

Coleção
EDVCERE

PROCESSOS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Organizadores

Regina Finck Schambeck
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Viviane Beineke





Coleção
EDVCERE



Organizadores

Regina Finck Schambeck

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Viviane Beineke

PROCESSOS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

FORMAÇÃO E PESQUISA

Todos os direitos reservados à Fino Traço Editora Ltda.

©Regina Finck Schambeck.

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem a autorização da editora.

As ideias contidas neste livro são de responsabilidade de seus organizadores e autores e não expressam necessariamente a posição da editora.

CIP-Brasil. Catalogação na Publicação | Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

P956

Processos e práticas em educação musical : formação e pesquisa / organização Regina Finck Schambeck. - 2. ed. (Ebook). - Belo Horizonte [MG] : Fino Traço, 2019.

290 p. ; 15,5x22,5 cm.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-8054-441-1

1. Música - Instrução e estudo. 2. Música na educação. 3. Professores - Formação. 4. Prática de ensino. 5. Educação especial. I. Schambeck, Regina Finck.

19-58347

CDD: 780.7

CDU: 78:37

CONSELHO EDITORIAL COLEÇÃO EDVCERE

Alfredo Macedo Gomes | UFPE

Álvaro Luiz Moreira Hypolito | UFPEL

Dagmar Elizabeth Estermann Meyer | UFRS

Dalila Andrade Oliveira | UFMG

Diana Gonçalves Vidal | USP

Elizeu Clementino de Souza | UNEB

Luiz Fernandes Dourado | UFG

Wivian Weller | UNB

FINO TRAÇO EDITORA LTDA.

Rua Dom Braz Baltazar 209 | Cachoeirinha | CEP 30150-100

Belo Horizonte. MG. Brasil | Telefone: (31) 3212-9444

finotracoeeditora.com.br

SUMARIO

APRESENTAÇÃO.....	9
--------------------------	----------

PREFACIO	13
-----------------------	-----------

PARTE 1

1. Processos de ensino e pesquisa: entre educação musical, formação de professores e educação especial.....	17
--	-----------

Regina Finck Schambeck

2. Práticas musicais em sala de aula inclusiva.....	33
--	-----------

Francisca Maria Barbosa Cavalcanti

3. Ações, recursos e serviços para o acesso e permanência de alunos com deficiência visual: um estudo com egressos da graduação em música.....	47
---	-----------

Daltro Keenan Júnior

4. Vivências musicais: o olhar do surdo sobre a música.....	65
--	-----------

Vívian Leichsenring Kuntze

5. A formação de licenciandos em Música: perspectivas dos alunos bolsistas sobre a participação no PIBID	87
---	-----------

Luana Moína Gums

PARTE 2

6. Dissertações de mestrado na área de educação musical: formação e atuação de professores e práticas musicais em grupos vocais e instrumentais..... 103

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

7. Processos de formação musical para professoras generalistas121

Vítor Hugo Rodrigues Manzke

8. A prática do canto coletivo em um grupo da terceira idade: um estudo sobre o lazer sério em busca do envelhecimento bem-sucedido.....135

Rebeca Campos Berger Felau Martins

9. Processos de escrita de uma dissertação sobre corpo na prática coral 147

Rafael Prim Meurer

10. O ensino e a aprendizagem da técnica vocal em corais amadores a partir da concepção de regentes e cantores161

Luiz Eduardo Silva

PARTE 3

11. Entre linhas e costuras criamos constelações: estudos sobre a aprendizagem criativa em educação musical 179

Viviane Beineke

12. *Eu vou cantar pra todo mundo ouvir: ideias das crianças sobre composição musical na escola* 197

Gabriela Flor Vishadi

13. *Invenções na terra das crianças: construção de identidades e ideias de autoria na aula de música*211

Cecília Marcon Pinheiro Machado

14. *Do rec ao play (e além): aprendizagem criativa e mídias digitais em uma oficina de música*..... 229

Mariana Roncale

15. *Música na educação infantil: aprendizagem criativa e formação de professores*..... 243

Ana Paula Ribeiro Cardoso Malotti

PARTE 4

16. *Compreendendo a formação e atuação do professor de música no Brasil* 261

José Soares

17. *Produção acadêmica sobre formação docente em educação musical* 267

Teresa Mateiro

***Sobre os autores* 283**

APRESENTAÇÃO

O livro *Processos e práticas em educação musical: formação e pesquisa* tem como objetivo analisar a produção dos últimos 10 anos da área de Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS). Esse livro é resultado do projeto do Grupo de Pesquisa Música e Educação – MusE, composto pelos professores Regina Finck Schambeck, Sérgio Figueiredo e Viviane Beineke, para concorrer ao Edital Chamada Pública FAPESC nº 01/2016 – de apoio a grupos de pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina para financiamento de projetos de grupos de pesquisa científica.

O projeto que concorreu ao edital, intitulado *Análise da produção de dissertações de mestrado na área de educação musical*, teve como principal objetivo analisar as dissertações de educação musical produzidas no período de 2007-2017 no Programa de Pós-Graduação em Música - PPGMUS. Passados dez anos da implementação do curso de Mestrado em Música entendeu-se como relevante a realização de análises da produção da área de educação musical. Ao longo do período de dez anos, o que temos produzido? Quais são as peculiaridades da produção da área de educação musical do PPGMUS em relação à área? Quais são as contribuições dessa produção para a educação musical brasileira? Quais avanços alcançamos ao longo desses anos de pesquisa? Onde nos situamos no campo teórico-metodológico? Onde estão e o que fazem os egressos da área de educação musical? As questões apresentadas anteriormente ajudaram na estruturação do projeto de pesquisa, pois ao investigar e analisar a produção da linha de pesquisa Educação Musical, pretendíamos trazer para o debate acadêmico temas que se referem aos tipos de contexto estudados nas dissertações, os focos de pesquisa, as referências teórico-metodológicas adotadas e os principais resultados alcançados até então.

No intervalo de tempo de 2007 a 2017 foram 50 dissertações finalizadas. Incluindo, o ano de 2018 somam-se mais 11 trabalhos, totalizando-se 61 dissertações na subárea de Educação Musical, todas disponibilizadas pelo sistema de consulta aberta localizado no sítio do PPGMUS e também na Biblioteca Setorial da Udesc.

O livro foi estruturado de modo a apontar as temáticas estudadas pelos mestrandos e as relações das dissertações produzidas com os projetos de pesquisa dos orientadores da linha de pesquisa Educação Musical, vinculados ao PPGMUS, visando aprofundar a compreensão sobre os avanços e perspectivas que tais trabalhos têm trazido à educação musical no Brasil.

Nesse livro professores e professoras que atuaram e atuam na linha de pesquisa foram convidados para participarem da publicação com a elaboração de um texto, apresentando e discutindo as dissertações que estiveram sob suas orientações até 2018. Evidentemente, não foi possível incluir todos os orientandos da área de Educação Musical que finalizaram suas dissertações. Porém, para trazer uma mostra do material produzido, cada orientador e orientadora do Grupo de Pesquisa Música e Educação convidou alguns orientandos para contribuírem com a exposição das temáticas que nortearam as produções da área de educação musical.

Na primeira parte, estão relacionados os trabalhos que discutem os processos de ensino e pesquisa entre educação musical, formação de professores e educação especial. Fazem parte dessa temática os textos de Finck-Schambeck, Cavalcanti, Keenan Júnior, Kuntze e Gums. São compartilhados os temas que se referem aos tipos de contexto estudados nas dissertações, os focos de pesquisa, as referências teórico-metodológicas adotadas e os principais resultados alcançados. Os quatro trabalhos dissertativos apresentam foco nos processos de ensino e de aprendizagem da educação musical e da educação especial, sobretudo naqueles direcionados para o público que apresenta deficiência intelectual, surdez e cegueira, que buscam aprofundar a compreensão sobre os avanços e perspectivas da educação musical, cuja temática abrange a inclusão, seja na escola básica, ou no ensino superior.

Na parte dois encontram-se os textos que se relacionam, de forma geral, à formação de professores, prática coral e regência. O texto de

Figueiredo descreve 20 dissertações defendidas no PPGMUS entre 2009 e 2018, analisando brevemente as temáticas desenvolvidas, as referências teórico-metodológicas e parte dos resultados das pesquisas, finalizando com uma síntese do conjunto desta produção acadêmica no recorte temporal definido para esta publicação. Os demais textos desta parte, de autoria de quatro mestres formados no PPGMUS, apresentam elementos extraídos de dissertações específicas, contemplando os seguintes temas: a) formação continuada de professoras generalistas, formadas em cursos de pedagogia, atuantes na educação básica; b) técnica vocal na prática coral, a partir da perspectiva de cantores e regentes de grupos corais com características distintas; c) prática coral na terceira idade, tratando de questões relacionadas à prática coral e o envelhecimento bem-sucedido; d) o corpo na prática coral, que discute perspectivas teóricas e metodológicas relacionadas a uma experiência desenvolvida com um coral universitário.

A terceira parte reúne textos que discutem e problematizam a aprendizagem criativa na educação musical. A partir desse referencial teórico, o texto de Beineke apresenta brevemente as onze dissertações de mestrado orientadas entre 2011 e 2018, que ampliam e diversificam o tema construindo uma trama de interlocuções teóricas e metodológicas, a partir de uma diversidade de contextos e abordagens de pesquisa. Os quatro capítulos seguintes resultam de dissertações que abordam valores e sentidos atribuídos à composição musical por crianças na escola; à construção de identidades e ideias de autoria por crianças em aulas de música; às mídias digitais enquanto potencializadoras nos processos criativos; e ao papel de professores de música no desenvolvimento da aprendizagem criativa na educação infantil. Ao mesmo tempo que se diferenciam, os trabalhos se aproximam ao pensar caminhos para uma educação mais democrática e significativa, em projetos que encontram ressonância nas pedagogias marcadas por preocupações de ordem social, valorizando a participação e o protagonismo das crianças, por uma sociedade mais justa e plural.

Na parte quatro, contamos com a colaboração dos professores José Soares e Teresa Mateiro que compartilham as pesquisas sobre formação docente. O capítulo 16 discute a formação e atuação de professoras generalistas que

ministravam a disciplina específica de música e evidencia a complexidade na construção e mobilização dos conhecimentos pedagógicos e musicais dessas professoras. Além de práticas de professoras generalistas são apresentadas as concepções dos discentes e docentes a respeito da formação do professor de instrumento, que deveria focar na relação entre os domínios teórico-pedagógicos musicais e os específicos do instrumento. O capítulo 17, por sua vez, se reporta à produção acadêmica sobre formação docente em educação musical. Segundo Mateiro, a educação musical e a formação docente constituem-se em duas áreas de conhecimento ainda em construção. Entretanto, com o decorrer dos anos o professor foi colocado no campo das pesquisas educacionais com temáticas que abrangem as concepções, representações, saberes e práticas docentes. Nesse sentido, preparar profissionais para a atuação em contextos educativos diversos implica na solução de desafios. E talvez um dos mais importantes deles, como afirma Soares, seja estimular os futuros professores a seguirem uma carreira na educação básica, contribuindo para a presença cada vez mais significativa de professores habilitados em Música nas escolas brasileiras.

Agradecemos a todos os autores pelo esforço da escrita do material para que fosse possível concluirmos, em tão breve período, a sistematização de todos os textos. Em especial, o agradecimento do grupo MusE ao apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) e à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), através da sua Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG) que garantiram ao Grupo de Pesquisa Música e Educação os recursos financeiros necessários para a viabilização desse projeto, que ora compartilhamos.

Regina Finck Schambeck
Líder do Grupo de Pesquisa Música e Educação – MusE

PREFACIO

Entre os ingredientes que fazem uma boa Universidade estão seus importantes mananciais de conhecimento: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Embora em teoria estas três peças sejam facilmente reunidas, na Universidade e, dentro dela, em seus grupos de pesquisa, sabemos que nem sempre é tão fácil assim fazer com que estas engrenagens funcionem juntas. Ou que recebam, cada uma, o peso que merecem.

É justamente por isto que agradeço a oportunidade de escrever este prefácio.

Desde 2004 o MusE, Grupo de Pesquisa Música e Educação do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, vem conseguindo fazer com que haja uma forte interação entre aqueles três universos que, por vezes, parecem tão distintos. Como se isto não fosse, por si só, digno de nota, o MusE se constitui como espaço de saber para representantes da área de educação musical de todo o país, além de contribuir para a disseminação de práticas musicais e para a integração com professores das redes municipais e estaduais de educação, alunos da graduação e da pós-graduação em Música e participantes de toda a região sul do País.

“Processos e práticas em educação musical: formação e pesquisa” é uma revisão abrangente da pesquisa em educação musical nas áreas de Formação de Professores, Inclusão, Políticas Públicas, Criatividade, Práticas Musicais, Lazer, Corpo e Sociedade. Traz uma série de ensaios substanciais que são, sem dúvida, uma adição mais que bem-vinda à literatura sobre educação musical. “Processos e práticas em educação musical: formação e pesquisa” apresenta ao leitor, em 17 textos divididos em quatro segmentos, uma apreciação de 10 anos de produção da área de Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) e a oportunidade de

entrar em contato com vivências, práticas e reflexões voltadas para a realidade desta área tão rica e tão diversa.

