITTO, 2011, p. 10). Neste contexto, destaca-se a *Köperkultur* (cultura do corpo) "que levou a uma revolução da mentalidade, do gosto e do uso da higiene" (BONFITTO, 2011, p. 10) e que "pretende uma transformação do extremo racionalismo para uma consciência do corpo" (BITTAR, 2012, p. 147). É neste contexto que Dalcroze entende a Rítmica com a função de "desenvolver a sensibilidade sufocada pelo intelecto" (BONFITTO, 2011, p. 12).

# Considerações sobre o pensamento de Dalcroze

Segundo Mariani (2011, p. 27), o "Método Dalcroze", é mais que um conjunto de composições e exercícios elaborados por Dalcroze para sua prática pedagógica. Este termo faz referência também ao conjunto de ideias filosóficas que fundamentam esta prática. Este conjunto de ideias está presente em cerca de 40 pequenos textos teóricos publicados por Dalcroze entre 1898 e 1939. Nestes, conforme posto por Madureira:

[...] as discussões didático-pedagógicas, que eram o seu maior intuito, encontramse emaranhadas a reflexões morais, estéticas e filosóficas [...]. Parte desses escritos foi publicada no compêndio *Le Rythme, la Musique et l'Éducation*, sua obra mais importante que se tornou uma referência para várias gerações de artistas e pedagogos do corpo (MADUREIRA, 2008, p. 25-26).

Nestes escritos se encontram o seu pensamento estético-pedagógico em relação à música, à dança e à dramaturgia, bem como composições para serem usadas na sua própria prática pedagógica e alguns cadernos didáticos. Mas, segundo Mariani (2011, p. 40), em todo seu legado musical-pedagógico, não há um método sistematizado e escrito. Sendo assim, seus alunos *rythmiciens*<sup>2</sup>, a partir da experiência vivida nas aulas de Rítmica junto a

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Com relação ao uso da nomenclatura "Método Dalcroze", em vez de "Rítmica Dalcroze", cf. Meurer (2014, p. 70-71).

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Segundo Madureira (2008, p. 13): "*Rythmicien* é uma palavra francesa que indica o profissional ou o estudante do sistema de Jaques-Dalcroze conhecido como Rítmica (Rythmique)". Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

Dalcroze, "passaram a elaborar exercícios de acordo com a realidade de seus alunos e a especificidade artística de cada grupo. Muitos desses exercícios e experiências foram relatados na revista *Le Rythme*, que teve grande circulação na Europa no início do século XX". Era desejo de Dalcroze que, uma vez vivenciados, experienciados e compreendidos os princípios, a Rítmica pudesse ser constantemente renovada pelos professores, adaptando-se às condições sociais e culturais dos alunos (MARIANI, 2011, p. 40).

No início do século XX, Dalcroze já preconizava um conceito mais abrangente de educação musical que buscava a direção de uma educação integral (FONTERRADA, 2005, p. 116). Para Madureira, na concepção de Dalcroze, "o músico completo, antes de mais nada, deveria ser um indivíduo completo, plenamente cultivado em todas as suas faculdades sensíveis, imaginativas e intelectuais" (MADUREIRA, 2008, p. 31).

Conforme afirma Madureira (2008), Dalcroze questionava a metodologia convencional de música justamente por observar a dificuldade que seus alunos de Harmonia Teórica e Solfejo tinham em associar os conteúdos teóricos com a prática musical. Teoria e prática eram âmbitos totalmente desvinculados neste processo de ensino dominado por uma racionalidade científica. A esse respeito, Dalcroze afirmava: "O objetivo do meu ensino é permitir que os meus alunos digam, ao final de seus estudos, não apenas 'eu sei', mas 'eu sinto', e depois, cultivar neles um desejo de auto-expressão" (DALCROZE, 1917, apud MADUREIRA, 2008, p. 70).

Por outro lado, de maneira crítica, Fonterrada (2005, p. 111-115) afirma que muitas ideias de Dalcroze estão impregnadas pelo pensamento romântico. Para a autora, pode-se observar em seus textos, assim como é característica dos pensadores românticos, os sentimentos de "melancolia" e de "utopia". A "melancolia" se mostra na sua insatisfação com a situação da sociedade de seu tempo, de maneira geral e mais especificamente uma insatisfação com as escolas, cujas autoridades "não conseguiram ir além dos procedimentos rotineiros" e não tomavam conhecimento das mais recentes e inovadoras teorias educacionais. O aspecto de "utopia" se manifesta no entusiasmo, na convicção e na crença de que a sua proposta de educação musical seria capaz de reverter o estado das coisas, uma vez que, se implantada, proporcionaria "o pleno desenvolvimento das capacidades sensóriomotoras, sensíveis, mentais e espirituais da criança e, em consequência, de toda a população".

#### A Rítmica Dalcroze no Brasil

Fonterrada (2005, p. 107-108) afirma que parte dos "métodos ativos" chegaram a ser introduzidos no Brasil nas décadas de 1950 e 1960 em alguns grandes centros e escolas de música, mas que, "por uma série de circunstâncias, entre as quais a exclusão da disciplina Música dos currículos escolares, substituída pela Educação Artística desde 1971 (LDB n.5692/71), muitas dessas abordagens ficaram esquecidas [...]".

Como afirma Mariani (2011, p. 32-33), o "método" proposto por Dalcroze foi implantado em 1937 no Brasil no Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro, mas tanto naquela ocasião, como na atualidade, não há escolas especializadas no método no país. A proposta hoje é adotada apenas por alguns professores que buscaram a formação no exterior e que hoje oferecem ocasionalmente oficinas em festivais e encontros de educação musical, como é o caso do brasileiro-suíço Iramar Rodrigues<sup>2</sup>.

Curiosamente, como afirma Santos (2001 p. 7. apud MARIANI, 2011, p. 33), no Brasil as "zonas de ressonância dalcroziana se instalaram nos territórios cênico-teatral e musicoterapêutico e não repercutiram tão intensamente no meio pedagógico musical".

Apesar do nome "Dalcroze" ser bastante referenciado em teses, artigos e estudos historiográficos sobre as origens da modernidade na dança e na ginástica, para Madureira (2008, p. 3):

[...] a referência à sua pessoa e à sua obra limita-se ao formato enciclopédico – notas de rodapé – que em nada contribuem para o entendimento estético-filosófico de seu pensamento. Se não bastasse a insuficiência de dados concretos, as citações apresentam-se num conjunto de informações vagas e contraditórias. (MADUREIRA, 2008, p. 3).

Logo no início do primeiro caderno de *La Rythmique* de Dalcroze (1916), que se apresenta como material didático destinado aos alunos e professores de Rítmica, é possível observar um "Importante Aviso ao Leitor". Neste aviso, Dalcroze alerta-nos que não é possível compreender seu método através de livros, e que, para tanto, faz-se necessário

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> De acordo com Fonterrada (2005, p. 163-165), durante o século XX, classifica-se os mais influentes educadores musicais em duas gerações, os da chamada "primeira geração" e os da "segunda geração". Os sistemas de educação musical do início do século XX criados pela "primeira geração" são chamados por Fonterrada (2005) de "métodos ativos". Segundo a autora (2005, p. 107-108), dentre os "métodos ativos" de educação musical, nem todos podem ser considerados métodos, mas antes, abordagens ou propostas. Destacam-se dentro desta primeira geração: Emile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> "Iramar Rodrigues graduou-se em piano pela Universidade Federal de Uberlândia, foi professor na Escola de Música da Universidade Federal de Goiás e, algum tempo depois, conquistou na Suíça o certificado de *rythmicien*. Há mais de 30 anos Iramar Rodrigues se ocupa da formação musical de crianças, jovens e profissionais nas mesmas salas ocupadas por Dalcroze no Instituto Jaques-Dalcroze de Genebra, situado na rua Terrassière, número 44, inaugurado em 1915" (MADUREIRA, 2008, p. 5).

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

vivenciar na prática as propostas coordenadas por um *rythmicien*. Mesmo que fosse possível conhecer verdadeiramente a proposta através de textos, os livros e materiais didáticos elaborados por Dalcroze, ou por seus alunos, estão traduzidos somente para o inglês, o italiano e o alemão e não existe sequer um texto de Dalcroze traduzido em português (MADUREIRA, 2008, p. 3).

O material mais completo que encontrei em português a respeito da Rítmica é a apostila "A Rítmica de: Emile Jaques-Dalcroze – Uma Educação por e para a Música" elaborada pelo professor Iramar Rodrigues e disponibilizada por ele aos participantes da oficina "A Rítmica Dalcroze". A apostila, com 75 páginas, contém a vida e a obra de Dalcroze, os princípios fundamentais, propostas didáticas, os objetivos e as finalidades da Rítmica Dalcroze e diversos exercícios práticos.

Desse modo, encontra-se grande dificuldade de acesso à prática da Rítmica atualmente no Brasil, e, portanto, uma dificuldade em escrever sobre esta prática. Até o término do processo de escrita deste, o único texto publicado em português que se dedica a ilustração de atividades práticas de Rítmica é o capítulo "Émile Jaques-Dalcroze [sic]: a música e o movimento" (MARIANI, 2011) presente no livro "Pedagogias em Educação Musical". Madureira (2008) fez um trabalho importante de tradução de diversos textos de Dalcroze, mas não se propôs a expor detalhadamente os procedimentos práticos da Rítmica.

A respeito de certo esvaziamento dos métodos ativos em nosso país, Fonterrada (2005) afirma:

O esquecimento dos métodos ativos de educação musical vem sendo danoso ao ensino de música no país, provocando duas posturas opostas: a de adotar um dos métodos acriticamente e de maneira descontextualizada, descartando outras possibilidades, e a de ignorar seus procedimentos, investindo em propostas pessoais, geralmente baseadas em ensaio-e-erro e, em geral, privilegiando o ensino técnico-instrumental (leia-se treinamento dos olhos e das mãos) ou a diversão, dentro do pressuposto de que música é lazer (FONTERRADA, 2005, p. 108).

Se o professor de música não deve ser um aplicador de métodos, isto não significa em absoluto que ele não os deva conhecer. Entendo que não existam "receitas prontas" que resolvam todos os problemas, sendo esta uma pretensão de "método", porém, é inegável a importância do conhecimento destas abordagens. Conforme afirma Figueiredo (2012):

[...] Cada um desses métodos tem a sua coerência interna. Eu posso não concordar, mas há uma coerência. Há uma tentativa de tratar o fenômeno musical de maneira organizada. Essa é uma questão importante não apenas para os métodos tradicionais, mas para qualquer estudo, qualquer matéria a ser levada para a escola. Temos de estudar mais profundamente e entender os métodos. Vamos enxergar mais coisas novas do que estamos acostumados (FIGUEIREDO, 2012, p. 92).

Encerrando, trago as palavras de Fonterrada (2005, p. 108) que destaca a importância de que os educadores musicais pioneiros sejam revisitados para se fortalecer a área da educação musical no Brasil, "não para serem adotados tal como se apresentam em suas propostas de origem, mas como fonte vital, da qual se podem extrair subsídios para propostas educacionais adequadas à escola e à cultura brasileiras".

#### Referências

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

BONFITTO, Matteo. *O ator-compositor*: as ações físicas como eixo: de Stanislávski a Barba. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Roda de conversa 3. In: *A Música na Escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, p. 90-95, 2012.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios*: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005.