Com a participação de uma ampla comunidade de pesquisadores que inclui Francisca Maria Barbosa Cavalcanti, Daltro Keenan Júnior, Vivian Leichsenring Kuntze, Luana Moína Gums, Vítor Hugo Rodrigues Manzke, Rebeca Campos Berger Felau Martins, Rafael Prim Meurer, Luiz Eduardo Silva, Gabriela Flor Visnadi, Cecília Marcon Pinheiro Machado, Mariana Roncale, Ana Paula Ribeiro Cardoso Malotti, José Soares e Teresa Mateiro e organizado pela professora Regina Finck Schambeck, Líder do MusE, ao lado do professor Sérgio Figueiredo, vice líder, e da professora Viviane Beineke, este trabalho relata e discute questões de pesquisa e questões metodológicas comprometidas com a disseminação de reflexões relativas a desenvolvimentos práticos e teóricos no campo da Educação Musical.

Em “Processos e práticas em educação musical: formação e pesquisa” a Educação é interpretada em um sentido amplo, incluindo ensino e aprendizagem, contextos formais e informais, desenvolvimento musical, criatividade e percepção musical, estudos instrumentais e vocais, tecnologias, educação musical inclusiva, configurações da comunidade, questões socioculturais, política, concepção e avaliação curricular.

Como não poderia deixar de ser, tratando-se do MusE, os textos exploram as mudanças significativas na educação musical e artística que ocorreram na última década, incorporando insights de outros campos para lançar luz sobre uma educação musical multicultural e preocupada com resultados não-musicais da educação musical. Boa leitura!

Professora Dr^a Monique Vandresen
Diretora assistente de Pesquisa e Pós Graduação
Centro de Artes da UDESC 2017-2021

Parte 1

PROCESSOS DE ENSINO E PESQUISA: ENTRE EDUCAÇÃO MUSICAL, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Regina Finck Schambeck

Ao longo da minha formação acadêmica, tive oportunidade de percorrer um caminho simultâneo entre a prática da docência e os estudos de formação. Atuei desde 1996 como professora de música no ensino fundamental e no ensino superior e, paralelamente, busquei o desenvolvimento de pesquisas por meio de cursos de especialização, mestrado e doutorado.

Neste texto, apresento inicialmente duas pesquisas, a de mestrado e a de doutorado, que foram desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ambas tiveram fundamental importância na definição do campo profissional que viria a seguir como professora da Licenciatura em Música e, mais tarde, no Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), com as disciplinas ministradas e as orientações a estudantes assumidas no setor.

No trabalho de pesquisa intitulado *O fazer criativo em música: um estudo sobre o processo da construção do conhecimento a partir da criação musical* (FINCK, 2001), sob orientação da Profa Dra. Esther Beyer, investiguei os procedimentos musicais usados por cinco alunas, de nove a treze anos de idade, em trabalhos de criação musical em grupo, buscando entender e

analisar os processos que implicaram a construção do conhecimento musical. Os dados da pesquisa foram obtidos a partir da prática reflexiva, em uma pesquisa-ação, observando e transcrevendo ações de criação musical do grupo de crianças, a partir de quinze aulas com três horas de duração e periodicidade semanal. Para a realização do trabalho, utilizei a abordagem cognitiva em música, enquanto a prática pedagógica enfatizou a epistemologia da natureza do conhecimento musical com ênfase do sujeito no processo de aprendizagem. A partir de um desafio lançado por mim, esse grupo de alunas realizou a estruturação e organização sonora, sendo usados, para tanto, elementos musicais e extramusicais. Essa organização sonora deu origem a quatro procedimentos básicos: exploração sonora, estruturação sonora, estruturação performática e estruturação gráfica. Foram caracterizadas três fases no processo de criação: improvisação, composição e interpretação. De certo modo, essas etapas demonstraram a forma pela qual o grupo construiu o conhecimento musical.

O modo de expressar esse conhecimento deu-se tanto na forma instrumental e corporal como na escrita da partitura. Na partitura, o grupo relacionou conteúdos e conceitos e esboçou, pelas representações gráficas, uma relação do som produzido com a sua representação em forma analógica. A organização do objeto sonoro levou a uma ampliação dos fatores musicais previstos no início da pesquisa. Entre eles, houve uma ampliação da capacidade de identificar, relacionar e modificar o objeto a partir de atividades de apreciação. Ao acompanhar o trabalho, pude refletir sobre a possibilidade de um novo paradigma na educação musical, com base na complexidade do percurso construído pelo grupo para a organização do material sonoro.

Nessa perspectiva, a abordagem criativa possibilitou uma nova maneira de construir esse conhecimento musical. Já naquele momento, em 2001, ao concluir o primeiro trabalho de pesquisa mais sistematizado, comecei a esboçar aquilo que mais à frente, em 2006, viria a constituir-se como um pilar para o trabalho com música que desenvolvi com alunos surdos. Os processos de registros gráficos seriam fundamentais para esboçar para as crianças surdas, de forma mais compreensível, como poderiam ser grafadas

as sonoridades percebidas através de sensações vibrotáteis. Do mesmo modo, toda a sistematização dos dados do processo de pesquisa propiciou-me a base necessária para seguir aprendendo os mecanismos de orientações de trabalhos de conclusão de curso que viriam a ocorrer após o meu ingresso como professora efetiva do curso de Licenciatura em Música.

Foi então que, cinco anos mais tarde, com base na prática de sala de aula como professora de música, no contato direto com as escolas, exercendo a função de coordenadora de estágio curricular supervisionado, atuando como consultora e formadora de professores da rede municipal de Florianópolis, que busquei outro campo de conhecimento — o ensino de música inclusivo, voltado para alunos com deficiência. Para efetivar essa pesquisa, retornei mais uma vez ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Pautada nos fundamentos do ensino musical inclusivo, busquei aprofundar esse conhecimento na pesquisa de doutoramento, novamente sob a orientação, da Profa Dra. Esther Beyer.

Na tese intitulada *Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva* (FINCK, 2009), procurei investigar, a partir de uma abordagem qualitativa, como se dá o processo de aprendizagem musical de alunos surdos no contexto inclusivo, com vistas a sistematizar uma base para a educação musical com esses alunos junto à escola regular. A pesquisa foi desenvolvida em duas fases principais. Na primeira fase, do tipo exploratória, ocorreu no segundo semestre de 2007 e no primeiro semestre de 2008, envolvendo aspectos relativos ao universo escolar. Desenvolvida na escola, nessa fase foram realizadas observações, entrevistas com professores, diretores e outros profissionais que atuavam com alunos surdos, buscando elementos que pudessem traduzir o que esses profissionais pensavam sobre a inserção da música para alunos surdos na escola inclusiva e, ao mesmo tempo, verificando como as unidades escolares estavam se adaptando às políticas governamentais de inclusão. A segunda fase da pesquisa, estruturada dentro do princípio da pesquisa-ação, envolveu a aplicação de atividades práticas. Denominei essa segunda fase de Projeto Piloto e Oficina Sons em Movimento.

O Projeto Piloto foi realizado com o apoio de duas estagiárias, em uma unidade da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, e envolveu uma turma de quinta série, com trinta e cinco estudantes, sendo duas surdas. Nesse projeto, foram verificadas questões relacionadas às práticas musicais, adaptação de material e recursos pedagógicos, buscando proporcionar uma aprendizagem musical significativa. A Oficina Sons em Movimento foi realizada no segundo semestre de 2008, tendo como base as atividades do Projeto Piloto. No caso da oficina, contudo, havia um contexto diferenciado, pois trabalhei com um grupo de dez crianças, quatro delas surdas, uma intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e duas bolsistas. Atuei na oficina como ministrante dos trabalhos.

O caminho de desenvolvimento da pesquisa foi se constituindo, novamente, a partir da pesquisa-ação, sob uma análise reflexiva, mediante dados coletados que demonstraram que a inserção de alunos surdos na escola e as ações inclusivas ainda não satisfaziam plenamente as necessidades educacionais daquelas crianças. Por outro lado, a descrição das atividades práticas contribuiu para ampliar as discussões sobre aprendizagens musicais das crianças surdas e como elas se relacionaram com os conteúdos musicais. Verifiquei também que, a partir da criação e da utilização de materiais adaptados e de recursos pedagógicos, foi possível constatar aprendizagens musicais significativas, o que evidenciou a possibilidade de estruturação de elementos de ação musical direcionada para crianças surdas em contexto inclusivo.

Os trabalhos de pesquisa desenvolvidos no campo de formação de professores habilitaram-me a procurar novos desafios e, logo após a finalização do doutoramento, com o retorno às atividades de ensino no Centro de Artes, fui convidada a solicitar o credenciamento para atuar como professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) do Centro de Artes da UDESC. O programa oferecia uma linha de pesquisa na área de educação musical, intitulada *Formação, processos e práticas em educação musical*, e contemplava “pesquisas sobre formação de professores de música; formação musical de professores não especialistas; processos e práticas em educação musical; ensino e aprendizagem em música;

estudos curriculares em música; políticas educacionais e legislação.” (Projeto Pedagógico PPGMUS, 2012, s/n).

Na época, em 2010, atuavam nessa linha os professores Sérgio Figueiredo, José Soares, Viviane Beineke e eu. Em 2012, a colega Teresa Mateiro também se credenciou ao programa. Em 2016, juntou-se à linha de pesquisa a professora Vânia Beatriz Muller. Durante esses nove anos de atuação do Programa PPGMUS (de 2010 a 2018), foram 14 orientações de dissertações concluídas e, ainda, várias participações em bancas de defesas de mestrado nesse mesmo programa.

IMPACTOS DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E A DIFUSÃO DO CONHECIMENTO PRODUZIDO PELOS EGRESSOS

De acordo com as dimensões para aferir o impacto na sociedade, definidas pelo documento de área: Artes (Brasil, 2019), levam-se em consideração a difusão do conhecimento produzido pelos egressos e a formação dos recursos humanos, demonstrando de que modo a produção intelectual dos discentes e docentes podem impactar a sociedade através de sua atuação futura ou, ainda, mediante a inserção profissional desses egressos.

A avaliação do impacto dos programas de pós-graduação (PPG) de Artes deve levar em consideração se o programa responde de modo satisfatório aos seus objetivos de formação e produção do conhecimento, se alcança a abrangência projetada, se a produção propicia inovações sociais, culturais ou acadêmicas e se participa da produção de conhecimento de modo relevante em nível regional, nacional ou internacional. Com relação ao impacto das dissertações, procura-se verificar se discentes e egressos estabelecem uma relação dinâmica e qualificada com a sociedade. Nesse sentido, é importante destacar se a produção do PPG ou a atuação do discente/egresso contribuem para a divulgação científica.

Levando em consideração os pressupostos apontados pelo documento de área: Artes, apresento nesta seção do texto os processos de ensino e pesquisa entre educação musical, formação de professores e educação especial. Busco compartilhar os temas que se referem aos tipos de contexto estudados

nas dissertações que orientei, os focos de pesquisa, as referências teórico-metodológicas adotadas e os principais resultados alcançados.

Ao propor o projeto de pesquisa *Análise da produção de dissertações de mestrado na área de educação musical* (PAP/Fapesc-Edital 01/2016), o grupo de pesquisa Música e Educação (MusE) pretendeu investigar e “conhecer temáticas, procedimentos teóricos e metodológicos, modelos de análises e resultados de pesquisa que podem se tornar fontes de acesso ao conhecimento que vem sendo produzido sistematicamente em programas de pós-graduação em música no Brasil.” (FIGUEIREDO; SCHAMBECK, 2018, p. 2).

O projeto apresentou as seguintes questões:

[...] ao longo do período de dez anos, o que temos produzido? Quais são as peculiaridades da produção da área de educação musical do PPGMUS em relação à área? Quais são as contribuições dessa produção para a educação musical brasileira? Quais avanços alcançamos ao longo desses anos de pesquisa? Onde nos situamos no campo teórico-metodológico? Onde estão e o que fazem os egressos da área de educação musical? (PAP/FAPESC, 2016)¹

Desse modo, contribuindo para a investigação proposta pelo grupo de pesquisa, sistematizo, a seguir, parte das temáticas estudadas pelos mestrandos no PPGMUS, sob minha supervisão. Os trabalhos dissertativos apresentam foco nos processos de ensino e/ou aprendizagem da educação musical e da educação especial, sobretudo naqueles direcionados para o público que apresenta deficiência intelectual, surdez e/ou cegueira e que buscam aprofundar a compreensão sobre os avanços e perspectivas da educação musical cuja temática abrange a inclusão, seja na escola básica, ou no ensino superior.

Com relação aos processos de ensino e aprendizagem em educação musical, os estudos abordam a formação do professor de música e, em grande maioria, estão direcionados para trabalhos que discutem ações que envolvem licenciandos em música em processos de formação inicial.

1. O projeto foi submetido à Plataforma Fapesc em 2016 e não teve versão disponibilizada em modo público.

Ao ingressar como docente permanente no PPGMUS coube a mim, já no primeiro semestre, assumir a orientação de um trabalho de mestrado, então em andamento, que vinha sendo orientado pelo colega de linha de pesquisa Prof. Dr. José Soares, impossibilitado de continuar no programa como professor colaborador por ter sido aprovado em concurso público e assumir a função de professor em outra universidade. À época, o aluno Andrei Jan Hoffmann Uller tinha recebido uma bolsa para viagem internacional de aprofundamentos de estudos e, ao retornar, fui convidada para auxiliá-lo na finalização da sua dissertação. Mesmo estando acostumada a orientar trabalhos de conclusão de curso de graduação, devo a Andrei a descoberta dos processos e trocas de saberes e, sobretudo, a aprendizagem de orientar alguém, ajudando a dar forma e sustentação teórica ao processo de pesquisa de outra pessoa.

As orientações de mestrado (2010–2018), num total de 14, estão vinculadas aos projetos de pesquisa desenvolvidos por mim ao longo desse período. Foram seis dissertações relacionadas à formação de professores de música, enfatizando ora os processos de ensino (4), ora os processos de aprendizagem de instrumentos (2). Foi assim nas pesquisas de Andrei J. Uller (2012), Henry R. de Souza (2013), Felipe Moritz (2015), Daniel Schwambach (2015), Roveli Bichels (2017) e Patrícia Bolsoni (2017). Esses trabalhos estão vinculados ao projeto de pesquisa *A formação do professor de música no Brasil*, desenvolvido pelo grupo MusE, sob minha coordenação, com participação dos professores José Soares e Sérgio Figueiredo².

Com relação às questões teórico-metodológicas que pautaram esses trabalhos, é possível descrever como fundamentos os saberes docentes (TARDIF, 2014; CHARLOT, 2005). Esses que discutiram a perspectiva da relação com o saber (aprender), na perspectiva de que a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação desse sujeito com os outros. Ainda com foco na formação do professor, foram utilizados como referenciais

2. O projeto *A formação do professor de música no Brasil* recebeu recursos de financiamento de pesquisa do Ministério da Educação, por meio da participação no Edital nº 1/2008, Observatório da Educação, programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014).

teóricos os componentes do ciclo docente, analisados à luz da didática de Piletti (2011) e de Illeris (2013), para embasar a aprendizagem humana de forma mais abrangente e contemporânea. O pensamento do professor na perspectiva epistemológica construtivista também foi fundamental para compreender e explicar como o pensamento do professor se reflete nas suas práticas e como elas geram significados a partir da interação com os alunos. (SANDIN-ESTEBAN, 2010).

Os procedimentos de análise pautaram-se na reflexão sobre a ação proposta por Schön (2000), a prática reflexiva e seus discursos, entendendo que essa prática pode ser compreendida como sínteses das trajetórias, dos aspectos das atuações docente e artística desses professores e, ainda, que estão relacionados às suas identidades, subjetividades, concepções de ensino e aprendizagem do instrumento, além do contexto formado pela escola e pelas turmas. (ORLANDI, 2015).

Por outro lado, diretamente relacionados com o meu projeto de pesquisa atual, *Professores de Arte: um estudo das adaptações curriculares para inclusão*, finalizei sete trabalhos na área de educação musical inclusiva. Com foco na surdez (2), deficiência visual (2), deficiência intelectual (2) e pesquisas desenvolvidas por Vivian Kuntze (2014), Wilson R. Griebeler (2015), Daltro Keenan Júnior (2017), Vinícius Nicolodelli (2019), Francisca B. Cavalcanti (2014) e Luana M. Gums (2017).

Com relação às questões teórico-metodológicas que orientaram as análises dos trabalhos acima citados, posso afirmar que os conceitos de educação musical na perspectiva inclusiva (MITTER, 2003; SCHAMBECK, 2016), de educação especial (SMITH, 2008; FINCK, 2009) e das políticas públicas implementadas no contexto brasileiro (BRASIL, 2008, 2015) fundamentaram esses trabalhos. O conceito de rede de (auto)formação participada (NÓVOA, 2011) faz parte dos referenciais metodológicos ligados a essas pesquisas. O campo da pesquisa em educação musical aliada ao conceito inclusivo de alunos com deficiências torna mais efetiva e significativa a pesquisa pedagógica, porque lança seu olhar no próprio contexto no qual ela acontece, utilizando-se da experiência dos profissionais que nele atuam. Como afirma Nóvoa, “a formação de professores ganharia muito se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de

problemas escolares ou de programas de ação educativa.” (NÓVOA, 2011, p. 52).

Orientei, ainda, trabalhos que se vincularam a outros temas da área da educação musical relacionados ao desenvolvimento profissional docente (1) e aspectos sobre a legislação e seus impactos da atuação do docente de Arte no estado de Santa Catarina (1). Temáticas abordadas nos trabalhos de Gian M. de Oliveira (2018) e Helena V. Vasconcelos (2016), respectivamente. Esses trabalhos estavam vinculados ao projeto de pesquisa desenvolvido em parceria entre a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), intitulado *A implementação da Lei 11.769/2008 no ensino fundamental das escolas públicas de Minas Gerais e Santa Catarina: um estudo comparativo das ações, práticas e metodologias de ensino da música*, finalizado em 2016.

Fundamentaram esses trabalhos as concepções teórico-metodológicas do desenvolvimento profissional docente de Mizukami (2013) e Hookey (2002) e, finalmente, a abordagem do ciclo de políticas foi utilizada como aporte para as análises de processos macro e micro das políticas educacionais estabelecidos por Ball e Mainardes (2011).

Posso dizer com segurança que praticamente todas as orientações de mestrado resultaram em dissertações que trouxeram contribuições importantes para a área da educação musical e da educação especial, gerando um corpo novo de conhecimentos. A pesquisa de doutoramento (FINCK, 2009), primeira tese que discutiu processos de educação musical para alunos surdos em contexto inclusivo no Brasil, contribuiu para a formação e produção do conhecimento que foram aprofundadas por meus orientandos de mestrado em outras perspectivas, mas que também abordaram a temática de inclusão de crianças com deficiências nas aulas de música e/ou discutiram a formação de professores de música para atuar no contexto inclusivo.

No que diz respeito ao impacto da produção intelectual dessas pesquisas e da inserção profissional dos egressos, cinco atuam no ensino básico, dois no ensino superior e cinco em escolas livres de música. Tenho também dois discentes que estão concluindo seus doutoramentos e um que retomou a formação inicial para cursar nova graduação. Uma grande parte dos trabalhos

concluídos por esses alunos e alunas resultou em artigos publicados em periódicos e capítulos de livros e trabalhos completos em congressos da área.

Fazendo uma reflexão sobre a atuação como professora e orientadora de pós-graduação, acredito que se trata de tarefa complexa, pois a atividade é mensurada, principalmente, pelo índice de impacto de sua produção intelectual. Sabemos que atualmente a pós-graduação é pressionada pelo sistema avaliativo da Capes, que privilegia o número de publicações dos docentes e discentes. Por outro lado, essa produção científica exige tempo e, sobretudo, amadurecimento. Entendendo que a eficácia possa ser medida pela produtividade, presumo que cada pesquisador tenha um ritmo próprio de produção e, portanto, isso deve ser levado em consideração ao prevermos os impactos sociais de uma pesquisa. Praticamente todas as minhas orientações de mestrado finalizadas até a presente data resultaram em dissertações que trouxeram contribuições para a área da educação musical e da educação especial, gerando um corpo de conhecimentos que, se não foi novo na sua essência, mobilizou reflexões que levaram a um amadurecimento intelectual, sobretudo para aqueles que tiveram uma experiência inicial de pesquisa no desenvolvimento das suas dissertações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este texto, compartilho algumas questões sobre as quais tenho refletido a título de avaliação dos resultados das pesquisas e das implicações ou impactos sociais que alcançaram esses trabalhos científicos. Como poderemos medir esse impacto ou avanços na nossa área de conhecimento?

Minhas atividades como pesquisadora sempre estiveram ligadas à preocupação com o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem de alunos de música, com ou sem deficiências, como foi descrito na parte inicial do texto. Uma vez que o corpo de pesquisas aqui relatadas aponta, entre outros fatores, para a formação de professores, considero que essa formação gera um impacto no desenvolvimento de novas perspectivas de trabalho e na apropriação da linguagem musical por pessoas com deficiência e, também, para aquelas que formam o profissional que vai atuar nesse contexto.

Acredito que os trabalhos desenvolvidos na linha de pesquisa Educação Musical têm um impacto na apropriação e no fortalecimento da inclusão como um fator necessário para melhorar as condições de acesso e permanência de alunos com deficiências no ensino superior de Música. É a formação do professor de música para contextos inclusivos o princípio que tem orientado, sobremaneira, minhas práticas pedagógicas na universidade. Considero o fortalecimento do princípio da diversidade no ambiente educacional, fator primordial para a construção das relações humanas mais justas e simétricas, que se expandem a cada vez que um aluno com deficiência adentra o espaço escolar, seja na educação básica, seja no ensino superior.

Neste texto, procurei resgatar, de memória, o trabalho de pesquisa e o meu próprio percurso nesse contexto. Foi nesta autobiografia que, além do testemunho histórico, apresentei a construção teórica que orientou a atuação no PPGMUS. Como nos orienta Bosi (1993, p. 281) “trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo”. Para a autora, um trabalho de pesquisa tem dois níveis que se cruzam, a tendência teórica e o procedimento particular da pesquisa “esses dois níveis se cruzam na mente do estudioso que sempre reflete enquanto observa ou colhe dados, pois a tarefa do conhecimento não se cumpre sem a escolha do campo de significação e sem a inserção das informações obtidas nesse campo.” (BOSI, 1993, p. 278).

Assim, finalizo este texto acreditando que o ‘memorar’ é, sim, uma forma de compartilhar. Escrever sobre o meu próprio percurso formativo e dos meus alunos exigiu uma reflexão entre o fazer e o pensar e que me possibilitou, através dessa reflexão crítica, importante base para continuar o exercício da docência.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson(org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BICHELS, Rovelí. **Atuação docente no ensino de violão em um contexto de escola livre de música**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2017.

BOLSONI, Patrícia. **Perspectivas de alunos sobre aulas de piano**: um estudo no curso de licenciatura em música da UDESC. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2017.

BOSI, Ecléa. A pesquisa em memória social. In: **Psicologia**. USP: São Paulo, p. 277-284, 1993.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 05 jun.2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) **Documento de Área, 11 Artes**, 2019. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/Artes.pdf Acesso em: 07 jun.2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em : 07 jun. 2019.

CAVALCANTI, Francisca Maria Barbosa. **Saberes do professor de classe de uma escola Waldorf**: práticas musicais em contexto inclusivo. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2014.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FIGUEIREDO, S.L.; SCHAMBECK, R.F.. Uma análise de dissertações na área de educação musical entre 2007 e 2017. In: XXVIII Congresso da ANPPOM. **Anais...** Manaus. 27 a 31 de Agosto, p. 1-10, 2018.

FINCK, Regina. **Ensinando música ao aluno surdo**: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. Porto Alegre, 2009. 234f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RGS), 2009.

FINCK, Regina. **O fazer criativo em música**: um estudo sobre o processo da construção do conhecimento a partir da criação musical. Dissertação

(Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre (RGS), 2001. 170 f.

GRIEBELER, Wilson Robson. **Educação Musical e Surdez: cenas inclusivas**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2015.

GUMS, Luana Moína. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID): contribuições para a formação docente na perspectiva de bolsistas de licenciatura em música da UDESC**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2017.

HOOKEY, Mary Ross. Professional Development. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (d.). **The new handbook of research on music teaching and learning: A Project of the Music Educators National Conference**. New York: Oxford University Press, 2002.

ILLERIS, Knud (org). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013

KEENAN JÚNIOR, Daltro. **Trajetória acadêmica de alunos com deficiência visual: um estudo com egressos da graduação em música**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2017. 192 p.

Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00002d/00002d82.pdf>

KUNTZE, Vivian Leichsenring. **A relação do Surdo com a música: representações sociais**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2014.

MITTER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artemed, 2003.

MISUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete A. (et al.). **Por uma política nacional de formação de professores**, 1 ed.. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 23-54.

MORITZ, Felipe Arthur. **Composição musical: processos de aprendizagem de instrumentistas de sopro**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2015.

NICOLODELLI, VINÍCIUS. **Entrecruzando o percurso formativo e a atuação no ensino superior:** narrativas de um professor de música deficiente visual. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2019.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 9 – 33. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>> Acesso em: 8 jun. 2019.

OLIVEIRA, Gian Marco de. **Desenvolvimento profissional docente:** um estudo de caso com professores do projeto musicalização infantil de Blumenau/SC. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2018.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2011. (e-book)

SANDIN ESTEBAN, Maria. Paz. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SCHWAMBACH, Daniel. **A didática no ensino de violão em escolas de música de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2015.

SCHAMBECK, Regina Finck. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. In: **Revista da Abem** v. 24, n. 36, fev/jun,2016, p.23-35. ISSN on-line: 2358-033X

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. COSTA, Roberto Cataldo (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução a Educação Especial**. Porto Alegre: Artmed 2008.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck, FIGUEIREDO, Sérgio (org.) **A formação do professor de música no Brasil** – 1ª ed. - Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. 188 p. ISBN 978-85-8054-198-4.

SOUZA, Henry Raphaely de. **Ensino coletivo de bateria e percussão:** reflexões sobre uma prática docente no ensino superior. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UDESC. **Projeto Pedagógico do Programa de Pós Graduação em Educação**, PPGMUS, 2012. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Apresentacoes_31_a_38_Artes.pdf Acesso em 31.05.2019

UDESC. PAP/FAPESC-Edital 01/2016. **Análise da produção de dissertações de mestrado na área de educação musical**. Projeto aprovado pelo Grupo de Pesquisa Música e Educação. (PAP/FAPESC, 2016). Disponível em: <http://www.fapesc.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/09/resultado-CHAMADA-P%C3%9ABLICA-FAPESC-N%C2%BA-01-2016.pdf> Acesso em: 31.05.2019

ULLER, Andrei Jan Hoffmann. **Processos de ensino de violão em escolas livres de música**: um estudo de caso das práticas pedagógicas de dois professores. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Música na subárea Educação Musical, 2012, 176p.