IJD - Institut Jaques-Dalcroze. Disponível em:

<a href="http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content&view=article&id=53&Itemid=61">http://www.dalcroze.ch/index.php?option=com\_content&view=article&id=53&Itemid=61</a>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

MADUREIRA, José Rafael. *O Ritmo, a Música e a Educação*. In: Pro-Posições, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007, p. 269-173. Disponível em:

<a href="http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/52-leituras-madureirajr.pdf">http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/52-leituras-madureirajr.pdf</a>. Acesso em: 25 ago. 2014.

MADUREIRA, José Rafael. *Émile Jaques-Dalcroze*: sobre a experiência poética da rítmica: uma exposição em 9 quadros inacabados. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

MANTOVANI, Michelle. *O movimento corporal na educação musical*: Influências de Émile Jaques-Dalcroze. Dissertação de Mestrado em Música. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2009.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 25-54.

MEURER, Rafael Prim. *Koellreutter e Dalcroze:* reflexões sobre questões do "método" a partir de uma experiência de estágio. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes, Florianópolis, 2014.

# O REGENTE E A CONSTRUÇÃO DA AÍSTHESIS MUSICAL DO EDUCANDO

CAMARGO, Cristina M. Emboaba da C. J. de <sup>1</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Resumo: Este projeto de pesquisa investiga as possibilidades de formação e atuação do professor de música enquanto regente educador no processo da construção da aísthesis (sensibilidade, percepção sensorial) musical de seus educandos. Esse processo é responsável pela percepção, pela formação do gosto musical e do juízo estético através da compreensão dos parâmetros musicais, dos atributos de expressão e dos princípios da poética musical que compõem as dimensões estruturais da música. Objetivos: investigar e discutir a construção da aísthesis musical em perspectivas filosófica, artística e educacional; discutir como se processa em nossa contemporaneidade a construção da aísthesis musical; compreender a função do professor de música enquanto regente educador nesse processo de construção da aísthesis musical nos âmbitos escolar e não escolar das diferentes faixas etárias; identificar as alternativas para uma atuação do professor de música enquanto regente educador na construção da aísthesis musical mais emancipada dos padrões adestradores para o consumo; analisar e discutir as alternativas levantadas sobre a ação do professor de música de forma a permitir sua aplicabilidade prática. Metodologia: levantamento teórico dos conceitos: regência, direção musical, aísthesis, lógos, arte, cultura, educação, indústria cultura e entretenimento - num primeiro momento na perspectiva filosófica, posteriormente nos âmbitos da arte e da educação; pesquisa de procedimentos pedagógicos relacionados à formação e atuação do professor de música enquanto regente educador que atendam aos critérios levantados sobre a contrução da aisthesis; aplicação prática dos procedimentos pedagógicos nos âmbitos da educação escolar e não escolar pelos graduandos, com diversas faixas etárias, para posterior análise, avaliação e adequações.

Palavras-chave: Aísthesis. Regência. Indústria da cultura.

#### Introdução

Em nossa contemporaneidade - altamente tecnológica e informatizada, narcísica e hedonista - as pessoas optam cada vez mais por utilizarem cotidianamente uma trilha sonora advinda do mercado musical de consumo, conectada por meio de fones de ouvido em

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> E-mail: crisemboaba@yahoo.com.br. Professora Doutora do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

volumes muito superiores ao suportável pelo nosso organismo, por várias horas diárias, inclusive enquanto "trabalham". A audição, quando submetida à exaustão pelo excesso de volume e/ou mantida em um estado de distração permanente em relação ao mundo sensível, tem desativada uma de suas funções principais: descrever a physis e o seu lógos, anestesiando o pensar e alienando o indivíduo.

Esse permanente estado de alienação é inverso ao que naturalmente é gerado pelas informações auditivas do mundo sensível, que mantém a percepção em estado de alerta e consciente do ambiente ao redor. Uma vez invertido o estado da percepção, este afeta negativamente as capacidades de perceber, reagir, pensar, inventar, interagir, interpretar e compreender, tornando-nos suscetíveis ao controle dessa estrutura industrial, aprisionando o ser humano na ideologia estritamente comercial e mercadológica do consumo pelo consumo - base da sociedade capitalista. A indústria da cultura com seus sedutores bens culturais nos mantém nessa zona de conforto alienante, ditando modismos, padrões de comportamento, gosto musical, nos paradigmas da meta-narrativa da performance¹ (LYOTARD) por meio da eficácia da venda, promovendo uma gradual e imperceptível transformação e regressão dos sentidos, e por meio deles, o embotamento do pensamento crítico. Dessa estrutura advém um insulamento social, uma pseudo-individuação, uma apatia quase generalizada, pois, mantendo o indivíduo neste permanente estado de desatenção e distração, gera a passividade, destruindo a vontade, exaurindo os sentidos, anestesiando e alterando nossa capacidade de pensar crítica emancipadamente.

Nesse cenário de estandardização musical para o consumo de massa as dimensões estruturais da música sofreram uma redução dos parâmetros básicos que a compõem (altura, duração, intensidade e timbre), bem como dos atributos de expressão (expressão, andamento, dinâmica e articulação) e nos princípios da poética musical (repetição, contraste e variação). No padrão da canção de consumo o que se percebe geralmente é um ostinato rítmico em primeiro plano, que sofre mínimas ou imperceptíveis alterações de timbre, articulação e andamento durante sua execução, um acompanhamento harmônico (normalmente em movimento paralelo) realizado sempre pelo mesmo grupo instrumental (geralmente guitarra/violão, baixo, bateria e teclados) e uma melodia de pequena tessitura localizada na região média da voz do intérprete, vizinha à região de fala. A forma de percebê-los também se alterou, uma vez que a escuta musical tornou-se individualizada por meio de sofisticados dispositivos sonoros e seus potentes fones de ouvido, distanciados do

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Conceito desenvolvido pelo filósofo francês Jean-Franços Lyotard (1924-1998).

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

fenômeno físico do som acústico. Quanto aos princípios poéticos da invenção no gênero canção industrializada, de forma geral percebe-se a repetição de motivos (melódicos/rítmicos), forma, instrumentação, etc., onde a variação fica por conta do texto, empobrecendo ainda mais a expressão musical. Oposta à esta situação provocada pela indústria da cultura encontra-se o universo provocativo e transgressor da arte, bem como dos outros universos musicais (folclore, cultura popular), que para ser apreciada necessita da concentração, do esforço consciente da percepção e de um pensar crítico (identificação, análise, interpretação e compreensão). Despertar a postura crítica no professor de música enquanto regente educador é fundamental para interferir nesta estrutura de controle e alienação que se utiliza da auto-sedução dos sentidos (LIPOVETISKY, 2005). É uma estrutura que, a partir de ações isoladas e conscientes como a mudança na postura do professor de música, pode gerar novas possibilidades de resistência e de convívio-nãodirigido, na tentativa de desenvolver uma aísthesis mais ampla, abrangente e menos padronizada nos lugares em que atuará.

Partindo da construção dos hábitos da audição, cuidando da percepção sensorial, principalmente a auditiva, e preservando o silêncio e a concentração, o professor pode, cotidianamente, contribuir para a diversificação do gosto musical do educando, que lhe permitirá escolher segundo os critérios por ele vivenciados e aprendidos, num processo vivo, dinâmico e mutável, de análise, interpretação e escolha, preparando-o para o desenvolvimento do seu juízo estético.

Aliada à postura crítica dos atuais paradigmas de padronização e alienação está a valorização da música enquanto linguagem, compreendendo a obra musical nos âmbitos da poética, da práxis e da teoria, desenvolvendo no educando um pensamento crítico por meio da apreciação/especulação e práticas musicais. Com vivências sensoriais cada vez mais prédigeridas, controladas e padronizadas, e com a ausência de um ensino regular que inclua uma sensibilização e uma formação em arte enquanto área do conhecimento, a sociedade industrializada está criando consumidores adestrados e dependentes da tecnologia ao invés de seres humanos dotados de sensibilidade, capacidade de escolha e de avaliação, senso crítico, adaptação e invenção.

Atualmente, com a repetição incansável de alguns produtos musicais veiculados exaustivamente pelas mídias de comunicação, o gosto pessoal torna-se restrito e limitado ao reconhecimento do sempre-igual, interferindo nocivamente nas capacidades de análise e

avaliação valorativa do juízo estético, que pode ser entorpecido e até mesmo bloqueado, propiciando apatia, controle e dominação.

Essa apatia pode ser entendida como "uma nova socialização suave e 'econômica', uma descontração necessária ao funcionamento do capitalismo moderno enquanto sistema experimental acelerado e sistemático" (LIPOVETISKY, 2005), numa "anemia emocional" generalizada e alimentada por esse "narcisimo coletivo" que desvaloriza o passado e as tradições culturais, tornando o futuro apocalíptico e desesperador e onde "o adestramento social não se efetua mais pelo constrangimento disciplinar nem pela sublimação, mas sim, pela auto-sedução" (ibidem, p. 24, 26, 33, 37). O consumismo atua então como processo de "controle suave, não mecânico ou totalitário; [...] que funciona à base da sedução", onde os indivíduos "adotam os objetos, as modas, as fórmulas de lazer elaboradas por organizações especializadas, porém de acordo com suas conveniências, aceitando isto e não aquilo, combinando livremente os elementos programados" (ibidem, p. 85).

Diante dessas características sociais de nossa atualidade, uma formação mais crítica do professor de música pode colaborar para transgredir o sistema de consumo existente, caminhando em outras direções, visando uma sensibilização para a formação do gosto musical diversificado e a compreensão da música enquanto llinguagem, aproximando o indivíduo da universalidade do juízo estético, colaborando para a construção do pensamento crítico que possibilita ouvir, escutar, interpretar, compreender, julgar e escolher.

#### Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985[1a ed. 1944].

CAMARGO, C. *O ensino musical na perspectiva da poética, da práxis e da teoria* - processos de formação alternativos à indústria da cultura. São Paulo, 2014, 214 f. Tese (Doutorado em Musicologia) ECA/USP.

COSTA, Alexandre da SIlva. Da relação entre lógos e daímon em Heráclito: a escuta como definidora do homem. In: RICCIARDI, Rubens Russomanno; ZAMPRONHA, Edson (org). *Quatro ensaios sobre música e filosofia*: 1a ed., Ribeirão Preto, SP: Editora Coruja, 2013.

LIPOVETSKY, G. *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Tradução de Therezinha Monteiro Deutsch, 1a ed. brasileira; Barueri -SP: Manole, 2005.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa, 11a ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

PAREYSON, L. Os problemas da estética. Trad. Maria Helena Nery Garcez. 3a ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RICCIARDI, Rubens Russomanno; ZAMPRONHA, Edson (org). *Quatro ensaios sobre música e filosofia*: A música na madrugada do destino - uma poética musical para o século XXI.1a ed., Ribeirão Preto, SP: Editora Coruja, 2013.