VASCONCELOS, Helena Villas Garcia. **A implementação da Lei n.º 11.769/2008**: um estudo na rede estadual de educação de Santa Catarina com foco na Grande Florianópolis -Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2016.

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS MUSICAIS EM SALA DE AULA INCLUSIVA

Francisca Maria Barbosa Cavalcanti

INTRODUÇÃO

Eu trago aqui um recorte de minha pesquisa de mestrado, cuja temática abrange, na perspectiva de uma escola Waldorf, as práticas musicais em sala de aula inclusiva adotadas por uma professora de classe³ (CAVALCANTI, 2014). Entende-se por sala de aula inclusiva aquela que atende alunos que apresentam desenvolvimento típico, juntamente com alunos com deficiência.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) procura-se assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, orientando os sistemas de ensino de modo a garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade em todos os níveis do ensino.

3. Nas escolas Waldorf utiliza-se “professor de classe” para designar aquele professor que acompanha a turma de alunos durante o percurso escolar do 1º ano ao 8º ano. A partir do 9º ano a classe ganha um tutor.

Eu me propus então a investigar as dimensões das práticas musicais de uma professora de classe de série inicial do ensino fundamental de uma escola Waldorf, que se fundamenta na Pedagogia Antroposófica de Rudolf Steiner (1861-1925), contextualizando como é constituída essa prática musical e como os saberes docentes desta professora são mobilizados para a inclusão de uma aluna diagnosticada com paralisia cerebral. Eu observei as aulas dessa professora ao longo de dois semestres letivos, dando ênfase para a Roda Rítmica, a primeira parte da aula, com duração aproximadamente de 50 minutos cada manhã.

O QUE É PEDAGOGIA WALDORF?

A primeira escola Waldorf surgiu em 1919 a partir de um impulso social. Rudolf Steiner idealizou uma pedagogia para atender os filhos dos operários de uma fábrica. Nos movimentos reformistas da educação, Steiner criticou severamente, naquela época, o materialismo presente em todas as áreas. Trouxe então uma proposta curricular integrada, rica em artes, que tem por objetivo respeitar a saúde e as etapas de desenvolvimento da criança, de maneira global e não só intelectual. A pedagogia Waldorf foi idealizada e desenvolvida com o objetivo de formar seres humanos com habilidades de construir e existir numa sociedade orientada pelos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade.

A primeira escola Waldorf fundada no Brasil foi em 1955 em São Paulo. A escola como organismo social, motivando a colaboração entre pais, grupos de estudos e comissões de trabalho, promove um estreito contato com a escola e os professores, facilitando os processos de sociabilização na escola, além de proporcionar um ambiente propício para a inclusão, a partir de uma prática pedagógica mais humana.

Esses são norteadores para o trabalho escolar através da autogestão, sem a figura de um diretor. As decisões são tomadas por um conjunto de professores, a Conferência Pedagógica. Nestas conferências são discutidas situações de classe, de alunos ou dificuldades, onde os professores expõem situações e promovem troca entre os pares.

O órgão deliberativo é formado pela Conferência Interna, formado por um corpo de docentes eleitos. As decisões são tomadas sobre temas que exigem confidencialidade, como contratação e substituição de professores, ou distribuição de classes, calendários, etc. Para os temas administrativos diversos como obras, manutenção, relação com o Conselho de Pais e a associação mantenedora, algumas comissões são criadas.

Os professores são os responsáveis e tem autonomia pedagógica para a forma como os conteúdos são ensinados. Atendem os programas oficiais de ensino e também as disciplinas complementares do currículo Waldorf, como é o caso das disciplinas artísticas não contempladas pelo currículo oficial. São elas: euritmia, orquestra, teatro, trabalhos manuais, tecelagem e marcenaria.

Na escola Waldorf os pais são chamados a participar ativamente nos processos da vida escolar e para isso participam do Conselho de Pais, preparação de festas, grupos de estudos de pedagogia, que são oferecidos na escola pelos professores ou colaboradores, além de oficinas e reuniões periódicas de pais. Esta participação ativa dos pais no ambiente escolar vem facilitar o desenvolvimento, acolhimento e aproveitamento escolar do aluno.

A troca entre pares com a ajuda mútua entre os professores, o grupo de apoio pedagógico e o colegiado de professores, com os frequentes encontros entre professores e pais, vem ajudar e apoiar a inclusão de todos na comunidade escolar.

Considerando os efeitos da educação na saúde e futuro da criança, o programa pedagógico tem como objetivo atender e trazer informações de acordo com o grau de maturidade do aluno, de maneira que ele possa digerir e transformar os conteúdos em conhecimento. A maneira e a época para trazer determinados conteúdos exigem do professor um conhecimento aprofundado do desenvolvimento da criança.

Reconhecendo cada fase de desenvolvimento, Steiner recomenda que o educador leve este conhecimento nas suas atuações pedagógicas, considerando que cada fase vivida pelo seu aluno terá como consequência um espelhamento no futuro. Ou seja, a maneira como as ações pedagógicas são desenvolvidas a cada fase, terão consequências na sua vida adulta.

Macedo (2007) afirma que a pedagogia Waldorf é essencialmente inclusiva e holística, por considerar os aspectos de desenvolvimento humano de maneira global, não só intelectual, incluindo a educação artística e musical como parte fundamental para a formação e aprendizagem do indivíduo.

Neste sentido, mesmo que não haja menção explícita sobre a proposta Waldorf e a inclusão como política pedagógica, aos moldes do que vem sendo discutido sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais, pode-se afirmar que a própria pedagogia de Rudolf Steiner surgiu a partir das perspectivas de inclusão.

OS BENEFÍCIOS DE UM ENSINO EM ÉPOCAS

Na escola Waldorf é praticado um método de ensino chamado ‘ensino em épocas’. Durante um período de quatro a seis semanas o professor de classe se ocupa de uma forma contínua com uma matéria na primeira parte da manhã, chamada ‘aula principal’. Dia após dia o professor de classe trabalha com temas disciplinares da mesma natureza, como a aritmética, ou língua materna, ou ciências. O tema principal da primeira parte da manhã é rigorosamente introduzido em épocas, considerando-se o esquecimento de um conteúdo para poder aprofundar em outro. (STEINER, 2013).

A proposta de trazer o ensino em épocas visa permear na criança um ritmo para o ensino e concentração do aprendizado durante determinado período. Assim o professor de classe faz o seu planejamento das matérias curriculares para várias semanas, com o intuito de esgotar uma parte do tema, que voltará depois. A matéria é distribuída no planejamento por vários dias e a assimilação da matéria se dá no primeiro dia com uma apresentação; no segundo dia com a reprodução ou recordação do conteúdo apresentado no dia anterior; e no terceiro dia faz-se o registro do conteúdo no caderno de época ou no caderno de disciplina específica. A vantagem deste sistema é confirmada pela vivência dos alunos, pelos assuntos apresentados diante de um maior interesse, engajamento emocional e aproveitamento, além de facilitar o planejamento do professor.

Para que o professor de classe possa acompanhar e compreender mais profundamente o caminho percorrido e o desempenho dos seus alunos,

Steiner preconiza o acompanhamento do mesmo professor, desde o primeiro ano até as classes mais adiantadas. Assim o professor poderá trazer repetições progressivas nas disciplinas do currículo, de acordo com a necessidade dos alunos da classe e também dar continuidade aos temas.

Para o aluno que ingressa no Ensino Fundamental, é enfatizada a importância do processo da respiração e a estrutura do ensino, pois é na fase entre a troca dos dentes e a maturidade sexual que acontece a harmonização e equilíbrio entre o sistema da circulação sanguínea e o ritmo da respiração. O ritmo do dia, do ano, das festas, das épocas das matérias permeadas de arte faz parte de um conjunto que ajuda a estabilizar e harmonizar a constituição física, rítmica e anímica da criança.

Quando não se dá condições para o imagético ou se exagera no ensino intelectual, conduzindo forças exageradas para o polo da cabeça, intimamente o processo respiratório da criança se desorganiza, tornando-se precário, denso e podendo provocar estresse emocional. Steiner (1974) chama o desequilíbrio no sistema rítmico-circulatório de estado íntimo de pesadelo, que permanece no organismo da criança, “levando a estados asmáticos ou a várias outras doenças que tem a ver com um processo de respiração enfraquecido”. (STEINER, 1974, p. 41).

No outro lado oposto do desequilíbrio rítmico, o professor poderia diluir as forças da criança orientadas para o metabolismo, aparecendo como fraqueza dos órgãos digestivos. O bem-estar no desenvolvimento da criança está no equilíbrio entre ambos, quando o intelecto não oprime o processo respiratório e a formação da imagem se manifesta numa capacidade de fluir com leveza. (STEINER, 1974).

Assim as matérias são distribuídas em épocas, equilibrando as disciplinas com a metodologia de ensino e a constituição do aluno em desenvolvimento. A pedagogia Waldorf tem como meta conduzir a formação do aluno de forma integral, por meio da arte, não de maneira que a arte consista apenas de matérias de arte, mas a arte como norteadora da metodologia e didática, atuando e estruturando o aluno como um todo.

Por isso é comum encontrar a música presente nas rodas rítmicas e na aula principal do professor de classe, assim também como nas aulas de outras

disciplinas, como línguas estrangeiras e eurritmia. Na escola Waldorf que eu investiguei, as práticas musicais são desenvolvidas pela professora de classe, já a partir das atividades de roda rítmica, diariamente. As crianças passam a ter também, além do professor de classe, o ensino musical ministrado por um especialista para atender os conteúdos curriculares de música.

PRÁTICAS MUSICAIS DE UMA PROFESSORA DE CLASSE

O cantar e o tocar um instrumento está presente no planejamento diário da professora de classe. Ela trabalha com a musicalização das crianças, através da prática com a flauta doce, do canto e da fala recitativa. Para tanto, inclui elementos musicais fundamentais e estruturantes para o desenvolvimento físico, como também para o equilíbrio entre os ritmos da respiração e circulação sanguínea.

No momento em que o aluno canta, num sentido figurado, ele é inteiro um “instrumento musical”. Batimentos cardíacos e respiração podem ser harmonizados pelo elemento rítmico-musical. A alegria de cantar ou tocar um instrumento se manifesta através do corpo inteiro. E o que ressoa do canto ou de um instrumento musical resulta desta circulação especial da respiração no sistema rítmico: a música interior da criança.

Assim é fundamentado o ensino de música e especificamente o canto para o aluno em idade escolar. Steiner (2013) recomenda um ensino de forma descritiva e rica em representação a partir de imagens, de maneira que, quando o aluno acolhe o conteúdo em forma de imagem, este ainda continua perdurando por toda a sua vida. Para o autor é assim com a arte musical, “uma arte que é imagem pura!” e recomenda ao educador carregar uma predisposição e estado de espírito capaz de ir fundo na alma do aluno (STEINER, 2013).

A educação musical pode ajudar no equilíbrio do sistema rítmico (membro mediano) e vencer as dificuldades das polaridades opostas, entre a atividade excessiva do pensar e do fazer com o impulso dos membros. Tal como entre o pensar e o querer está o sentir, entre melodia e ritmo está a harmonia. Se os dois sistemas polares atuarem unilateralmente, vem a predisposição à doença. No meio somos tocados pela atividade artística

musical e pela respiração. Quando as forças do pensar e do querer são ativadas para uma atividade criativa ocorre então a educação da vida emocional do aluno.

Segundo o médico Eugen Kolisko (2011), em conferências proferidas no seu Curso de Canto da Escola Desvendar da Voz⁴, a saúde reina no sistema rítmico do ser humano, onde se origina também a criação artística: “a arte é simplesmente o homem do meio, que atua equilibrando e harmonizando a partir da sua própria essência”. (KOLISKO, 2011, p. 84).

Para Kolisko, a criança que desde pequena canta corretamente, em algumas situações passa a carregar o canto com um impulso de berrar e gritar. Isto deveria ser evitado. Para tanto, recomenda o autor que a aula prática envolvendo o canto seja orientada, considerando uma pedagogia do canto que inclua a audição, através de jogos e estímulos permeados com imagens, contos, dando importância para “o que” e o “como” motiva-se as crianças a cantarem, mas nunca direcionando sua atenção ou trazendo consciência para o físico-orgânico envolvido com a arte de cantar (KOLISKO, 2011, p. 89).

Kolisko traz reflexões sobre a importância da arte musical envolvendo o canto para a criança em idade escolar, por meio de uma pedagogia artística e rica em imagens, ajudando-a para o desenvolvimento sadio até a época da puberdade: “o cantar deveria ser como uma corda, que é esticada sobre o abismo da puberdade, na qual a criança pode se segurar” (KOLISKO, 2011, p. 90).

Werbeck (2001) desenvolveu uma antropologia do canto tornando possível compreender uma atuação artística e terapêutica no ser humano integral. No cultivo da ressonância, do esquecimento da respiração, na atuação das forças plásticas dos fonemas e dos elementos formativos musicais, o ser humano inteiro canta.

Assim, dentre as atividades musicais, o canto recebe especial atenção nas formações de professores Waldorf, pois esta atividade permeia tanto o ensino das matérias dadas por especialistas como o dia a dia do professor de classe.

4. A cantora sueca e terapeuta de canto Valborg Werbeck-Svärdström (1879-1972) criou a Escola Desvendar da Voz, orientada pelos princípios de seu contemporâneo Rudolf Steiner. Considerando os elementos do canto e as leis da música como forças atuantes no homem como ser físico, anímico e espiritual, Werbeck contribuiu com indicações pedagógicas, profiláticas e terapêuticas para a arte do canto.

O CONTEXTO DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Durante a minha pesquisa, identifiquei que a professora de classe da escola promove todos os dias, na primeira parte da manhã, um momento para vivências artísticas na chamada roda rítmica. A orientação para a roda rítmica é que as crianças tenham atividades dirigidas para o ‘acordar’, harmonizar o grupo, trazendo muito movimento, música, canto e recitação.

A professora conduz este momento artístico e rítmico de maneira lúdica e estas atividades além de desenvolverem o elemento artístico, dão suporte ao processo social e fortalecem a capacidade de aprendizagem individual. Desperta e prepara o aluno para a aprendizagem dos conteúdos que serão trazidos depois. Neste momento da roda rítmica a professora tem a oportunidade de criar ações pedagógicas artísticas que irão ao encontro dos conteúdos trabalhados nas épocas disciplinares.

A música aparece neste primeiro momento da manhã com forte presença do canto, sem, no entanto, trazer o enfoque de uma aula especializada para transmitir conteúdos específicos, mas fazendo parte de um desenvolvimento educativo, da escuta, da afinação em grupo e do cultivo social e inclusivo. Canções com motivos sobre a natureza, por exemplo, contribuem para a ampliação da fantasia na fase inicial da vida escolar. O canto e a música instrumental estão presentes no dia a dia da escola, práticas conduzidas pelo professor de classe e também pelos professores especialistas de música.

Na Pedagogia Waldorf, na avaliação do aluno, não é a nota que constitui a recompensa para o esforço, mas, sim, a dedicação para a beleza artística, em si. O aluno deve se sentir envolvido para criar o belo. Na música isto se consegue mediante o esforço de um querer ativo, educando a vontade e o sentimento.

Um aluno com mais capacidade pode executar melodias e ritmos mais elaborados, enquanto que aqueles que apresentam maiores dificuldades podem executar tarefas mais simples e deste modo, participar das atividades e fazer parte da produção sonora do grupo. Algumas possibilidades foram orientadas pela professora de classe, neste sentido, ao longo da observação, tais como: lançar mão de um acompanhamento com um instrumento de percussão, fazendo a pontuação do ritmo ou outros efeitos sonoros, com

címbalos, gongos, sinos ou metalofones, por exemplo. Desta maneira, todos os alunos podem se expressar e contribuir para o fazer artístico musical dentro do grupo e de acordo com suas capacidades individuais.

Para casos de alunos com necessidades especiais, Rudolf Steiner deixou um curso com 12 palestras, proferidas em Dornach, Suíça em 1924, onde formalizou alguns princípios pedagógicos e médicos⁵. Além dessas orientações é possível consultar o livro *'Extra Lesson'*, (2005)⁶ de autoria de Audrey McAllen, professora Waldorf na Inglaterra, que desenvolveu um método a partir de suas experiências, observações dos seus alunos com dificuldades motoras e de aprendizagem, entre outras.

Para McAllen (2005) a orientação ao professor de classe é que as diferenças sejam incluídas dentro do ambiente de sala de aula, como os temperamentos, talentos e dificuldades de aprendizagem, dislexias, dificuldades psicomotoras, por exemplo. Para Marasca, que também é da mesma opinião, as dificuldades seriam preferencialmente trabalhadas em classe. (MARASCA, 1999, p. 74).

A permanência da unidade da classe, abrangendo alunos com a mesma faixa etária, é considerada importante no desenvolvimento das atividades pedagógicas e do próprio desenvolvimento da criança. Seguindo-se este princípio, a repetência só se dá após avaliação entre os pais, o Conselho de Professores e eventualmente um médico escolar.

A avaliação não é quantitativa, não se baseia em provas ou exames de avaliação de rendimento. Os alunos são avaliados pela participação, maturidade, pelo trabalho que consegue realizar, seus passos de desenvolvimento e através do conhecimento que o professor tem sobre eles.

Pelo fato do convívio íntimo do mesmo professor de classe que acompanha os alunos e pais, entre o primeiro ano até uma classe mais adiantada, de preferência até o 8º ano, o professor tem tempo para observar o crescimento da classe como um todo, conhecendo tanto os alunos como os familiares, suas condições culturais e materiais, o que possibilita uma ação pedagógica mais individualizada.

5. As 12 palestras reunidas foram organizadas em forma de curso 'Curso de Pedagogia Terapêutica'. Este é também o título do livro editado no Brasil em 2005, pela Federação das Escolas Waldorf.

6. McAllen fundamentou seu método nos princípios terapêuticos de Steiner e dos Dr. Norbert Glas e Dr. Eyleen Hatchins.

Nesta perspectiva, a maneira não só quantitativa de avaliação, mas o ensino em épocas, o mesmo professor em anos seguintes, a relação entre pais, professora da classe, de disciplinas e o grupo de apoio, demonstram um acolhimento que vem facilitar a superação de dificuldades de aprendizagem do aluno.

Como observado na pesquisa, a professora de classe relatou que é preciso estar trabalhando junto, frequentemente com reuniões de pais e professores, ou mesmo com um movimento silencioso, construindo respeito e oportunidades, “pois todos desejam ser incluídos, mesmo como professor queremos fazer parte desta sociedade”, complementa a professora.

Conforme afirma Finck (2009, p. 22), no Brasil, apesar das práticas educativas inclusivas estarem previstas em documentos oficiais que regulamentam o acesso de alunos com deficiências nas escolas regulares (BRASIL, 2008), sabe-se que a inclusão não foi completamente entendida, apropriada e estruturada pelas instituições de ensino. De toda a maneira, esta apropriação parece ter se tornado mais natural para as instituições e seus professores, no momento em que as crianças com deficiências passaram a estar nas salas de aulas. É, então, que começam a surgir as adaptações dos espaços físicos, a discussão e implementação de mudanças sociais, das práticas pedagógicas e de gestão da educação.

Na Pedagogia Waldorf a comunidade escolar é mobilizada para atender as especificidades do grupo de alunos, desde uma transformação no conceito de inclusão, como a formação continuada dos professores, adequações de espaços físicos e recursos, como também as adaptações de métodos e técnicas para um ensino mais humano e menos competitivo.

A professora de classe relata, por exemplo, que ainda existe uma intolerância quando um aluno machuca o outro, e é aí que a escola também precisa fazer um trabalho com os pais para não rotularem as crianças. “Um espera pelo outro, escola-família, para que juntos possamos transformar a sociedade, para fazer bem as escolhas e com mais consciência”, afirma a professora.

Para as dinâmicas destas atividades em sala de aula, a professora pensa na aluna com diagnóstico e nas suas condições em realizá-las, tentando

equilibrar atividades que ela possa fazer, mas sem deixar, porém, de colocar desafios para os outros alunos da classe.

Desta maneira, todos os alunos podem se expressar e contribuir para o fazer musical dentro do grupo e de acordo com suas capacidades individuais. A professora considera que foi através da autoeducação e também das necessidades que foram surgindo na escola que se preparou para a educação inclusiva. Ela passou a receber em sua sala de aula mais alunos com necessidades cognitivas, ou com autismo, por exemplo. A escola foi se abrindo para atender a legislação, juntamente com o movimento da pedagogia Waldorf.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto eu procurei apresentar elementos fundamentais e facilitadores para a educação musical num ambiente de inclusão de alunos com deficiência em sala de aula regular. As indicações da Pedagogia Waldorf, de maneira geral, visam o equilíbrio e a saúde global do ser humano. Essa proposta pedagógica segue orientações educativas respeitando as etapas de desenvolvimento da criança e a estratégia com a apresentação dos conteúdos.

A escola como organismo social, motivando a colaboração entre pais, grupos de estudos e comissões de trabalho, promove um estreito contato com a escola e professores, facilitando os processos de sociabilização e proporcionando um ambiente para a inclusão, a partir de uma pedagogia mais humana.

A Pedagogia Waldorf não apresenta diretrizes específicas para o professor de classe atuar na perspectiva inclusiva em sala de aula, mas traz referenciais que contribuem e favorecem essa adaptação. É preciso o desejo para trabalhar no contexto de inclusão, e para a professora investigada, ele só aparece no momento em que ela começou a receber alunos com deficiência nas suas classes, o que a mobilizou para entender o aluno, suas necessidades, suas potencialidades e suas limitações.

De modo geral, a finalização da pesquisa tornou evidente que é preciso além da formação continuada uma mudança nas atitudes para a questão de inclusão. O fato de haver políticas públicas para a educação na perspectiva

inclusiva, não assegura o ensino inclusivo, mas depende fundamentalmente de professores comprometidos com os ideais da educação, tal qual observado nas aulas ministradas pela professora de classe, participante da pesquisa.

E na minha atuação profissional, como educadora musical em Cursos de Especialização em Pedagogia Waldorf, eu me deparo com professores-alunos sem base musical, retraídos porque não aprenderam música na escola. E diante desse desafio, eu tenho a oportunidade de exercitar também o espírito inclusivo no grupo, uma vez que é necessário partir da criatividade, de uma ausculta refinada e do reconhecimento da sensibilidade desses alunos, para trabalhar com o que está disponível e ao alcance de todos, em diferentes níveis. E a partir daí poder desenvolver o artístico musical com todo o grupo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAVALCANTI, F. M. B. **Saberes do professor de classe de uma escola Waldorf: práticas musicais em contexto inclusivo**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, 2014, 180 p.

FINCK, Regina. **Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2009.

KOLISKO, EUGEN. **Cantoterapia: oito palestras proferidas em Silesia/Hamburgo, 1934**. Editado por Thomas Adam em 2001. Florianópolis: Escola Raphael de Canto e Cantoterapia, 2011. (Apostila).

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf**. Caminho para um ensino mais humano, 11ª ed; São Paulo: Antroposófica, 2013.

MACEDO, Paulo Cesar M. de. **A Pedagogia Waldorf e o pluralismo de concepções pedagógicas**. São Paulo: Scortecci, 2007.

MARASCA, Elaine. **Saúde se aprende, educação é que cura**. Da pedagogia Waldorf à salutogênese. São Paulo: Antroposófica, 2009.

MCALLEN, Audrey. **Método Extra Lesson**. Recursos especiais em pedagogia Waldorf. Vol. 1 fundamentos. São Paulo: Antroposófica, 2005.

SALLES, Rubens. **Formação continuada com base na pedagogia Waldorf.** Contribuições do projeto Dom da Palavra. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

STEINER, Rudolf. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano.** Sete palestras proferidas em Torquay, Inglaterra, 1924. GA 311. 2ª. Ed. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2013.

WERBECK-SVÄRDSTRÖM, Valborg. **A escola desvendar da voz.** Trad. Jacira Cardoso, Jacira de Souza e Mechthild Vargas. São Paulo: Antroposófica, 2001.

CAPÍTULO 3

AÇÕES, RECURSOS E SERVIÇOS PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO COM EGRESSOS DA GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Daltro Keenan Júnior

O presente artigo é proveniente de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), entre os anos de 2015 a 2017, no campo da Educação Musical e sob orientação da professora Dra. Regina Finck Schambeck. O texto apresenta um breve relato da minha experiência docente no campo da Educação Musical, aspectos que contribuíram para a escolha do tema e motivação para realizar essa investigação, dados metodológicos gerais e os principais resultados alcançados.

Desempenho atividade docente na educação superior em música desde o ano de 2000. Atualmente sou professor e coordenador do Curso de Graduação em Música: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), com unidade universitária em Montenegro/RS. Segundo política institucional, o preenchimento de vagas nos respectivos cursos observa a reserva de dez por cento (10%) para candidatos com deficiência. O ingresso

é via Sistema de Seleção Unificada (SiSU), com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para o curso de música são ofertadas vinte e cinco (25) vagas anuais. Não há exigência de Teste de Habilidade Específicas (THE) em música, ou qualquer outra forma de seleção, além do resultado do Enem.

O interesse pelo tema desta pesquisa surgiu no ano de 2012, a partir do ingresso de uma discente com baixa visão⁷, no Curso de Graduação em Música: Licenciatura da UERGS. Durante a permanência e conclusão da sua trajetória acadêmica, me dediquei a encontrar subsídios que permitiram adequação pedagógica, aprendizagem de novos recursos metodológicos e a produção de material didático apropriado às necessidades educacionais de alunos com deficiência visual. A referida estudante concluiu o curso em 2016 e recebeu Lâurea Acadêmica⁸.

Durante o atendimento prestado à educanda, um questionamento foi recorrente: De que forma se efetiva a Educação Especial na Educação Superior? De acordo com o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008),

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

7. Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20° no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10° (categorias 3, 4 e 5 do CID 10) (BRASIL, 2008a, s/n).

8. A Lâurea Acadêmica é outorgada a discentes, em razão de destacado aproveitamento, respeitando vários requisitos.

Essa perspectiva de efetivação da educação especial no âmbito da educação superior serviu de fundamento para a definição do objetivo geral de pesquisa, qual seja: “investigar, sob a ótica dos entrevistados, quais as principais ações, recursos e serviços que viabilizaram a conclusão de suas trajetórias acadêmicas na graduação em música”. Para atingi-lo foi necessário obter informações mais específicas sobre alguns aspectos da trajetória acadêmica dos participantes. Para isso, foram abordados, no roteiro de entrevistas, temas como: o ingresso e processo seletivo, a participação e avaliação nos conteúdos curriculares básicos, específicos e teórico-práticos (BRASIL, 2002a; 2002b), a oferta de apoio pedagógico extracurricular, as relações interpessoais e a promoção de acessibilidade.