STRAVINSKY, I. *Poética Musical em 6 lições*. [1a ed. 1942]; Trad. Luiz Paulo Horta. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

# PIBID MÚSICA EM SANTA CATARINA: A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

GUMS, Luana Moína<sup>1</sup> PPGMUS/UDESC

SCHAMBECK, Regina Finck<sup>2</sup> Programa de Pós-Graduação em Música – PPGMUS - UDESC

Resumo: Esse artigo apresenta a discussão sobre a técnica de análise de dados – análise de conteúdo - de uma pesquisa de mestrado em andamento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS), na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A análise de conteúdo é compreendida como um conjunto de técnicas que tem por objetivo estabelecer relações entre o que o texto analisado diz linguisticamente e o que está implícito. Autores apontam para a necessidade de compreender o contexto em que se produzem as informações, verificando a influência desse contexto no conteúdo da comunicação. A análise de conteúdo será feita com base em duas coletas de dados: a pesquisa documental e grupos focais realizados com alunos dos cursos de licenciatura em música de quatro universidades que participaram como bolsistas do PIBID em 2015. Seguindo pressupostos de autores que discutem a análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008), as fases dessa técnica organizam-se da seguinte forma: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Espera-se que com o auxílio da análise de conteúdo nessa pesquisa mais clareza possa ser observada na exploração dos dados, para que o objetivo inicial da pesquisa seja alcançado.

Palavras-chave: Análise de conteúdo. PIBID. Formação docente.

### Introdução

Esse artigo tem o objetivo de apresentar a discussão sobre a técnica de análise de dados – análise de conteúdo - da pesquisa de mestrado em andamento intitulada "Projeto PIBID: contribuições para a formação docente na perspectiva dos bolsistas de Licenciatura

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> E-mail: luanamoina@hotmail.com. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Música, sub área: Educação Musical na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> E-mail: regina.finck@udesc.br. Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Música, sub área: Educação Musical na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

em Música de SC". Essa pesquisa está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS), subárea Educação Musical, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

A pesquisa traz aspectos oriundos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que vem ocorrendo desde 2008. O programa concede bolsas para alunos das licenciaturas, professores universitários e professores de escolas públicas. Ou seja, existe uma parceria entre as universidades e comunidades escolares. O objetivo principal do programa é a inserção dos licenciandos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) no contexto das escolas públicas desde o início de sua formação acadêmica sob orientação de um professor da escola, sendo esse o supervisor (PrS) e um docente da licenciatura, que assume a função de coordenador de área (CA). Estes dois profissionais devem orientar os bolsistas para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas e culturais no ambiente escolar. Dessa forma, o programa foi estruturado visando a valorização do magistério e o aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica (GATTI et al, 2014).

Essa prática de inserção traz aos estudantes diversos desafios do contexto escolar. Tais questões são vivenciadas em um ambiente onde a pesquisa em educação está sempre merecendo atenção, sendo o universo de trabalho dos professores e aprendizado dos alunos. Logo, a academia tem neste contato entre graduandos e a escola um campo de pesquisa a ser explorado, de forma a compreender mais profundamente a relação entre a docência e o contexto escolar. A visão dos bolsistas, como agentes centrais no PIBID e também futuros educadores, podem trazer contribuições para a estruturação dos programas e, sobretudo, para a compreensão da própria formação docente. Dessa forma, a pesquisa procura compreender o impacto do PIBID na perspectiva desses estudantes, de forma a trazer as discussões e reflexões dos mesmos para análise. Mais especificamente, a pesquisa procura responder à seguinte questão principal: de que forma os projetos PIBID de quatro universidades do estado de Santa Catarina¹ colaboram para a formação docente dos licenciandos em Música que participaram desses projetos?

Esta pesquisa está no processo de coleta de dados e análise primária dos dados recolhidos para a construção do projeto de qualificação, fase integrante do programa de mestrado. Para tanto, a análise de conteúdo foi escolhida como técnica de análise de dados,

1

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Sendo essas: UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense, FURB – Universidade Regional de Blumenau e UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí. Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

trazendo aspectos importantes para a coleta, organização, análise e interpretação dos dados. Então, para esse artigo optou-se por apresentar a teorização e organização da análise de conteúdo nessa pesquisa.

#### Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é "um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 2011, p. 37). Para o autor não se trata de um instrumento, mas de um "leque de apetrechos adaptáveis". Franco (2008) concorda, adicionando que a mensagem é o ponto central da análise de conteúdo, sendo que necessariamente ela expressa um significado e um sentido que não podem ser separados das condições contextuais de seus produtores. Chizzotti (2008) também destaca esse aspecto, aconselhando que é necessário compreender o contexto cultural em que os atores sociais produzem as informações, verificando a influência desse contexto no conteúdo da comunicação.

Trazendo esse aspecto para a pesquisa, a pesquisa documental (técnica de coleta de dados utilizada na pesquisa) terá essa importante função de situar o contexto em que os bolsistas de ID se encontravam durante o ano 2015, quando participavam do PIBID em suas respectivas universidades. Esse contexto pode ser considerado complexo, pois abarca as relações construídas dentro da universidade, com os coordenadores de área (CA) e entre os colegas, e as relações estabelecidas nas escolas, entre os professores supervisores (PrS), outros professores e funcionários da escola, e principalmente entre os alunos.

A pesquisa documental com os relatórios dos bolsistas de ID, que podem apresentar uma parte mais descritiva e outra mais crítica sobre as atuações dos mesmos e de todos os envolvidos devem trazer aspectos que façam sentido para a análise de conteúdo. Para tanto é importante entender a intenção desse método em pesquisas.

Bardin (2011) argumenta que a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens, que podem recorrer a indicadores ou variáveis (quantitativos ou não). Inferência entendida na perspectiva do autor como uma "operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras" (BARDIN, 2011, p. 45). Metaforicamente, podemos dizer que existe um plano horizontal, onde está a análise descritiva das mensagens, e um plano vertical, que se refere às análises das variáveis

inferidas. Trata-se então de estabelecer relações entre o que o texto diz linguisticamente e o que está implícito.

Franco (2008) também aponta para o conceito de inferência, alegando que o investigador pode e muitas vezes deve analisar as mensagens a fim de produzir inferências sobre as características do texto; as causas da mensagem e os efeitos da comunicação. Também para Chizzotti (2008, p. 98) o objetivo da análise de conteúdo é "compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas".

Para validar o método de análise de conteúdo nessa pesquisa, é necessário trazer novamente o objetivo principal: "analisar como os projetos PIBID de quatro Universidades de Santa Catarina colaboram para a formação docente dos licenciandos em Música", com base em duas coletas de dados: a pesquisa documental realizada com os relatórios desses bolsistas de ID e grupos focais realizados também com os bolsistas de ID participantes dos PIBID das quatro universidades em 2015. A análise será feita com relatórios dos participantes e suas respostas mediante as interações nos grupos focais. Acredita-se, então, que a análise de conteúdo pode se caracterizar como uma ferramenta adequada para se alcançar o objetivo da pesquisa, abarcando as diversas opiniões presentes em um cenário complexo como o PIBID.

Para Franco (2008) toda comunicação é composta por cinco elementos básicos: uma fonte; um processo codificador que resulta em uma mensagem se utilizando de um canal de transmissão; um receptor, e seu respectivo processo decodificador. Para essa pesquisa, a fonte são os bolsistas de ID e as transcrições das falas dos mesmos nos grupos focais. O processo codificador são os formatos dos relatórios e as transcrições em si. A mensagem são as falas desses bolsistas. O receptor é o investigador da pesquisa e o processo decodificador é a categorização e as análises e inferências.

Bardin (2011) evidencia que qualquer comunicação ou qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor que possa ser escrito, pode ser decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo. Dito isso, dentro dos domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo, três tipos de códigos podem ser encontrados: linguísticos (escrito ou oral), icônicos (sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes e outros) e ainda outros códigos semióticos (tudo que não é linguístico e pode ser portador de significados, como música, comportamentos, objetos e outros).

Considerando o campo de análise específico dessa pesquisa - os grupos de bolsistas de ID dos subprojetos de música dos programas pesquisados – entende-se que o código linguístico, tanto escrito como oral, será utilizado para a realização dessa análise. A mesma envolverá os relatórios relativos aos subprojetos de música dos programas (campo escrito) e as transcrições dos grupos focais (campo oral) realizados com os bolsistas de ID.

## Análise de conteúdo na educação musical

Para compreender como está sendo utilizado o método de análise de conteúdo dentro do campo da educação musical, buscou-se pesquisa que se utilizaram da análise de conteúdo. De uma maneira geral, observou-se que os trabalhos utilizam essa técnica como forma de coleta, tratamento e análise dos dados. Por exemplo, a tese de Nair Pires (2015) utilizou a análise de conteúdo para interpretar os dados. A autora optou pela categorização dos dados em grades de análise baseados nas "categorias de desenvolvimento profissional" propostas por Shulman (1987). José Davison da Silva Júnior (2012) utilizou a "análise categorial temática" para analisar os dados recolhidos mediante a realização de entrevistas. Margarete Arroyo (2009) se baseou na pesquisa documental fundamentada na análise de conteúdo. Para tanto se pautou na "análise categorial" e na "análise das relações".

Observa-se que os três trabalhos usaram procedimentos da análise de conteúdo para nortear a análise dos dados. Todos utilizaram a divisão em categorias ou subcategorias para a análise dos dados, porém o fizeram em momentos distintos. Silva Júnior (2012) agrupou em categorias temáticas as falas das entrevistas, dividindo os resultados em três momentos: no primeiro e segundo momentos as categorias e discussões com base em entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com os pacientes internados; no terceiro momento as entrevistas semiestruturadas com os profissionais de saúde. Portanto, as análises foram divididas a partir dos sujeitos envolvidos nas entrevistas. Arroyo (2012) utilizou tabelas com subtemáticas para analisar dissertações e teses. A partir dessas, separou 11 trabalhos mediante a elaboração de tabelas e quadros, o que lhe permitiu criar categorias e agrupar os iguais. Pires (2015) utilizou gráficos e grades para o agrupamento das respostas das diferentes técnicas de coleta de dados, o que a levou a agrupamentos de diversas categorias para a análise dos dados.

Conhecendo rapidamente a utilização da análise de conteúdo em alguns trabalhos da educação musical, pode-se depreender que ela é utilizada como metodologia para o tratamento e análise dos dados. Porém, é possível perceber que a sua utilização modifica o

olhar do pesquisador desde a coleta de dados, pois é necessário seguir procedimentos que serão utilizados posteriormente na análise.

Portanto, para essa pesquisa, optou-se considerar a análise dos dados como técnica de coleta e análise dos dados, considerando os pressupostos da análise de conteúdo que norteiam desde a organização dos materiais, a coleta de dados que envolverá dois procedimentos (pesquisa documental e grupo focal) e o tratamento e análise dos dados.

Seguindo os pressupostos que Bardin (2011) e Franco (2008), as fases da análise de conteúdo organizam-se cronologicamente da seguinte forma: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

## a) A pré-análise

É caracterizada como a fase da organização propriamente dita, onde são sistematizadas as ideias iniciais de maneira a conduzir a um delineamento preciso do desenvolvimento das operações posteriores num plano de análise (BARDIN, 2011).

Trata-se, portanto, de se estabelecer um programa que deve ser preciso, porém flexível, permitindo a introdução de novos procedimentos no decorrer da análise.

Ainda seguindo as ideias de Bardin (2011) e Franco (2008) essa primeira fase possui atividades que se complementam dependendo da pesquisa: buscas iniciais, o contato com o material, escolha dos documentos, a verificação dos objetivos, elaboração de indicadores e a preparação do material.

Nessa primeira fase foram realizados os seguintes procedimentos:

- 1) Contato por e-mail com os responsáveis (CA) pelos subprojetos PIBID de Música das quatro universidades pesquisadas, explicando a pesquisa e a necessidade dos relatórios semanais/mensais/semestrais dos bolsistas de ID participantes dos subprojetos em 2015;
- 2) Conforme resposta dos responsáveis, organização prévia desses relatórios que foram enviados, observando que cada subprojeto o realiza de maneira diferente;

## b) A exploração do material

Constitui-se como a fase da aplicação sistemática dos procedimentos expostos na pré-análise. Nesta fase são estabelecidas as categorias temáticas dos relatórios dos subprojetos de cada universidade. Considerando que a organização de materiais e o aprimoramento se desenvolvem durante toda a pesquisa, estão abaixo descritos os tópicos dos procedimentos que foram e ainda serão realizados até a finalização desta pesquisa:

- 1) Realização da categorização e análise dos relatórios enviados pelos coordenadores de área dos subprojetos;
- 2) Refinamento das categorias temáticas do roteiro para a realização dos grupos focais com os bolsistas de ID a partir da categorização feita nos relatórios;
- 3) Organização e realização de um grupo focal piloto;
- 4) Adequação do roteiro a partir da discussão com o grupo focal piloto;
- 5) Contato com os responsáveis pelos subprojetos de cada universidade para que auxiliem na realização dos grupos focais;
- 6) Contato com os bolsistas de ID de cada universidade para a realização dos grupos focais:

## c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Essa é a fase onde será feita a análise propriamente dita, onde os resultados brutos serão tratados de maneira a serem significativos para os objetivos da pesquisa. Serão realizadas as análises das categorias, com posteriores interpretações e inferências (BARDIN, 2011).

### Considerações finais

Definindo a análise de conteúdo como técnica de coleta e análise dos dados e delimitando as fases que se complementam, a pesquisa continua na exploração dos materiais, fazendo primeiramente a categorização e análise dos relatórios enviados pelos coordenadores de área dos subprojetos.

A categorização dos dados seguiu dois caminhos seguindo Franco (2008): categorias criadas *a priori*; e categorias não definidas *a priori*. O primeiro caminho é utilizado quando as categorias são pré-determinadas em busca de uma resposta específica do investigador; e o segundo, quando as categorias emergem da "fala", do discurso, do conteúdo das respostas, o que implica uma flexibilidade do material de análise. Para essa pesquisa ambos caminhos foram utilizados para a construção das categorias. Nas análises das transcrições dos grupos focais, por consequência do roteiro pré-definido, as categorias foram definidas *a priori*. Já na análise dos relatórios dos bolsistas de ID, as definições dos critérios das categorias dependem do conteúdo do discurso desses documentos, ou seja, não definidas as categorias *a priori*.

A pesquisa continua posteriormente com as outras fases, fazendo com que o objetivo final seja a interpretação de todos esses dados que foram colhidos, organizados, categorizados e analisados. Espera-se que com o auxílio da análise de conteúdo mais clareza possa ser observada na exploração dos dados, para que o objetivo inicial da pesquisa seja alcançado.

#### Referências

ARROYO, Margarete. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 53-66, mar. 2009.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de conteúdo.* 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina et al. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PIRES, Nair. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 35, p. 49-61, jul. dez 2015.

\_\_\_\_\_. A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID música. 2015. Doutorado (Tese em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SHULMAN, Lee. *Knowledge and teaching:* foundations of the new reform. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-21, 1987.

SILVA JÚNIOR, José Davison da. Música e saúde: a humanização hospitalar como objetivo da educação musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p. 171-183, jul. dez 2012.

# A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÚSICA

PELIZZON, Lia Viégas Mariz de Oliveira<sup>1</sup> Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

HIRSCH, Isabel Bonat<sup>2</sup> Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

Resumo: O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa apresentando o resultado da produção de um material didático para o projeto de extensão "Oficina de Repertório Musical para Professores" da Universidade Federal de Pelotas (ORMP-UFPel). O referido projeto realiza formação continuada em música para professores generalistas da rede pública do município de Pelotas e região, tendo como ministrantes os estudantes de Música — modalidade Licenciatura da UFPel. O objetivo deste trabalho é relatar o processo de elaboração do material didático bem como as respostas obtidas pelos professores e pelos ministrantes após a leitura do material. Adotou-se como metodologia o estudo de caso, utilizando questionários como ferramenta de coleta de dados, sendo estes enviados para professores generalistas e ministrantes da oficina. Os resultados obtidos apontam que o material didático auxilia no registro das atividades, contribuindo para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das aulas realizadas pelos professores generalistas. Os ministrantes destacaram a utilidade do material didático para eles, para os professores e futuros ministrantes da oficina.

**Palavras-chave:** Educação musical. Material didático. Formação de professores generalistas.

#### Introdução

No ano de 2009, o curso de Música – modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) foi convidado pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas (SMED-Pelotas/RS) para ministrar um curso de curta duração de formação continuada para professores da área de Arte, buscando oferecer aos professores

<sup>2</sup> E-mail: isabel.hirsch@gmail.com

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> E-mail: liapelizzon@gmail.com.

conhecimentos básicos de repertório musical e iniciação ao violão. Durante esse curso observou-se que os professores tinham dificuldades em assimilar os conteúdos propostos e foi detectada a necessidade de um curso de formação continuada com maior tempo de duração para estes profissionais. Esta constatação deu origem ao projeto Oficina de Repertório Musical para Professores da UFPel (ORMP-UFPel).

A ORMP-UFPel começou a ser estruturada em 2010, procurando atender os professores atuantes na educação infantil e anos iniciais da SMED-Pelotas/RS, tendo como objetivo principal qualificar o trabalho musical realizado pelos professores generalistas por meio da musicalização.

As oficinas foram ministradas por alunos do curso de Música — modalidade Licenciatura da UFPel e organizadas em três módulos, cada um com duração de, em média, oito encontros de 3h30min de duração. Os encontros ocorreram uma vez por semana e contavam com cinco ministrantes atuando juntos. O primeiro módulo teve como enfoque a prática e a vivência musical dos próprios professores por meio de atividades que envolviam música e movimento. Já o segundo procurou adequar os conhecimentos adquiridos no primeiro módulo visando a prática dos professores em sala de aula. Finalizando o ciclo das oficinas, no terceiro módulo, como os professores já puderam vivenciar a música durante os encontros e, também, em suas salas de aula, foram abordados conteúdos referentes à utilização de instrumentos musicais, em sua maioria percussivos, e uma breve introdução à partitura musical, bem como a técnica e saúde vocal.

Observou-se, no decurso da oficina, a necessidade de um registro escrito das atividades realizadas por parte dos professores e, portanto, foram elaboradas apostilas para os dois primeiros módulos contendo a descrição de algumas destas atividades. Nestas apostilas também foram disponibilizados links de sites e referências para os professores que quisessem se aprofundar no assunto.

A partir da produção destas apostilas, em 2014, a ORMP-UFPel planejou um material didático com o propósito de publicar e distribuir para as escolas da rede municipal de Pelotas. Porém, por falta de recursos financeiros e, com alguns dos ministrantes estando em fase final da graduação, esta proposta não foi executada. Sabendo que as oficinas são realizadas por licenciandos e, considerando que a graduação tem duração mínima de quatro anos, os ministrantes, com o tempo, vão se graduando e, consequentemente, outros ingressam. Deste modo, se faz necessário um material didático também para os futuros

ministrantes que seguirão o trabalho da ORMP-UFPel, servindo-lhes de guia para o desenvolvimento de atividades bem como referencial para a busca e criação destas.

Este trabalho busca relatar o processo de elaboração do material didático da ORMP-UFPel realizado como parte do Trabalho de Conclusão de Curso de uma das ministrantes do projeto, bem como as respostas obtidas pelos professores e pelos ministrantes após a leitura do material.

## A elaboração do material didático

Com a falta de recursos para a publicação do material, surgiu a opção de um livro eletrônico, onde qualquer pessoa, tendo ligação com a oficina ou não, pode acessar esta ferramenta didática. Os direitos autorais das atividades descritas no material foram solicitados aos criadores, visto que este trabalho não visa lucro e sim registrar as atividades mais praticadas nas oficinas e compartilhar conhecimentos.

No Rio Grande do Sul, Oliveira (2005) realizou, em sua dissertação de mestrado, um *survey* com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS, buscando "investigar as concepções que fundamentam o uso de materiais didáticos pelos professores de música em suas práticas pedagógico-musicais" (OLIVEIRA, 2005, p. 9). Em seu trabalho, são destacados alguns pontos em relação à utilização e função do material didático para os professores:

É a partir do uso dos materiais didáticos em suas práticas pedagógico-musicais que os docentes atribuem-lhes funções para o ensino de música. Uma dessas funções se refere ao auxílio dos materiais didáticos no planejamento de ensino (OLIVEIRA, 2007, p. 80).

Oliveira (2007) salienta, todavia, a carência e a necessidade de mais publicações sobre o assunto, a dificuldade de acesso a este tipo de material e a falta de uma continuidade destas produções.

Dentre as pesquisas envolvendo a produção de materiais didáticos no contexto da educação musical, Souza e Del Ben (2007) associam a formação de professores e o material didático no trabalho realizado no Grupo de Pesquisa e Produção de Material Didático em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). De forma coletiva, materiais didáticos são produzidos por alunos de graduação, de pós-graduação e professores de música.

Em um primeiro momento, foram analisados alguns materiais didáticos que auxiliaram nos aspectos organizacionais, visuais e metodológicos, como o *Lenga la Lenga:* 

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

jogos de mãos e copos de Viviane Beineke e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas (2006) e o Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança de Teca Alencar de Brito (2003). O principal material utilizado foi o Brincando com música na sala de aula: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento de Bernadete Zagonel (2011), servindo como suporte para a disposição das atividades.

O material da ORMP-UFPel, portanto, estruturou-se da seguinte forma: conteúdos musicais, objetivos, disposição dos participantes, recursos e música utilizada (se necessário), descrição, variações e observações (se existentes). As 15 atividades descritas englobam práticas aprendidas pelos ministrantes em cursos e algumas de autoria própria. As classificações dos temas abordados destas ficaram divididas da seguinte maneira: a) Atividades de aquecimento e sensibilização; b) Brincadeiras de roda; c) Jogos com copos; d) Atividades com movimentos corporais; e, e) Atividades com percussão corporal.

No início do livro, antes da descrição das atividades, foram inseridas definições a respeito de alguns conceitos musicais encontrados no decorrer do material didático e ao final há um glossário com a definição de palavras presentes nas atividades.

Para aproximar o leitor dos temas abordados nas atividades, no início de cada divisão dos temas, foram incorporadas epígrafes dos pesquisadores especialistas também com o propósito de introduzir cada capítulo. Ao final do material, além das referências utilizadas para a elaboração das atividades e para a colocação das epígrafes, são apresentadas sugestões de livros e sites para maior aprofundamento e conhecimento sobre o universo da musicalização.

#### Os resultados do material didático

Após ser finalizado, o material didático foi enviado juntamente com um questionário para 14 professores e 5 ministrantes, sendo um questionário diferente para cada um destes grupos. Dos 14 professores contatados, 10 responderam o questionário e todos os ministrantes também responderam. Estas questões foram enviadas pelo site *Formulários Google*, o que facilitou o envio e a análise estatística das respostas.

Aos professores foram questionados aspectos referentes à utilidade do material didático em suas aulas e quais atividades que eles poderiam desenvolver em sala de aula com o auxílio desta ferramenta. No item que diz respeito à utilidade, a maioria destacou o auxílio que o material fornece para a composição, diversificação e enriquecimento das aulas bem como o fato de relembrar atividades anteriormente esquecidas. Observou-se, também, a

utilização de termos específicos da música em suas respostas, como ritmo, harmonia e melodia, o que indicou a apropriação destes conteúdos por parte dos professores generalistas.