DADOS METODOLÓGICOS GERAIS

Dadas as características da pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, tendo a história oral como método e a entrevista temática como ferramenta para a geração de dados. Apresenta-se alguns dados sobre os participantes e a realização das entrevistas, a constituição do *corpus* textual (dados de análise) e a utilização do *software* de análise textual IRaMuTeQ⁹, bem como sobre os critérios éticos adotados.

Foram selecionados como participantes da pesquisa quatro egressos que cursaram uma graduação em música, na modalidade presencial. Dois egressos com diagnóstico de cegueira congênita, Marcelo (04-10) e Vitor (09-12) e dois com baixa visão, Flora (05-10) e Carlos (08-12), sendo três do sexo masculino e uma do sexo feminino, com idades entre 28 e 38 anos. Para melhor identificação e análise dos dados foram colocados, ao lado dos nomes(pseudônimos), números, entre parênteses, designados a identificar o período em que cursaram suas graduações. Exemplo: Vitor (09-12), significa que o participante cursou sua graduação em música entre os anos de 2009 a 2012.

9. Trata-se de um *software* que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a “lexicografia básica, que abrange sobretudo a lematização e o cálculo de frequência de palavras; até análises multivariadas como classificação hierárquica descendente, análise pós-fatorial de correspondências e análises de similitude” (CAMARGO; JUSTO, 2016, p. 4).

Marcelo (04-10) e Vitor (09-12) frequentaram a mesma universidade, Flora (05-10) e Carlos (08-12), universidades diferentes, todas instituições públicas do estado do Rio Grande do Sul, num período compreendido entre 2004 e 2012. Ingressaram na licenciatura, porém, um deles trocou de habilitação no decorrer de sua trajetória acadêmica, optando pelo curso de bacharelado.

As entrevistas foram realizadas no mês de março de 2016, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEPESH/UEDESC¹⁰. Duraram em média uma hora e meia e ocorreram em local, dia e horário estabelecidos pelo participante. O roteiro apresentou questões temáticas de caráter aberto e foi constituído pelos seguintes tópicos: Identificação do entrevistado; Presença da música no cotidiano e da escolha pela graduação em música; Processo seletivo (vestibular e prova específica) e ingresso; Processos de aprendizagem, ferramentas de ensino e avaliação nas diferentes disciplinas; Adaptação curricular e material didático; Relações interpessoais; Acessibilidade; Perspectivas de trabalho; Considerações e/ou sugestões.

Com vistas a obter informações complementares aos depoimentos prestados pelos participantes da pesquisa, foram analisados os editais do vestibular e prova específica e, as matrizes curriculares publicados pelas instituições nas quais os egressos completaram suas graduações. Também foram consultados os sites dos programas/núcleos de acessibilidade das universidades, seus históricos e os últimos relatórios publicados.

CAMINHOS PARA A ANÁLISE

As categorias e subcategorias gerais para a análise inicial dos dados surgiram a partir dos tópicos que orientaram a construção da ferramenta de coleta de dados, no caso, as entrevistas temáticas. O *Corpus Textual* construído pelos dados gerados constituiu todas as entrevistas cedidas pelos quatro participantes da pesquisa. Estas, desmembradas em *Textos*, sendo estes subdivididos em *Segmentos de Texto*, cujo critério compreendeu as

10. Após apreciação e sugestões do Comitê, foram realizadas as reformulações necessárias para aprovação do projeto, este foi posteriormente cadastrado sob o código 51374415.1.0000.0118 e recebeu aceitação por meio do Parecer Consubstanciado nº 1.413.764, datado de 18/02/2016.

respostas aos temas e questões do roteiro das entrevistas temáticas. As análises lexicais geradas pelo *software* IRaMuTeQ e aplicadas aos *Segmentos de Texto* foram a Análise Lexicográfica Clássica e Análise de Similitude¹¹. Destarte, a análise foi mediada pela tecnologia de análise textual, porém, não se resumiu a apresentar laudos gerados pelo computador, mas reflexões amplificadas dos resultados das pesquisas encontradas durante a revisão de literatura e pela experiência do pesquisador com a educação musical da pessoa com deficiência visual.

OS PROCESSOS SELETIVOS

Como etapas, são quase sempre constituídos da publicação do edital, realização das inscrições, aplicação das provas e divulgação dos resultados. As formas de processo seletivo nas quais os respondentes dessa pesquisa participaram foram: o Vestibular e a Avaliação Seriada. No caso do vestibular as provas foram realizadas em dias sucessivos e, para as avaliações seriadas, desmembradas em três etapas ao longo do Ensino Médio. Com relação às modalidades por participante, Flora (05-10) realizou o processo seletivo via avaliação seriada e os outros três participantes por meio de vestibular. Todos realizaram, em algum momento, a Prova de Habilidades Específicas – THE.

Para o concurso na modalidade de vestibular, cabe ao aluno a total responsabilidade de acessar as informações e realizar os procedimentos de inscrição e solicitação de atendimento especializado. Nas avaliações seriadas, as universidades promovem visitas às escolas de Ensino Médio de forma a esclarecer aos alunos quais cursos e modalidades dispõem e como ocorre a seleção.

Sobre o atendimento especializado, todos os entrevistados fizeram algum tipo de solicitação, tais como: leitores, prova em Braille e tempo adicional, por Marcelo (04-10) e Vitor (09-12) e, prova ampliada para Flora (05-10) e Carlos

11. Por definição a Análise Lexicográfica Clássica – “identifica a quantidade de palavras, frequência média e *hapax* (palavras com frequência igual a um), pesquisa o vocabulário e reduz das palavras com base em suas raízes (formas reduzidas).” (CAMARGO; JUSTO, 2016, p. 10). A Análise de Similitude possibilita “identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um corpus textual.” (CAMARGO; JUSTO, 2016, p. 11).

(08-12). Essa medida está assegurada pelo Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, Artigo nº 27. Todos tiveram suas solicitações atendidas, levando em consideração os critérios de viabilidade e razoabilidade definidos por cada instituição. Contudo, Marcelo (04-10) nos esclarece que, em um primeiro momento, lhe foi negado o auxílio de tempo adicional. Diante disso, houve a necessidade da organização de junta de alunos que tiveram sua solicitação negada, em uma primeira instância, com vistas a acionar a procuradoria da instituição: “[...] eles tiveram que rever a posição e mandar uma cartinha para cada estudante com deficiência informando que nós tínhamos direito ao tempo adicional.” Assim, o pedido foi deferido pela instituição de ensino, mas para Marcelo (04-10) essa situação ocasionou sentimento de “*angústia*” e de “*incerteza no acolhimento*” da solicitação, além do investimento de tempo na busca pelo que lhe é de direito.

De uma forma geral os participantes tiveram suas solicitações atendidas e obtiveram sucesso nessa etapa. É importante frisar que as instituições têm, cada vez mais, promovido a inclusão e a acessibilidade para as pessoas com deficiência em seus processos seletivos.

TESTE DE HABILIDADES ESPECÍFICAS

Cabe às instituições e seus departamentos elaborar, publicar e aplicar o programa e o THE de seus cursos. O conteúdo programático dos testes pode ser publicado juntamente ao edital principal do processo seletivo, ou ainda, em forma de adendo. Este pode conter informações relativas às etapas e critérios de avaliação, à bibliografia, ao conteúdo da prova teórico-perceptiva e repertório da prova prática (instrumento/canto).

Sobre as provas teóricas, todos os participantes afirmaram que tiveram versões adaptadas às suas necessidades. Para Marcelo (04-10) e Vitor (09-12), elas foram lidas e preenchidas por um leitor que os acompanhou durante toda a prova, razão pela qual elas foram realizadas em sala à parte. O leitor também foi responsável pela execução, ao piano, das questões perceptivas do teste, como, por exemplo, o ditado musical. Todo o conteúdo musical das respectivas provas foi ofertado em Braille.

Flora (05-10) e Carlos (08-12) tiveram suas solicitações de prova ampliada atendida. Porém, Carlos relata que, em detrimento do tipo de ampliação, alguns elementos não ficaram bem definidos, “*borrados*”, assim, requisitou o auxílio do professor para acessar essas informações. Flora utilizou-se de uma lupa como recurso óptico para ler o conteúdo.

Para Carlos (08-12), o aprendizado do repertório de violão exigido na prova prática foi desenvolvido em Curso de Extensão no qual participou antes de ingressar na universidade. Afirma que ampliou as partituras e que as memorizou de modo a não utilizá-las no dia da avaliação. A prova prática de Flora (05-10) foi cantar uma música de livre escolha que não necessitou da utilização de partituras.

Marcelo (04-10) e Vitor (09-12) tocaram duas peças que estavam listadas no edital da prova específica, sendo uma obrigatória e outra de livre escolha. Como nessa etapa não foram oferecidas partituras em Braille pela instituição, Marcelo comenta que conseguiu utilizar obras que já havia estudado anteriormente. Argumenta que as pessoas cegas têm uma leitura diferenciada, que necessitam de mais tempo para executar a leitura e memorizar o repertório: “*Nós temos que ler com uma mão e tocar com a outra, e vice-versa.*” No caso de Vitor, a peça obrigatória teve de ser adaptada ao Braille por ele mesmo. Foi necessário que alguém lhe ditasse as notas da partitura disponibilizada em formato PDF, pelo edital, para que, então, as transcrevesse para o formato em Braille e assim a estudasse. Segundo seu relato, esse processo acabou reduzindo o tempo de estudo prático da obra em questão.

Para esses estudantes, a leitura à primeira vista realizada junto à etapa da prova prática em instrumento não lhes foi exigida. Esse tipo de adequação na avaliação contempla os quesitos de Adequações Curriculares Significativas (BRASIL, 2003). Sua meta é a promoção do aluno de forma a evitar conteúdos e habilidades que possam estar além de suas “atuais possibilidades de aprendizagem e aquisição.” (BRASIL, 2003, p. 40).

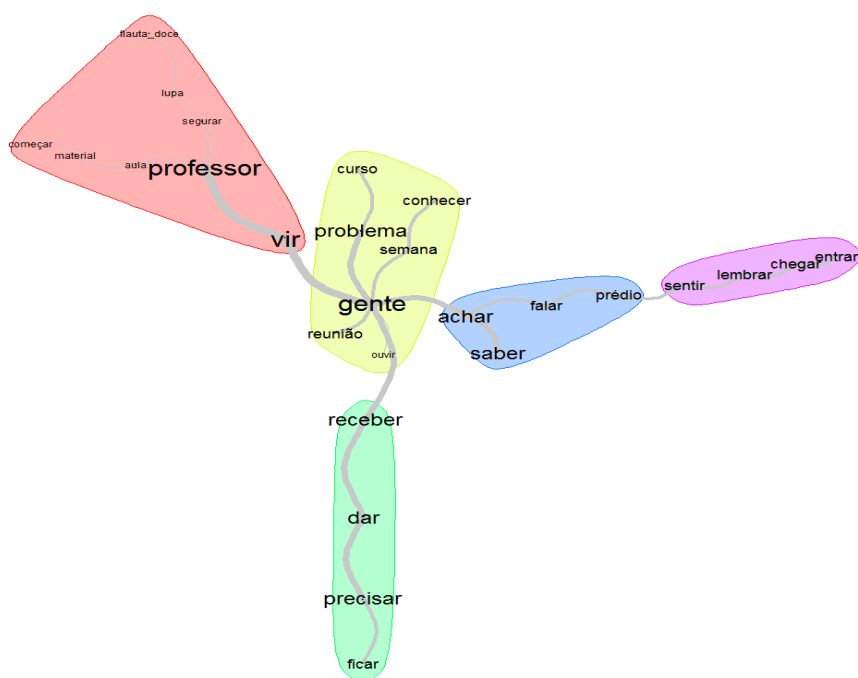
Compreender o THE a partir da perspectiva dos alunos com deficiência visual foi de suma importância para revelar aspectos relacionados às expectativas e especificidades desses estudantes, às formas de adaptações

realizadas, aos critérios de avaliação e diversidade de modelos e exigências e, ao status da pesquisa acadêmica neste campo.

INGRESSO E PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Auxiliado pela análise de similitude apresentada pelo *software* IRaMuTeQ, sobre as falas dos entrevistados relacionadas às impressões nos primeiros dias de aula, foi possível identificar o nodo “professor”, juntamente com “gente” e “vir” como os mais citados nos comentários dos egressos. Em função da linguagem oral utilizada pelos participantes a expressão “gente” está vinculada ao próprio aluno (a gente), e o verbo “vir”, utilizado para representar o ato de se aproximar, vir ao encontro. (Ver Gráfico 1):

Gráfico 1 – As primeiras impressões



Fonte: IRaMuTeQ, 2016.

Marcelo (04-10) comenta que procurou esclarecer todos os seus professores sobre suas especificidades e necessidades. Mais adiante menciona o sentimento de acolhimento estabelecido no primeiro encontro com o professor: “[...] ele veio falar comigo, me recebeu muito bem, e a partir daí foi realmente a porta de entrada, foi aonde eu me senti bem.” Vitor (09-12) ao se reportar ao professor mencionado acima por Marcelo, conta que: “[...] ele foi o primeiro e único que mandou o programa da disciplina por e-mail, antes mesmo das aulas começarem, [...] eu pensei, ‘cara’ que legal, quem é esse professor?”