Com relação às atividades que eles seriam capazes realizar com o auxílio do material didático, 100% dos professores questionados afirmaram poder realizar uma das atividades listadas, denominada "Sequência Minimal", atividade em grupo que utiliza percussão corporal e contempla diversos conteúdos, tais como pulso, ritmo, improvisação, composição e ostinatos. Sobre a prática criativa em grupo, Beineke (2011) afirma:

O trabalho criativo ultrapassa o objetivo de criar algo novo para os alunos ou a aplicação de conhecimentos musicais adquiridos, pois mais do que os produtos elaborados em aula, o foco são as aprendizagens colaborativas, de seres humanos que se relacionam fazendo música, que se escutam e que aprendem uns com os outros (BEINEKE, 2011, p. 92).

Além das questões acerca dos conteúdos presentes no material, as ilustrações também foram questionadas, pois, no capítulo "Jogos com copos" são apresentados os movimentos visualmente por meio de desenhos. Para os professores, as ilustrações tornaram o material mais claro, auxiliando na visualização e recordação das atividades. Segundo uma professora, as imagens contribuem "de maneira que nos permite visualizar de forma bem prática, para podermos aplicar com as crianças" (Cad. III, p.1)

No ponto de vista dos ministrantes, "o material fortalece a concepção de educação musical além de dar suporte e servir de registro para professores, futuros ministrantes e interessados na área, auxiliando, também, na propagação do trabalho realizado pelo projeto" (PELIZZON, 2015, p. 39). Sobre a utilização para os futuros atuantes na oficina, um ministrante afirma:

Esse material traz a união da pesquisa de atividades de vários ministrantes da oficina, trazidas de livros, cursos e vivências, tudo num único material. Esse material representa então um período ideológico desse projeto, trazendo nele todas essas concepções que serão somente desse período, com esses ministrantes (Cad. II, p. 2).

Quanto à utilidade do material didático, um dos ministrantes ressalta que "será de grande valia já que ainda não se tem tantos materiais organizados para oficineiros" e servirá como ponto de partida para os próximos ministrantes "seja para continuar a atual linha que o projeto segue ou para propor novas abordagens" (PELIZZON, 2015, p. 38). Sobre esta questão, Beineke (2011) salienta:

[...] consideramos essencial que os professores se tornem menos consumidores e mais produtores de material didático, na busca por construir aprendizagens musicais significativas para os seus alunos (BEINEKE, 2011, p. 23).

## Algumas considerações

A produção de um material didático demanda estudo de variadas abordagens de ensino e tempo para pesquisa e elaboração. Entretanto, ao se concretizar, nota-se que não se trata apenas de uma ferramenta auxiliadora para o processo educativo, mas, também, fonte de construção de conhecimento por parte de quem o produz, tornando o trabalho ainda mais gratificante.

Com base nas respostas dos professores e dos ministrantes após a finalização do material, concluiu-se que o material didático contribui para o processo de formação de professores, sendo uma ferramenta facilitadora no decorrer das oficinas e instrumento auxiliador para os planejamentos de aula. Observou-se, também, a necessidade constante de produções literárias para cursos de formação de professores a fim de registrar e facilitar o acesso destes a este tipo de trabalho.

### Referências

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n. 26, p. 92-104, jul. dez. 2011.

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. *Lenga la lenga: jogos de mãos e copos*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006. 54 p.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003. 204 p.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. *Materiais didáticos nas aulas de música: um survey com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS.* 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 77-85, set. 2007.

PELIZZON, Lia Viégas Mariz de Oliveira. *Oficina de Repertório Musical para Professores:* formação continuada e material didático. 2015. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Música – modalidade Licenciatura) – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

SOUZA, Jusamara; DEL BEN, Luciana. Produção de material didático para/na formação de professores de música. In: XVI Encontro Anual da Abem / Congresso Regional da Isme na América Latina. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2007. v. 1. p. 1-9.

ZAGONEL, Bernadete. *Brincando com música na sala de aula: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento*. Curitiba: IBPEX, 2011. 138 p.

# ANÁLISE DO DISCURSO: CONCEITOS MOBILIZADOS PARA UMA PESQUISA SOBRE ATUAÇÃO DOCENTE

BICHELS, Roveli <sup>1</sup>

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

SCHAMBECK, Regina Finck <sup>2</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Resumo: Este artigo apresenta uma síntese de conceitos relacionados à Análise do Discurso a serem mobilizados na pesquisa de Mestrado em andamento, intitulada "Professores de violão e o ensino de harmonia: um estudo da atuação docente pela perspectiva da Análise do Discurso". Os discursos dos professores sujeitos da pesquisa – licenciados em Música e atuantes em uma escola livre de música de Florianópolis/SC – serão coletados por meio de observações, filmagens e entrevistas e analisados à luz dos conceitos apresentados no presente texto. A pesquisa pretende trazer à discussão as particularidades relacionadas às posições de sujeito que estes professores ocupam, além de destacar características em sua formação, a partir de experiências acadêmicas e não acadêmicas. A partir das análises, buscar-se-á também ressaltar os referenciais que orientam suas atuações e refletir acerca de como conhecimentos são articulados e sintetizadas na formação dos enunciados, em seus contextos de enunciação. Os conceitos apresentados neste artigo, portanto, podem fornecer reflexões acerca dos processos de síntese que integram o discurso do professor e a maneira pela qual este se articula com a prática pedagógica, contribuindo para a Educação Musical.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso. Educação Musical. Atuação de Professores de Violão.

## Introdução

Com o despontar da linguística da enunciação, emergem trabalhos que focalizam seu interesse no discurso como objeto de estudo. Tais trabalhos fundamentam-se no pensamento

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> E-mail: rbichels@yahoo.com.br. Aluno do Programa de Pós-Graduação em Música, sub área: Educação Musical na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> E-mail: regina.finck@udesc.br. Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Música, sub área: Educação Musical na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

acerca do movimento da língua, sua relação com o contexto, com o processo de significação, indo além das questões estruturais da mesma (CARDOSO, 2005). A teoria da enunciação consiste em um dispositivo que permite ao pesquisador uma análise ampliada do uso da língua, na interação social, em determinado contexto. Permite discutir os processos de produção de sentido considerando os aspectos históricos e sociais.

Durante os anos de 1960 e 1970, a psicolinguística, a sociolinguística, a pragmática, a etnografia da comunicação e a psicossociologia da linguagem contribuem com a Linguística acrescentando novos aspectos aos estudos filológicos e gramaticais. Estes aspectos referem-se às "novas hipóteses sobre o funcionamento da linguagem e métodos novos de análise dos sistemas linguísticos" (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p.13).

Segundo Maingueneau (2015), é sobretudo na França, e apoiada pelo estruturalismo, que se desenvolve a Análise do Discurso "como um empreendimento ao mesmo tempo teórico e metodológico específico" (MAINGUENEAU, 2015, p. 18). Neste contexto formulam-se teorias que alicerçam o campo, fundamentando-o a partir da análise conversacional, da teoria da enunciação, da linguística textual e das contribuições de autores como Michel Pêcheux, Michel Foucault e Mikhail Bakhtin. Mediante seu arcabouço teórico, a Análise do Discurso proporciona reflexões acerca do discurso como produtor da interação social, das formas de comunicação (gêneros do discurso), da organização e categorização textual e de posicionamentos ideológicos (CHARAUDEAU, 2009).

Pela perspectiva da Análise do Discurso, a história e os contextos sociais não são separáveis em se tratando do entendimento da língua. O contexto ganha importância na medida em que se constitui como condição de produção do discurso.

A Análise do Discurso pode fornecer reflexões acerca dos processos de síntese que participam da formulação do discurso do professor. Nesse sentido, o presente artigo apresenta o aporte teórico de uma investigação que busca aproximar Análise do Discurso e Educação Musical, trazendo à tona conceitos a serem mobilizados nesta pesquisa, intitulada "Professores de violão e o ensino de harmonia: um estudo da atuação docente pela perspectiva da Análise do Discurso". A pesquisa encontra-se em andamento e é vinculada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

### O sujeito pela perspectiva da análise do discurso

A pertinência do sujeito para o campo da Análise do Discurso está relacionada com a maneira não tradicional de abordar o subjetivo, o social e o histórico. Estas instâncias interessam tanto, em termos de análise, quanto o que concerne à estrutura da linguagem, em seu nível semântico, sintático e morfológico. A exterioridade, compreendendo o contexto histórico, social e ideológico, é o que fornece aos estudos linguísticos uma perspectiva ampliada. Na Análise do Discurso, a língua não é apartada da história e dos contextos sociais (SOUZA, 2011).

Ainda segundo Souza (2011), a partir da Psicanálise, pela perspectiva da Análise do Discurso, o sujeito é pensado como uma posição a ser ocupada, um lugar do qual o falante apropria-se no momento do dizer. Posição atravessada pela linguagem, pelo social, pela ideologia e pela história. A posição sujeito é construída socialmente e historicamente e é afetada pelas condições de produção do discurso. Para Foucault (1996) a fala deixa de ser acontecimento aleatório quando tais condições de produção afetam o discurso e sobre este passam a atuar mecanismos de controle.

Para Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 458), o sujeito é "dividido, pois carrega consigo vários tipos de saberes, dos quais uns são conscientes, outros são não-conscientes, outros ainda, inconscientes". Na constituição do sujeito da Análise do Discurso, tais saberes estão relacionados com valores e crenças de determinado grupo social do qual este participa. O sujeito sistematiza seu discurso considerando seu interlocutor, constituindo-se nessa relação e, a partir desta, conscientiza-se de sua alteridade.

Como salienta Brandão (2013, p. 26), "na atividade enunciativa, orienta, planeja, ajusta sua fala". O sujeito "dialoga com a fala de outros sujeitos, de outros momentos históricos, em um nível interdiscursivo" e, ainda, "se reconhece como tendo uma determinada identidade na medida em que interage com outros discursos, com eles dialogando, comparando pontos de vista, divergindo, etc". A abordagem teórica acerca das relações que o sujeito estabelece com o seu discurso e com discursos anteriores pode ser realizada através dos conceitos de enunciado e enunciação.

## Enunciado e Enunciação

Bakhtin (1997, p. 279) aponta que "todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua". Complementa,

ainda, que nessas várias maneiras em que as atividades humanas se manifestam, são pressupostas múltiplas formas do uso da língua "em forma de enunciados (orais e escritos)".

Uma das contribuições da Análise do Discurso para a atividade pedagógica é a compreensão das relações entre interlocutores, enunciado e mundo. Os enunciados são expressos por situações de fala, leitura, escrita, citação, análise, reprodução, repetição, resumo, crítica, narração, imitação, paráfrase, paródia etc. Para a Análise do Discurso, os enunciados, produzidos a partir da interação de sujeitos socialmente situados e em situações discursivas concretas, são estudados pondo em contato o sistema estrutural da língua e o aspecto não linguístico: "um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos e psíquicos" (CARDOSO, 2005, p. 11).

Para a Análise do Discurso, quanto ao processo de produção do enunciado pelo sujeito, podem-se ressaltar os seguintes aspectos: a ideologia, a formação imaginária, a formação ideológica e a formação discursiva. O aprofundamento de tais aspectos não é objetivo do presente artigo, no entanto, cabe direcioná-los. Dessa maneira, pode-se ressaltar que a ideologia relaciona-se à decisão do sujeito de se expressar, é particular e inconsciente. A formação imaginária refere-se à relação do sujeito com seu interlocutor, à imagem que um constrói do outro. A formação ideológica está implicada com a presença do interlocutor na cena e os sentidos que emergem desta interação. A formação discursiva determina o que pode e o que deve ser dito no enunciado.

Para Bakhtin (1992, p. 121), a enunciação é "produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística". A enunciação está relacionada ao campo do saber, à condição de sentido, à cena na qual o enunciado é produzido pelo sujeito, que se vale ainda do conhecimento de enunciados anteriores. A enunciação refere-se à modulação do enunciado pelo locutor, determinada pelo contexto social, histórico, cultural e ideológico.

Enquanto o enunciado pode ser repetido, a enunciação é acontecimento singular e "eminentemente social", pois, enuncia-se para o interlocutor "de um determinado lugar ou de uma determinada posição sócio-histórica", segundo Cardoso (2005, p. 38). A autora destaca ainda que o enunciado é "um acontecimento único, mas aberto à repetição, à transformação, à reativação" e ainda "está ligado [...] a enunciados que o precedem e o seguem" (CARDOSO, 2005, p. 36).

## Dialogismo, Interdiscurso, Intradiscurso e Intertextualidade

Todo enunciado é constituído de outros enunciados. Segundo Cardoso (2005, p. 37), um determinado enunciado "faz parte de uma série ou conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros" enunciados. A autora destaca ainda que é a partir desta constituição relacionada que "o enunciado se coloca em campos de atualização".

Para Bakhtin (1992; 1997), o mundo da produção e das trocas simbólicas é composto por um universo de signos, o qual é tomado como princípio constitutivo da linguagem e de todo discurso. Em sua singularidade, todo discurso se constrói como um diálogo entre discursos produzidos por outros sujeitos, em outros momentos sociais e históricos, constituindo o chamado processo dialógico.

Segundo Fiorin (2012, p. 178), o dialogismo não se refere somente às "relações com enunciados já constituídos e, portanto, enunciados anteriores, passados". O enunciado está relacionado "também aos [enunciados] que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal", na medida em que sua elaboração pressupõe uma resposta que ainda está por vir. O dialogismo, portanto, pode ser compreendido como as relações de sentido que se constituem entre enunciados.

Orlandi (2015, p. 29) ressalta os aspectos relacionados à memória, em se tratando de discurso. A autora aponta que o conceito de interdiscurso é formulado a partir daquilo "que fala antes, em outro lugar, independentemente". Refere-se ao "saber discursivo" que alicerça o discurso produzido pelo sujeito. É a memória discursiva que emerge a partir dos discursos anteriormente constituídos. Através do interdiscurso são disponibilizados dizeres que impactam na constituição de significado.

A formulação de sentido – aquilo que o sujeito diz em momento e condição dada –, ou seja, o intradiscurso, é dependente do interdiscurso, relacionado à constituição de significado. O interdiscurso pode ser entendido como um conjunto de enunciados que estão disponíveis ao sujeito e que representam o dizível. A formulação, composta pelo intradiscurso "está determinada pela relação que estabelecemos com o interdiscurso" (ORLANDI, 2015, p. 31). A autora destaca, ainda, que "todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação)".

Por sua vez, Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 290) destacam que "as problemáticas do dialogismo [...] mostram que o intradiscurso é atravessado pelo interdiscurso". Os autores apontam ainda que, em sentido amplo, o interdiscurso refere-se ao "conjunto de unidades discursivas (que pertencem a discursos anteriores do mesmo gênero,

de discursos contemporâneos de outros gêneros etc.) com os quais um *discurso particular* entra em relação implícita ou explícita". O interdiscurso pode constituir de uma "definição de dicionário, uma estrofe de um poema, um romance" (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 286).

Para Orlandi (2015) o interdiscurso é formado por enunciados que constituem a memória discursiva, no entanto, de maneira não consciente. Segundo a autora, são conjuntos de formulações "feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos". Orlandi aponta que o efeito do interdiscurso é dado por considerar-se que aqueles enunciados já fizeram sentido e, dessa maneira, ao se apagar na memória e passando para o "anonimato", faça sentido nas palavras de outro sujeito (ORLANDI, 2015, p. 32).

Por outro lado, a intertextualidade refere-se à utilização da memória discursiva de maneira consciente. É constituída da presença ou co-presença de outro discurso, ou diferentes discursos, juntos a um discurso dado. Segundo Fiorin (2012, p. 165), a intertextualidade pode ser compreendida como "qualquer referencia ao outro, tomando como posição discursiva: paródias, alusões, estilizações, citações, ressonâncias, repetições, reproduções de modelos, de situações narrativas, de personagens, variantes lingüísticas, lugares comuns, etc".

### **Considerações Finais**

Este artigo buscou apresentar uma síntese dos conceitos relacionados à Análise do Discurso que serão mobilizados na pesquisa de Mestrado intitulada "Professores de violão e o ensino de harmonia: um estudo da atuação docente pela perspectiva da Análise do Discurso".

Os professores pesquisados são licenciados em Música e atuam em uma escola livre de música estabelecida no município de Florianópolis/SC. Os discursos dos professores formarão o objeto de estudo, serão coletados a partir de observações, filmagens, entrevistas e analisados à luz do aporte teórico apresentado no presente texto.

A partir das análises pretende-se discutir particularidades relacionadas às posições de sujeito que estes professores ocupam; destacar características em sua formação, a partir de experiências acadêmicas e não acadêmicas – relacionadas com os conceitos de dialogismo, interdiscurso, intradiscurso e intertextualidade. Intenta-se, ainda, ressaltar os referenciais que orientam suas atuações docentes e refletir acerca de como conhecimentos

são articuladas e sintetizadas na formação dos enunciados, em seus contextos sociais e culturais de enunciação.

Os conceitos apresentados podem fornecer reflexões acerca dos processos de síntese que integram o discurso do professor e, ainda, a respeito da maneira como o discurso articula-se à prática pedagógica. Nesse sentido busca-se uma contribuição para a Educação Musical, proporcionada pela aproximação com a Análise do Discurso.

#### Referências

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

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Enunciação e construção de sentido*. In: FIGARO, Roseli (Org.). *Comunicação e Análise do Discurso*. São Paulo, Contexto, 2013.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica/FALE-UFMG, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise de discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

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

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ORLANDI, Eni Puccineli. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2015.

SOUZA, Pedro de. Análise do discurso. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

# O PAPEL DA MUSICALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

SOUSA Jr., Fábio<sup>1</sup>

Associação Joinvilense para a Integração dos Deficientes Visuais - AJIDEVI

Resumo: Esse trabalho pretende demostrar através da experiência vivida pelo professor de música da AJIDEVI – Associação Joinvilense para a Integração dos Deficientes Visuais, "O Papel da Musicalização no Desenvolvimento da Criança com Deficiência Visual". No trabalho com deficientes visuais o autor pode vivenciar inúmeras experiências, mas o que chamou sua atenção foi a reação das crianças com estímulos relacionados ao som. Assim, o ritmo, a dança, o canto e outras tantas possibilidades que a musicalização pode proporcionar sem o uso da visão, são contribuições fundamentais, pois há poucas opções em atividades lúdicas para as crianças com deficiência visual. Já é de senso comum a teoria sociointeracionismo de Vygotsky, porém, no caso dos deficientes visuais suas primeiras construções tornam-se mais limitada e voltadas ao âmbito familiar. Visto Isso, percebeu-se a necessidade de se estimular com brincadeiras e atividades que motivem essas crianças a serem protagonistas de ações num contexto de infância, como parte do processo de desenvolvimento. Se a família não aparar as arestas da falta de estimulo visuais, essas crianças terão muita dificuldade em desenvolver—se em uma sociedade que trabalha com muitas informações visuais.

Palavras-chaves: Deficientes visuais. Crianças. Estímulos.

## Introdução

A Educação Inclusiva consiste em pôr em prática um novo conceito que visa tornar a escola acessível a todas as pessoas, e assim, atender às exigências de um novo paradigma de uma sociedade que vem combatendo preconceitos.

No trabalho com deficientes visuais podem-se vivenciar inúmeras experiências, pois, no caso dessas crianças, suas primeiras construções tornam-se mais limitada ao âmbito familiar, com raríssimas interações com o mundo fora desse contexto.

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> E-mail: imafabio@yahoo.com.br

Visto Isso, percebe-se a necessidade de se estimular as brincadeiras que possibilitem o desenvolvimento dessas crianças, o processo de educação, habilitação e reabilitarão dessas crianças necessita de uma atenção especial, onde se de preferência para estímulos que explorem outros sentidos sem o uso da visão. No que se diz respeito à chegada de um bebê, faz-se sempre, a espera por uma criança "perfeita", ou seja, sem deficiência, mas se esta criança tão aguardada nasce e o diagnóstico não é o da "perfeição", a familia tem um choque, o que leva a inúmeras reações, as quais efleirão no desenvolvimento desse individuo. Assim, muitas vezes, adaptar-se a uma inesperada realidade, que é a de ter uma criança com deficiência torn-se um grande desafio para quem esta em sua volta No caso da criança com deficiência visual, todos os estímulos devem favorecer o desenvolvimento dos sentidos para compensar a pouca ou a total falta de visão.

Com tudo, percebe-se a necessidade de reconhecer a musicalização como parte do processo de educação, habilitação e reabilitarão dessas crianças. Se não for compensado da falta de estimulo visual, essas crianças terão muita dificuldade em desenvolver—se globalmente em um mundo que se comunica, na maioria das vezes, com informações visuais.

Este projeto pretende investigar através de observações, pesquisas bibliográficas qualitativas e de campo, O Papel da Musicalização no Desenvolvimento da Criança com Deficiência Visual.

## **Objetivos:**

- Reconhecer a musicalização como parte do processo de educação, habilitação e reabilitarão de crianças com deficiência visual.
- Investigar através de observações o papel da musicalização no desenvolvimento das crianças com deficiência visual.
- Identificar referenciais teóricos capazes de subsidiar o papel da musicalização no desenvolvimento das crianças com deficiência visual.

## Metodologia

Foi trabalhado com as crianças que possuem deficiencia visual com idede entre 2 (dois) e 10 (dez) anos, o brinquedo cantado, as cantigas de roda e músicas aliada a jogos didáticos, danças, e outras atividades de reabilitação da AJIDEVI.

### A criança com deficiência

Nos primeiros três meses, o desenvolvimento do bebê cego é muito semelhante ao de um vidente; exercita os reflexos, de forma automática constrói seus primeiros hábitos ou esquemas de ação do corpo, exceto os relativos à visão. Lentamente aperfeiçoa os esquemas de segurar, coordenar, sucção, apreensão e de sorrir (FRAIBERG, 1978). A partir dessa idade ocorrem importantes fases no desenvolvimento entre as crianças.

A criança "normal" segue com os olhos um objeto em movimento. ILG e AMES (1992) afirmam que a busca visual de um objeto marca o começo da aprendizagem para controlar os braços, mãos e dedos. A criança cega, se não estimulada, poderá tornar-se limitada para a sequência natural de seu desenvolvimento.

As crianças videntes já seguraram objetos já nos primeiros meses, pois possuem certo controle visual, assim, ocorre a constante exploração das características do lugar que ocupam no espaço. As crianças cegas terão consciência da existência dos objetos, se estes emitirem algum som.