Carlos (08-12) destaca o primeiro contato com dois professores, promovido em forma de reunião. Esse encontro serviu para que os professores se inteirassem das diferenciações necessárias à promoção da inclusão deste: “[...] esse foi um diferencial para a minha continuidade no curso. Assim, eles souberam como era o meu problema de visão e o que poderia ser feito.”

Flora (05-12), ao relatar suas primeiras experiências na graduação comenta que o professor/coordenador intermediou a aquisição, via universidade, de uma lupa que auxiliasse na leitura de partituras: “A gente foi procurar lupas e nós encontramos uma que era acoplada a um boné, então eu não precisava segurar a lupa com a mão, logo podia segurar a flauta-doce.”

Com base nos depoimentos foi possível observar o quão importante é o papel desempenhado pelos professores na promoção de relações saudáveis no acolhimento ao aluno, no agenciamento e gerenciamento de reuniões com vistas a organizar e promover a inclusão educacional, bem como no provimento de recursos para a promoção da acessibilidade aos conteúdos.

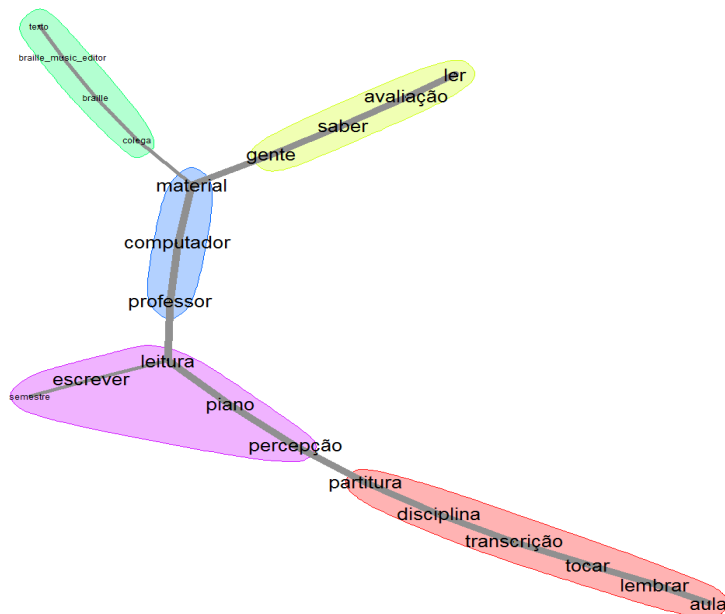
DISCIPLINAS DE CONTEÚDO ESPECÍFICO DA MÚSICA

Esse espaço é reservado para a análise das falas dos participantes quanto à participação nas disciplinas do eixo de conteúdo específico da área da música, entre elas: Percepção, Contraponto, Harmonia, Forma e Análise, Instrumento/ Canto e História da Música. Não obstante, de forma a preservar a estrutura designada a esse artigo, apenas algumas disciplinas serão mencionadas.

Em uma análise léxica por similitude das falas dos entrevistados, os nodos representados pelas expressões “material” e “leitura” foram os que

apresentaram mais coocorrências. Para essa interpretação constatou-se que para ter acesso à leitura do material foi necessária a intermediação do computador e do professor, podendo ambos atuar em complementariedade. (Ver Gráfico 2).

Gráfico 2 – Disciplinas de conteúdo específico



Fonte: IRaMuTeQ, 2016.

Quanto ao acesso aos materiais, Flora (05-10) comenta que não encontrou dificuldades, refere-se à utilização de recurso óptico como auxiliar nas disciplinas de conteúdos, descreve aspectos da escrita musical: “[...] *claro as minhas notinhas não são tão bonitinhas, eu usava um caderno normal de pauta e a lupa para escrever.*”

A exposição dos conteúdos de forma oral favorece enormemente o acesso e, conseqüentemente, o interesse e a permanência de alunos com deficiência visual. A esse respeito, Marcelo (04-10) comenta a didática de seu professor

de História da Música: “[...] ele tem uma oratória brilhante, então eu anotava tudo que julgava importante.” Vitor (09-12) também responde que: “A aula de História da Música era bem expositiva, então não tinha muito problema, eu fazia minhas anotações em Braille com a reglete e o punção.”

Assim como a exposição dos conteúdos a avaliação também pode ser feita de forma oral. Sobre esse processo Vitor (09-12) comenta que “[...] era bem interessante e difícil, porque eram provas dissertativas, [...] ele me dizia: – eu quero que tu fales sobre tal coisa –, e assim que funcionava. Ele foi muito feliz.” Avaliações orais podem configurar-se como um formato muito bem aceito e eficaz para alunos cegos ou com visão muito reduzida.

Marcelo (04-10) relata que prorrogou a matrícula na disciplina de História da Música Brasileira, em função da demanda de leitura dos livros requeridos pela bibliografia: “Na História da Música Brasileira, eu tive de esperar até o momento de abrir o Programa Incluir(2006), pois cada livro tinha 300 ou 400 páginas, então para alguém gravar, digitar ou escanear esse material era muito complicado, assim eu fui adiando essa disciplina.” Com o apoio dos serviços do Programa Incluir, passou a receber os textos digitalizados, em formato acessível ao leitor de tela. Esse formato também foi aplicado às ferramentas de avaliação dessa disciplina: “As avaliações passaram a ser feitas assim, com o computador, ele me dava a prova e, dessa forma, conseguia fazer a avaliação na hora e atribuir a nota.” O computador utilizado por Marcelo era de sua propriedade, portanto não foi um recurso cedido pelo Programa Incluir.

Para Vitor (09-12), que também estudou na mesma instituição que Marcelo, a disciplina de História de Música Brasileira apresentou um diferencial no processo de avaliação, o que, segundo o aluno, foi bem interessante: “O professor levava o notebook dele para a sala, então eu colocava meu pendrive com o NVDA portátil no computador dele e fazia a prova, foi a única disciplina que eu fiz isso, funcionou bem.”

Ao discorrer sobre essa disciplina, Vitor faz menção ao Programa Incluir da universidade: “Tinha o Programa Incluir que adaptava os materiais acessíveis ao leitor (de tela) e ao Braille”. Ao final faz uma ressalva com relação à adaptação das partituras: “[...] eles não faziam as partituras, não tinham

conhecimento e nem os programas”. Dessa forma, destaca que foram poucas as vezes que utilizou os serviços do Programa Incluir.

A proposta de ajustes na didática do professor também pode partir de indicação do próprio aluno. Nesse caso, Marcelo (04-10) relata que solicitou ao professor de Teoria e Percepção Musical que lhe ditasse tudo o que escrevesse ou tocasse, assim era possível realizar suas anotações em Braille: *“Eu anotava tudo, minha percepção, meu entendimento daquele momento ou daquilo que ele tinha apresentado ou tocado, ele me ditava inclusive as notas musicais.”* Nesse sentido, é importante que o aluno e professor debatam sobre metodologias mais adequadas e eficazes na apreensão de conceitos e conteúdos, sempre respeitando as necessidades e especificidades de cada caso.

Por Vitor (09-12), que estudou na mesma instituição que Marcelo, cinco anos mais tarde, foram relatadas outras circunstâncias. Vitor alega que teve dificuldades de acesso aos materiais da disciplina de Teoria e Percepção Musical, eram textos teóricos, partituras e solfejos que deveriam ser cantados. Teve de apelar aos colegas para que lhe ditassem as partituras disponibilizadas em fotocópia: *“Entre uma aula e outra, quando sobrava algum tempo e algum colega se dispusesse, e tivesse a boa vontade de me ditar, eu dizia – preciso copiar tal coisa –, então ele me ditava e eu copiava em Braille e, assim, fazia a minha partitura.”* Para dispor de mais tempo para realizar suas adaptações solicitava ao professor os exercícios e conteúdo da aula seguinte, desse modo, além de antecipar a produção do material em Braille conseguia mais tempo para estudá-las: *“Eu perguntava para o professor o que seria na próxima aula – ‘ah vai ter tal e tal exercício’ –, aí eu copiava aquele e já estudava.”*

Sobre as avaliações na disciplina de Teoria e Percepção Musical, a primeira forma encontrada por Vitor (09-12) e seu professor foi marcar um horário específico para que o próprio aluno lesse os ditados musicais oralmente ao professor. Posteriormente foi disponibilizado o serviço de um monitor/bolsista para atendimento específico às demandas dos alunos com deficiência visual do curso de música: *“Esse bolsista me deu um auxílio de forma geral, por um semestre, mas eu acabei usando mais para as aulas percepção, eu creio que era o mesmo que auxiliava outro colega (Marcelo) que já estava terminando a graduação.”* O referido bolsista passou a transcrever

as partituras em Braille produzidas por Vitor, para a escrita tradicional impressa, para que seu professor pudesse avaliá-las.

Marcelo (04-10), ao falar sobre os processos de avaliação dos solfejos cantados, na disciplina de Teoria e Percepção Musical, observa que teve de realizar, por conta própria, transcrições do livro intitulado “Bona”¹²: *“Eu não tinha os solfejos em Braille, então tive que correr atrás dos colegas para que eles me ditassem, [...] comecei a fazer por amostragem, porque eu não iria conseguir digitar todos, pois são muitos.”* Dessa forma, nas avaliações o professor realizava uma adequação muito coerente: *“Nas avaliações, se fosse para cobrar três exercícios, ele cobrava um, normalmente o mais difícil, para ele avaliar se eu sabia interpretar uma quiáltera, as síncopes, tudo que uma partitura podia exigir.”* Marcelo pontua que foi uma decisão muito importante: *“Isso me pareceu, diante da dificuldade de não ter o “Bona”, em Braille, uma medida muito acertada.”*

Ao recordar sobre a disciplina de Teoria e Percepção Musical Carlos (08-12) conta que os testes de solfejo eram retirados de um único livro, e que possuía uma adaptação do mesmo nas seguintes condições: *“As ampliações foram feitas a partir de imagens, então havia algumas imagens distorcidas.”*

Ainda, dentro do mesmo eixo temático de disciplinas, relatos sobre aspectos relacionados às aulas de instrumento/canto também podem contribuir para reflexão.

De maneira a evitar a realização de mais transcrições de partituras, Marcelo (04-10) relembra que *“O que não existia em Braille nós evitávamos, eu fazia cinco ou seis cadeiras e ainda trabalhava, então não tinha como produzir novos materiais. Na época o Instituto [...], que é um colégio para cegos, tinha um acervo de partituras bastante grande, outras coisas eu recorria à Biblioteca Pública.”* Atualmente a Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul incorporou o acervo desse Instituto.-

Ao falar sobre as aulas de piano Vitor comenta que ele mesmo copiou as partituras no primeiro semestre: *“No primeiro semestre eu copiei as partituras, deu um trabalho copiar aquelas partituras enormes de piano”.* Questionado

12. Pasquale Bona. Método de Divisão Musical com elementos básicos de articulação rítmica e melódica.

sobre quem lhe ditava as partituras para que ele as adaptasse, responde: *“Qualquer um que eu encontrasse (risos) e que soubesse ler, não era um monitor. Então aqui eu perdi um tempo.”* Diante disso, algumas adequações metodológicas foram assumidas pelo professor, como a de auxiliar na revisão das transcrições realizadas por Vitor: *“[...] eu me lembro de chegar na aula e ele passar as notas comigo, eu ia tocando ele dizia – isso aqui está errado, vamos arrumar.”* Em consequência, também foram aplicadas adaptações nas avaliações: *“[...] então eu tocava menos peças durante o semestre, em função do tempo que eu perdia para transcrever as partituras.”* Como as avaliações eram compostas pelo professor e uma banca avaliadora, coube ao professor explicar tais condições.

Sobre suas aulas de violão na universidade, Carlos (08-12) relata que teve dois professores ao longo do curso, destaca que com a troca de professor abriram-se possibilidades de novas discussões sobre como otimizar o estudo do violão: *“[...] ele se preocupou em reproduzir um material que me permitiu ter um melhor acesso, eu achei interessante, e para mim facilitou bastante.”* Sobre a reprodução do material Carlos esclarece que: *“Ele começou a produzir as partituras em software de edição de partituras então mudava o tamanho de linhas, a clareza da partitura.”* Quando retoma a questão da realização de leitura musical complementa que houve uma melhora no processo em detrimento da oferta de material adequado e com maior qualidade de produção.

Flora (05-10) argumenta que como mudou de ênfase durante sua trajetória acadêmica, as disciplinas da licenciatura foram cumpridas até o quarto semestre. Após esse período, passou a dedicar-se exclusivamente as disciplinas do bacharelado, em especial as de ordem prática. Lembra que teve um processo tranquilo até a realização do seu recital de formatura: *“[...] eu sento e solfejo as peças, foi tranquilo essa questão do recital, é o meu modo de ler até hoje.”* Também comenta que a professora, quando necessário, contribuía para o esclarecimento de possíveis dúvidas na leitura da partitura: *“De vez em quando tinha uma letra que era bem pequena ou desenhada, ou ainda apagada, aí minha professora dizia o que era, mas, tranquilo.”*

Ao encerrar a análise desse eixo temático de disciplinas, foi possível constatar que a grande dificuldade de acesso ao material didático tem maior incidência na oferta de partituras acessíveis às pessoas com deficiência visual. No estado do Rio Grande do Sul, não existe uma fundação ou instituto que realize, com propriedade, essas adaptações, principalmente as de nível acadêmico, pois possuem maior complexidade e, por consequência, necessitam de maior conhecimento e habilidade do transcritor.