Fraiberg (1985), Gibson (1966) e Ochaitá (1995) falam sobre a diferença significativa entre a coordenação viso-manual e a coordenação áudio-manual. Enquanto a primeira inicia logo nos primeiros meses na busca dos objetos, a segunda busca os objetos mediante sons, com um atraso de seis meses em relação à coordenação olho mão, necessitando da mediação de outra pessoa para se desenvolver.

Lowenfeld (1978) e Diatkine (1997) diz que, que o "mundo" da criança cega é aquele que ela alcança com seus braços abertos e sugerem a necessidade de outras pessoas ajudarem a ampliar esse mundo.

O exercício funcional e a organização motora estão ligados às experiências proprioceptivas, o sistema visual mobiliza a cabeça e o corpo na busca da apreensão dos movimentos (HILL, 1985).

O desenvolvimento da criança depende da qualidade de experiências sensóriomotoras vividas, da elaboração e organização construída pela criança.

A ausência da visão pode levar à fraca atividade motora, proprioceptiva e vestibular, que provavelmente trará rupturas nas experiências sensório-motoras integradas. A reação ao estímulo auditivo não é integradora, sendo algumas vezes até fator de desorganização mental (HOLLSTEN, 1990).

Quanto ao sentar-se, engatinhar e andar, o bebê cego poderá ter um atraso, se não houver mediação permanente de pessoas ligadas a ele, num trabalho sistemático.

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

Passa do sentar-se para o andar, e começa a andar geralmente após os 19 meses. O andar imaturo da criança cega muitas vezes permanece até a idade adulta, dificultando sua mobilidade.

A partir dos dois anos de idade, a criança cega (quando já adquiriu a noção de permanência de objetos) começa a fazer representação das coisas, embora o desenvolvimento do pensamento representativo seja adquirido na adolescência (WARREN, 1984).

Segundo Lowenfeld (1978), esta aquisição é determinada no caso das crianças cegas, pelo desenvolvimento da linguagem, como mediação entre o objeto e a sua representação.

A responsabilidade da educação da criança deficiente visual deve iniciar-se logo que a criança nasce, para que se possam iniciar as bases do seu desenvolvimento. Os profissionais, que são especialistas da Educação Especial, devem ser procurados para dar suporte, orientação e estimulação durante o desenvolvimento da criança procurando evitar, prevenir e minimizar, na medida do possível.

## O Desenvolvimento da Criança com Deficiência Visual

Segundo Wright (1990), um efeito sobrepõe-se a outro. Vários estudos comprovam a dificuldade de definição dos efeitos indiretos, que podem, muitas vezes, causar maior impacto sobre o desenvolvimento da criança. Os efeitos indiretos são forças ambientais e sociais que não apenas restringem, mas privam a pessoa da oportunidade de adquirir experiências por falta de conhecimento sobre a natureza do impedimento visual.

O ambiente familiar e a atitude dos pais afetam bastante o desenvolvimento da criança (FRAIBERG, 1989).

Os pais sofrem conflitos emocionais devido à cegueira congênita do filho, o que pode interferir num ambiente facilitador. Segundo Warren (1984) as dificuldades dos pais, talvez, surjam de suas expectativas de ter um filho "perfeito" e a chegada de uma criança cega não vai corresponder.

### A Relevância da Musicalização

Segundo a Declaração universal dos direitos da criança - ONU (20/11/1959) define o brincar como atividade infantil indispensável para o desenvolvimento:

[...] A criança deve ter todas as possibilidades de entregar-se aos jogos e às atividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela

educação; a sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecer o gozo deste direito. (ONU, 1959).

Visto isso, percebe-se claramente que deve ser assegurada a toda criança o direito de brincar. Pois é uma experiência humana, fundamental. Se o brincar é um direito devemos estimular as brincadeiras dirigidas para crianças com deficiência visual.

São nas brincadeiras que se podem vivenciar os mais diferentes elementos e valores que são seus sucessos e os seus fracassos. Para a criança com deficiência visual o resultado de suas ações se dá pelo toque, som, cheiro, enfim, não espera um resultado visual. Visto isso, a musicalização pode significar uma parcela muito importante e mais significativa para a criança com deficiência visual.

## O Desenvolvimento da Criança com Deficiência Visual

A criança com deficiencia visual depende muito da familia para adquirir estimulos sociais e ambientais, pois em seus primeiros anos vive em certo isolamento social, mesmo após iniciar o processo de escolarização, o convivio com outras pessoas, como professores e outras crianças resumiram-se meramente em vozes. Haja vista que, a forma física de se postar nos ambietes, de se manifestar diante das situações desafiadoras, nunca serão adiquiridas por uma criança com deficiencia visual através de explicações coletivas, mas sim por algo palpavel, onde a mesma possa fazer algum tipo de relação. Com isso, se esta criança não tiver um bom desenvolvimento torna-se-á muito vuneravel diante da mais simples situação de desafio

### Resultados

Os resultados do trabalho com crianças com deficiência visual são meramente qualitativos, pois é um relado de observações do exercício do dia a dia da pratica docente.

Sente assim, percebeu-se a importância do papel do musicalização quando pode-se comparar, crianças que iniciavam as atividades musicais na instituição, em casa e/ou na escola, com crianças que tinham pouco contato com essas atividades.

As crianças que possuem um bom nível de musicalização, eram mais desinibidas, possuem melhor coordenação motora fina, melhor orientação espacial, maior capacidade de interação social. Em se tratando de crianças com deficiência visual cada melhora em um desses itens, resultará em grandes avanças em outros processos de sua habilitação, como a escrita e leitura Braille, uso de tecnologia da informação, Orientação e Mobilidade, e por fim, inclusão social.

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

A família do deficiente necessita de orientações pedagógicas, esta deve estar ciente da importância das etapas de construção de qualquer criança, sendo ela deficiente ou não, pois, Frei Betto diz que: "O saber "entra" pelos sentidos e não somente pelo intelecto".

Um exemplo de pouca interação é percebido na falta de brincadeira entre crianças deficientes visuais e seus familiares ou mesmo com outras crianças próximas. A importância de atividades adaptadas para os deficientes é de fundamental significado, tanto para a vida escolar, quanto para o bom desenvolvimento do sujeito em todas as suas etapas de vida.

## Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. Poesia e Prosa. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar, 1992.

BAUMEL, R.C.R.; SEMEGHINI, I. (orgs.). Integrar/incluir: desafio para a escola atual. São Paulo: Feusp, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Infantil*. Brasília: Mec/ SEF, 1997

BETTO, Frei. *Desafios da Educação Popular*. São Paulo: CEPIS, 2000. Martins 1998a. 191p.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 Jun 2015.

CARVALHO, Flávia Guimarães Rubin. *Crianças manuseando peças*. Disponível em < http://clinicapsicologia.net/page\_19.htm%3el acesso em 20 de Ago de 2014.

FRAIBERG, S. Niños ciegos. Madri: Imprenta Fareso. 1989.

HALLIDAY, C. Crescimento, aprendizagem e desenvolvimento da criança visualmente incapacitada do nascimento à idade escolar. Fundação para o Livro do Cego no Brasil. São Paulo, 1965.

HILL, E. W.; PONDER, P.T. Orientação e Mobilidade: a guide for the practitioner. New York: American Foundation for the Blind, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A integração de pessoas com deficiência*: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, Editora SENAC, 1997.

ONU. Declaração Universal dos direitos das crianças, 1959

PAPALIA, Diane E. & OLDS, Sally Wendkos. *Desenvolvimento Humano*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Pedagogia ao pé da letra. *A Criança Cega*. Disponível em: www.pedagogiaaopedaletra.com/posts/a-crianca-deficiente-visual> Acesso em 19 de Ago. de 2015.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, INL,1975.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*; trad. José Cipolla Nt. - São Paulo: Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1999.

# MEDIAÇÃO CULTURAL EM MUSICALIZAÇÃO NO MUSEU: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS

STRAPAZZON, Mirtes Antunes Locatelli<sup>1</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte<sup>2</sup> Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

Resumo: Esse artigo tem como objetivo refletir sobre as ações de mediação cultural no museu como possibilidade de aprendizagem infantil por meio da musicalização. Os conceitos estudados abordam questões, como: musicalização infantil, educação não formal, mediação cultural e aprendizagem. Alguns autores têm sido fundamentais para esses estudos: Penna (2015), Granja (2008); Martins (2014); Sarmento (2004); Passos, Kastrup e Escóssia (2014), Willems (2015), entre outros. A abordagem metodológica tem o viés qualitativo com ênfase na cartografia. As ações de musicalização foram realizadas no Museu Casa Fritz Alt com crianças entre 4 e 5 anos de idade advindas do Colégio da Univille. O artigo é um recorte de nossa pesquisa inserida no Programa de Mestrado em Educação. Portanto, o artigo apresenta resultados parciais do primeiro momento da investigação, apontando alguns processos de aprendizagem, como: a identificação de diferentes instrumentos musicais pelas crianças, a percepção das distintas sonoridades dos instrumentos tocados por elas; a escuta dos sons produzidos de forma individual e/ou coletiva, conforme as músicas e ações propostas durante as mediações culturais no Museu.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Musicalização. Mediação cultural.

# Introdução

A partir da inclusão da educação infantil na Educação Básica os espaços vem sendo ampliados no que se refere aos processos de aprendizagem também em espaços não formais da educação. Porém, é comum no contexto social pensar na criança como tábua rasa ou como afirma Cunha (2002) portadora de potenciais expressivos e criativos/inatos. Essas duas abordagens acabam por esvaziar o significado e o sentido da aprendizagem em arte/cultura,

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> E-mail: mirtes@belasartesjoinville.com.br

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> E-mail: pillotto0@gmail.com

Anais – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

pois não viabilizam o conhecimento sobre a expressão/linguagem musical, visual e corporal. Diante dessas questões, se reduz a experiência da criança ao contato com espaços outros e outros saberes. Com isso pode ser interrompido o desenvolvimento do imaginário infantil, impossibilitando, por vezes, a criança de expressar, interagir, criar e perceber o mundo.

A prática musical, por exemplo, é oportuna no desenvolvimento do ser humano desde seu nascimento. A música vem ao encontro de habilidades que todo sujeito traz consigo, como: instinto, audição, sensorialidade, ritmo, emotividade, criatividade, entre outras.

A partir das palavras de Quinteiro (2005, p. 24) é importante destacar que "os primeiros elementos de uma sociologia da infância, vão surgir e fixar-se principalmente por oposição à concepção de infância considerada como simples objeto, passivo de uma socialização orientada por instituições." Portanto, olhar a criança como ator social, respeitando-a em seus direitos, entendendo a infância como categoria social do tipo geracional é sem dúvida o pressuposto conceitual da sociologia da infância. (SARMENTO, 2004)

Importante pensar nos saberes da criança como processos contínuos e inacabados; uma questão tem nos instigado: *a mediação cultural por meio da musicalização possibilita processos de aprendizado na infância?* Nesse artigo será apresentado considerações parciais de mediação cultural por meio da musicalização, entendendo que esse processo culmina em novas aprendizagens, tendo como foco a musicalização e o museu como espaço não formal da educação.

### **Trajetórias Conceituais**

Para nossa discussão buscamos nos princípios de Penna (2015) subsídios teóricometodológicos. Para a autora, a musicalização mobiliza reflexões para além da abstração da música. Essa proposta visa repensar a musicalização numa vertente sociológica e educacional para fundamentar a prática.

Nessa perspectiva, a musicalização infantil desenvolve na criança os campos: físico, mental, cognitivo e emocional. A música é capaz de imprimir na mente a compreensão da melodia das próprias palavras e como linguagem pode expressar ideias e sentimentos. Ao pensar ou expressar verbalmente uma ideia, a criança se encontra num processo de representação. A música proporciona a vivência da linguagem musical como um destes meios de representação, interage com o meio ambiente, incluindo os sons, as canções e

outras manifestações. É também um excelente meio no desenvolvimento da habilidade criativa e imagética, que é parte integrante da infância. (PENNA, 2015)

Numa outra abordagem, mas que dialoga com as questões vivenciais, Willems (2015) defende que o estudo da psicologia é o fundamento básico no processo da musicalização infantil, pois mostra a relevância dos elementos fundamentais da música e às suas relações com a natureza humana, tais como eles aparecem nas experiências musicais, especialmente no campo da educação. Para o autor, a melodia é o elemento musical essencial e o mais característico da música para as crianças, sendo fundamental que a criança vivencie os elementos e as propriedades musicais antes de tomar consciência deles.

E isso tudo no espaço de um museu, como ficaria? Em nossa pesquisa optamos pelo espaço museológico para desenvolver mediação cultural, tendo como base os elementos e propriedades musicais, como: melodia, harmonia, ritmo, intensidade, altura, timbre e duração por meio da musicalização.

A experiência com a musicalização por meio da mediação cultural em um museu que agrega obras de artes e objetos pessoais do artista Fritz Alt, foi um dos desafios da investigação. Essa vivência pode sensibilizar as crianças e seus processos de aprendizagem no que se refere aos aspectos culturais, sociais, estéticos, éticos e de cidadania. O museu como espaço não formal de educação pode se configurar num espaço lúdico, dinâmico e imprevisível, ocorrendo assim uma ação mediadora em que crianças e adultos constroem e ressignificam suas e outras histórias.

Entretanto, a mediação cultural em musicalização, especialmente para crianças é praticamente inexistente no espaços museológicos. Essa lacuna pode reduzir outros processos de aprendizagem envolvendo a escuta. E como afirma Granja (2008, p. 65):

Ouvir é captar fisicamente a presença do som. [...] Escutar, por outro lado seria dar significado ao que se ouve. [...] A escuta é o sentido da convivência e da significação. Ela nos permite ter acesso à palavra falada e, com isso, ao mundo das outras pessoas e do conhecimento. A escuta é a instância fundamental tanto na linguagem verbal como na musical.

Contudo, a mediação cultural no espaço do museu deve contemplar as especificidades que a criança necessita, possibilitando outras linguagens da arte e outras formas de aprendizagens (MARTINS; PISCOSQUE, 2008).

A criança precisa de novos espaços, objetos, imagens e sons para ampliar múltiplos olhares. Precisa, sobretudo, de abordagens lúdicas em que o brincar mistura-se com o apropriar, aprender e relacionar-se com o outro e seu entorno. Nas interações da criança com *Anais* – V I Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2016)

seus pares, com os adultos e com variados espaços culturais é que ela entra em contato com os saberes do mundo, e, num processo constante de experiências vai construindo identidades.

Na medida em que as instituições educativas, que atendem a criança começam a ocupar os espaços culturais locais, há a necessidade de refletir sobre ações mediadoras em que o encontro entre educadores do museu, professores de música, professores de educação infantil, gestores e comunidade, possam compartilhar dessas práticas.

## Trilhando por Caminhos Metodológicos

Pelo viés da pesquisa qualitativa, nossa abordagem é cartográfica, buscando intervir, ou nas palavras de Passos; Kastrup; Escóssia (2014, p. 26) fazer um "mergulho no plano implicacional em que as posições de quem conhece e do que é conhecido, de quem analisa e do que é analisado se dissolvem na dinâmica de propagação das forças instituintes [...]"

É fundamental, portanto que o pesquisador aprofunde conhecimentos sobre o tema investigado e o campo pesquisado, tendo a sensibilidade de identificar pistas, trabalhar compartilhadamente e deixar vir a experiência. Nossa pesquisa está sendo desenvolvida com crianças da educação infantil do Colégio da Univille no Museu Casa Fritz Alt. Técnicas de observação e intervenção de campo ocorreram no museu.

Chegou o dia de recebermos as crianças no Museu Casa. Logo de início e de posse dos instrumentos percussivos, as crianças exploraram os sons e os movimentos de seus próprios corpos: andando, correndo, percutindo e dialogando umas com as outras nesse espaço lúdico.

Durante esse trajeto, encontraram um baú com algumas flautas, e, colocaram também seus instrumentos dentro dele para que estivessem livres de qualquer objeto nas mãos, para melhor experienciar a sala com obras do artista Fritz Alt. Enquanto isso, nós pesquisadoras, organizávamos uma espécie de "palco ao ar livre" para que na saída dos pequenos da sala de exposição, pudéssemos nós e nossos amigos flautistas tocar algumas "músicas antigas".

Finalizada a mediação cultural na sala de exposição do museu, as crianças foram surpreendidas com os sons do quarteto instrumental Tocamos músicas de Vivaldi, Handel e Bach. No entanto, ao tocarmos Bão Ba La lão do folclore brasileiro, mesmo não conhecendo a música, cantaram juntas balbuciando a melodia.

Na sequência, levamos as crianças para um jardim que integra o Museu Casa, tendo o movimento e a sonorização das palavras como fomentadora da experiência. Importante, destacar o diálogo durante a experiência:

"Nós estamos em meio a uma floresta. Olha só!" (pesquisadora); "Floresta! Floresta! Floresta! Floresta!" (crianças). Em meio às crianças, as pesquisadoras iniciaram uma história acompanhada de sonoridades. Estava o "círculo mágico de pedras" instalado, onde as crianças construíam conosco uma paisagem sonora com movimentos e plasticidades múltiplas.

Dizia uma das pesquisadoras: "estamos aqui na Casa do Fritz e vamos caminhar", (passos realizados com o bater das palmas das mãos nas pernas); "agora vamos olhar a cidade", e, as crianças rapidamente olharam surpresas e encantadas com a cidade vista lá do alto.

A pesquisadora explora esse momento, dizendo às crianças: "então vamos descer o morro, pois lá embaixo tem um lago, vamos atravessá-lo?" – potencializando o imagético das crianças. Elas imediatamente entraram no jogo dizendo: "um barco!!! "Não... Ponte, ponte." Outra criança diz: "eu não quero me molhar" A pesquisadora comenta: "vamos voltar para pegar o Gilbran (uma das crianças), pois ele não quer se molhar! Vamos colocá-lo dentro do barco, rema, rema!" As crianças emitindo sons de carro e remando muito rápido. Retoma a pesquisadora, dizendo: "quem está molhado se seca, quem não está se espreguiça." "Eu vi um tigre! Corre, corre!! (gritavam as crianças). "Ai! Ai! Agora tem um tigre grande, ali." E muitos sons agudos das vozes das crianças ecoavam naquele espaço mágico! E como diz Larrosa (2015, p. 32) "se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência".

Mais uma questão levantada pela pesquisadora: "tem música na Casa do Fritz?" "Senhor Matagal", o que tem lá" (crianças cantando essa letra com a melodia do Bão Ba La Lão). E a pesquisadora continua: "agora vamos caminhar de verdade! E bem quietinhos para escutar, eu não sei o que, mas vamos escutar!!" Copland (2014, p.2) diz que "a maneira mais simples de ouvir música é entregar-se totalmente ao próprio prazer do som. Esse é o plano sensível."

Após essa experiência, convidamos as crianças a percorrerem uma pequena trilha que dava acesso a outro espaço do museu que seriam mobilizadas a registrar suas impressões sobre a experiência no "círculo mágico de pedra".

Alguns questionamentos emitidos por nós pesquisadoras se fizeram importantes nesse momento, a fim de motivar o desenho das crianças: "o que vocês estão desenhando?" uma criança responde: "Um baú da música que tinha sininho!"; outra: "eu fiz um baú"; outra ainda: "eu fiz uma casa - a do Fritz!"; e outra: "eu fiz a estátua!"; e finalizando, outra destacava: "eu fiz o céu e o museu!"

A sonoridade continuava nas muitas vozes infantis e a cartografia nos impulsionou a estarmos também mergulhadas na experiência. Ou seja, observar as crianças realizando seus registros e manuseando os materiais, bem como identificando seus gestos, sons e expressões foi fundamental para que pudéssemos compreender na mediação cultural por meio da musicalização acontecem processos de aprendizagem.

Finalizando essa etapa, convidamos as crianças para apreciarem a exposição que tínhamos organizado no espaço anexo ao Museu Casa com as fotos/Imagens das obras do Fritz Alt. Na exposição também estava presente os cartões recém-construídos pelas crianças por meio do desenho.

## Considerações (In) Conclusivas

Pensávamos que após a apreciação/intervenção das crianças na sala de exposição, ouvindo o quarteto de flautas doces, o balançar das imagens/fotos, penduradas na altura de seus olhos e o diálogo com as várias formas de arte e em especial a musicalização, a manhã estava finalizada.

Afinal, a música já tinha sido explorada, pois ainda estávamos um pouco receosas sobre a mediação no Museu. Pensamos inicialmente que a musicalização não teria espaço como mobilizadora de mediações, uma vez que esse museu é sobre obras e objetos visuais. Mas, o impossível aconteceu, pois as crianças estavam totalmente envolvidas com a música. Percebemos então, que não podíamos desperdiçar essa situação. Assim, ao som da flauta doce, que emanava um jazz não muito familiar as crianças, as conduzimos a descobrirem novos saberes e novas experiências na sala de exposição.

Hora de ir embora e muitas crianças ainda queriam permanecer no Museu Casa, pois seus sentidos estavam alertas, mesmo depois de duas horas com ações de mediação cultural. E quais pistas podemos identificar nessa experiência? Que a musicalização também se dá em espaços não formais da educação, nesse caso, num museu. Outras pistas também despontaram com a identificação de diferentes instrumentos musicais pelas crianças; a

percepção das distintas sonoridades dos instrumentos tocados por elas e a escuta dos sons produzidos de forma individual e/ou coletiva.

Experiências e aprendizagens aconteceram no Museu Casa nos indicando novos caminhos em musicalização e expressões sonoras possíveis nos espaços não formais da educação. Uma experiência para todos nós - crianças, professores, pesquisadores, amigos/flautistas, gestores e coordenadores.

#### Referências

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cor, som e movimento; e expressão plástica musical e dramática no cotidiano da criança.3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a escola*: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2008.

LARROSA, Jorge. *Tremores*: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. Instituto Sangari. São Paulo. Editora RBB, 2008.

PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virginia e ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia:* pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: Um Campo de Estudos Em Construção. In: FARIA, A; DEMARTINI, Z.; PRADO, P. (Orgs.). *Por uma cultura da infância* – metodologias de pesquisas com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SARMENTO, Manoel Jacinto. As Culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: CERISARA, Ana Beatriz; SARMENTO Manuel Jacinto (Org.). *Crianças e Miúdos* - perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Portugal. ASA, 2004.

WILLEMS, Edgar. *El valor humano de La educación musical*. 5ª impressión. Paidós Educador: Barcelona/Espanha, 2015.