ELENCANDO AÇÕES, RECURSOS E SERVIÇOS

A adesão ao Programa Incluir foi a principal ação adotada pelas universidades nas quais os participantes da pesquisa concluíram suas formações acadêmicas. Conforme relatórios dessas instituições, a partir de 2006 elas passaram a responder pela organização de ações institucionais de modo a garantir a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica.

Como ações docentes, destaca-se a metodologia de ensino de forma expositiva, por parte de alguns professores, e a realização da adaptação de material didático especializado sem auxílio de núcleo ou centro de atendimento especializado. Isso se constitui como uma atitude positiva por parte dos(as) professores(as).

Reformulações nos formatos de avaliações, incluindo prova oral e prova escrita com utilização de computadores e leitores de tela e a reavaliação de exigências quanto número de obras do repertório, principalmente diante da dificuldade e tempo despendido para adaptar partituras impressas em tinta para o formato em Braille também constituíram-se em ações positivas.

Do ponto de vista dos recursos, Flora (05-10) foi a que menos necessitou de adaptações, fez uso, na maior parte das vezes, de sua visão residual, da lupa manual como recurso óptico e de um computador, ambos cedidos pela instituição durante sua formação acadêmica.

No caso de Carlos (08-12), que também possui baixa visão foram indispensáveis a presença de leitores e a oferta de ampliações e digitalização de textos e partituras. Nesse sentido, em se tratando de pessoas com baixa visão, ressaltamos que nesse tipo de condição visual existem muitas especificidades que devem ser avaliadas individualmente.

Para Marcelo (04-10) e Vitor (09-12), que são cegos, o Braille é a principal forma de leitura e escrita. Para além disso, outros recursos como transcritores, leitores e adaptações em formato digital também foram mencionados.

Considerou-se de extrema importância os serviços realizados por monitores/bolsistas, posto que, com suas atuações auxiliaram na adaptação de material e acesso às leituras obrigatórias. Entretanto, estes não estiveram presentes durante toda a trajetória acadêmica dos participantes da pesquisa. Na sua ausência, professores, colegas e familiares também foram citados como ativos nesse processo.

Conforme os relatos dos participantes, os serviços de adaptação de material didático prestados pelos núcleos/programas de inclusão e acessibilidade se restringiram ao material em texto, não sendo realizadas as relacionadas às partituras, seja em Braille ou ampliadas, com exceção do processo seletivo. Nesse sentido, durante as disciplinas e de forma a sanar tal dificuldade professores, alunos, bolsistas e familiares trabalharam em conjunto.

É importante salientar que a inclusão e permanência de alunos com deficiência visual em um curso de graduação em música não é unicamente responsabilidade do professor(a), ela é institucional, abrange toda a comunidade acadêmica, inclusive o próprio aluno envolvido.

Como recomendações indicamos que as análises prospectivas dos componentes curriculares que serão cursados por alunos(as) com deficiência visual, no decorrer de cada semestre, poderão auxiliar no planejamento e realização de estratégias coerentes e efetivas, com vistas a otimizar o atendimento educacional especializado. Também, sugere-se a criação, dentro dos núcleos/programas de inclusão e acessibilidade em universidades que ofertam cursos de música, de seção específica à adaptação de partituras, seja em Braille, ampliada, ou outros formatos acessíveis às pessoas com deficiência visual.

OS REFLEXOS DA PESQUISA

A participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão do Programa de Pós-Graduação da Udesc contribuíram para a realização do presente estudo e tiveram impacto positivo no meu universo pessoal e profissional.

Considerando que, no presente momento, desenvolvo todas essas atividades como docente no ensino superior em música, mais especificamente, na licenciatura.

Claro que, para além do crescimento individual, acredita-se indicar algum direcionamento, entre ações, recursos e serviços para a efetivação da educação musical de pessoas com deficiência visual. Principalmente para aqueles que ainda não tiveram contato educacional com esses estudantes, em especial, na graduação em música. Do mesmo modo, espera-se que essas indicações possam ser ampliadas a todos os níveis e modalidades de escolaridade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 01, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. **Diário Oficial da União, 9 de abril de 2002.** 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. **Parecer CES/CNE n. 0146/2002, aprovado em 03/04/2002. Brasília, 2002. 2002b.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. **Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008.** Define as redes estaduais de atenção à pessoa com deficiência. Portaria DOU nº 251, 26 de dezembro de 2008. 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação/ SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software IRAMUTEQ.** Florianópolis-SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

CAPÍTULO 4

VIVÊNCIAS MUSICAIS: O OLHAR DO SURDO SOBRE A MÚSICA

Vívian Leichsenring Kuntze

INTRODUÇÃO

Música e surdez, para muitos estas parecem ser palavras antônimas, inclusive tanto para a maioria dos músicos, quanto dos surdos. No entanto, esta temática aos poucos tem se tornado mais estudada através de pesquisas recentes (FINCK 2009, 2008, HAGUIARA-CERVellini 2003, 1999; SOARES 2008; BOGAERTS, GUIMARÃES 2011). A grande maioria destes trabalhos, todavia, foca-se nos processos e adaptações metodológicas para a aprendizagem musical utilizados por profissionais neste contexto. Contudo, o ponto de vista do próprio surdo, ou seja, o modo como o surdo percebe a música não tem constituído o foco de pesquisas. Poderia o surdo apreciar ou fazer música? Por que não costumam ser propostos espaços para vivências musicais em instituições para surdos? Teriam os surdos interesse em participar de atividades musicais?

O interesse pela temática foi motivado por uma junção de fatores, tais como influência materna - por ter trabalhado com educação especial, trabalhar

no Instituto Federal de Santa Catarina, o qual possui um Campi Bilíngue (Palhoça), especialmente para alunos surdos. Após cursar a disciplina optativa Educação Especial do curso de licenciatura em Música da UDESC, obtive maiores conhecimentos dos trabalhos de educação musical direcionados para alunos surdos, e decidi por aprofundar-me no assunto.

Inicialmente, a intenção do trabalho foi buscar novas ferramentas para o ensino e desenvolvimento do gosto pela música com indivíduos surdos. Farei um breve relato da trajetória até chegar a questão de pesquisa final. Conseguiu-se verba e bolsistas através de um projeto e as oficinas foram divulgadas através de cartazes, e-mails, telefonemas. Após quatro tentativas diversificando-se as propostas (percussão, dança, violão, guitarra) durante um semestre inteiro não conseguimos nenhum aluno interessado. A partir desta dificuldade observada quanto um possível receio às atividades musicais, a pesquisa seguiu novo rumo: será que a música realmente possui um papel relevante na vida dos surdos? Optou-se deste modo aprofundar-se em questões referentes a dificuldades de apropriação da música pela comunidade surda.

Deste modo, a questão de pesquisa tornou-se: **Como o sujeito surdo constrói suas representações sociais com a música?** Neste sentido, procurou-se identificar o papel da música na vida dos surdos através de suas falas, buscando elementos que possam auxiliar na reflexão sobre a representação que a música tem no seu cotidiano. Também foi de extrema importância a identificação de como as vivências pessoais, culturais, familiares, sociais, influenciaram na decisão desse sujeito em participar ou rejeitar atividades musicais, pois foi a partir de sua fala que pudemos compreender de que forma a educação musical pôde contribuir para a incorporação da música em suas vidas.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O termo “representações sociais” foi criado pelo psicólogo social Serge Moscovici, utilizando-o com a finalidade de nomear “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p.26). Segundo o autor, todas as interações humanas pressupõem representações, as quais

possuem duas funções básicas. A primeira função da representação trata sobre convencionalizar objetos, pessoas ou acontecimentos, classificando-os em determinadas categorias. Moscovici afirma que nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores, impostos por representações, linguagem ou cultura. Mesmo com esforços, não se pode eliminar todos os preconceitos ou convenções. A segunda função básica das representações é mostrar que elas são prescritivas, impondo uma grande força contra o homem, sendo estruturadas mesmo antes de sermos induzidos aos modelos a serem seguidos (MOSCOVICI, 2011). Deste modo, buscou-se descrever, sob o ponto de vista dos próprios surdos, como estes se relacionam com a música e de que forma concebem a perspectiva de participação em atividades musicais, com vistas a entender, na perspectiva de Moscovici (2011, 1978), como o estigma e as representações sociais podem interferir nas relações entre os surdos e as atividades musicais.

Ao tratar dessas representações sociais no contexto do indivíduo surdo, também pode-se notar a representação que a sociedade tem dele. Muitas associações falsas e ideias errôneas são feitas a respeito deste grupo de pessoas, o que pode vir a afetar as relações que a sociedade entreterá com estes. Referindo-se à representação social do surdo, Haguiara-Cervellini (2003) escreve:

Pensemos o caso da surdez. Quando diagnosticada, o senso comum traz uma representação de surdo – aquele que não escuta – que é imediatamente assumida pela família. Ser surdo é ser incompleto. Associada à imagem de surdo vem acoplada a imagem de mudo. Assim, a representação social que se tem do surdo é de um ser incompleto, menor. Não está em discussão o quanto ele pode escutar, beneficiado por aparelhos de amplificação sonora e um trabalho educativo. Não está em pauta o ser de possibilidades que está por trás, ou melhor, para além da surdez. O rótulo está dado, a imagem incorporada (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 53).

Os surdos, muitas vezes vitimizados por falsas representações por parte dos ouvintes, sofrem preconceitos os quais se refletem em suas relações com este grupo. Com este trabalho ansiamos que os leitores aumentem seu

conhecimento sobre a comunidade surda, sua cultura e identidade, e a partir daí possam ter um posicionamento mais sólido e firmado no tocante às representações que possuem destes, possibilitando desta forma uma maior aproximação entre os dois grupos.

MÚSICA E SURDEZ

A música durante muitas décadas foi utilizada como meio de oralização dos surdos. Muitos fonoaudiólogos utilizavam frases musicadas para trabalhar determinados fonemas com o intento de auxiliar na dicção do não ouvinte. Noronha e Rodrigues (1973, p. 60-68) listam alguns elementos utilizados durante uma sessão de reabilitação de crianças surdas: tocar tambor, repetir estruturas rítmicas feitas com palmas, tambor ou batidas, e colocar as mãos ou o ouvido da criança junto a instrumentos musicais para que ela sinta a vibração.

Haguiara-Cervellini (2003, p. 81) escreve que a música irá beneficiar a inteligibilidade da fala, no que diz respeito ao ritmo e à entonação. Apesar de nos dias atuais determinados conceitos e estigmas referentes à cultura surda terem-se minimizado em detrimento das conquistas desse grupo, no decorrer da história a música tem sido vista como atividade não conciliável aos surdos, da mesma forma que as artes plásticas aos cegos. Muitos teóricos e estudiosos da área da surdez são contrários à apropriação da música por parte dos surdos, justificando que esta é uma maneira de mostrar a supremacia ouvinte, bem como estabelecer a necessidade dos surdos de participarem de experiências ouvintes, entre eles: Perlin (2001, 2004, 2006), Quadros (2006), Skliar (2005, 2009) e Strobel (2009).

Qual deve ser o papel da música para a comunidade surda? Deve ser esta vista apenas como uma “informação”, ou pode-se vê-la como uma possibilidade? Karin Strobel (2009, p. 78), faz a seguinte declaração: “a música, por exemplo, não faz parte da cultura surda, os sujeitos podem e têm o direito de conhecê-la como informação e como relação intercultural”. Nesta fala a autora deixa claro seu posicionamento de que os surdos podem conhecer a música tendo em vista a melhor compreensão da cultura ouvinte.

Com relação às atividades de dança direcionadas aos surdos, Naomi Benari (2004, p. 45), bailarina e educadora, acredita que tanto a música quanto a dança fornecem ferramentas que possibilitam a expressão de pensamentos e sentimentos por parte das crianças surdas e ouvintes. A autora que é defensora do ensino de música para surdos, relata que para facilitar a questão de pulso enquanto se toca em conjunto, há a possibilidade de dançar, pois desta forma é mais fácil sentir e observar o ritmo uns dos outros.

Evelyn Glennie, percussionista surda de grande destaque mundial, defende o desenvolvimento da escuta por meio do sentir as vibrações. Esta declarou em uma de suas palestras: “meu trabalho é baseado no escutar, e o meu objetivo realmente é ensinar o mundo escutar. Esse é o meu único e real objetivo em vida”. Para ela, escutar é “[...] se conectar com os sons muito mais profundamente do que dependendo simplesmente do ouvido” (GLENNIE, 2003). Marques (2008, p. 106) também concorda com o posicionamento de Glennie, complementando que “[...] há um espaço para a ambiguidade em que podemos pensar a possibilidade de perceber o som não apenas pelo ouvido”. O autor continua dizendo que através dos anos formou-se a ideia de que o único meio de perceber os sons dava-se através do sistema auditivo, e na ausência deste seria impossível que os surdos tivessem contato com a música propriamente dita (2008, p.105).

Acredita-se que a apropriação da música por parte dos surdos tenha influência direta na aceitação do fazer musical pela comunidade surda. Marques (2008) reafirma essa realidade da estigmatização quando diz que as questões sonoras são identificadas como inadequadas ao mundo destes indivíduos. Provavelmente, situações como as apresentadas neste texto sejam um reflexo inconsciente da estigmatização que vem sendo transmitida pela própria comunidade surda com relação à música e surdez. O discurso adotado em relação às práticas musicais do surdo pode estar induzindo estes indivíduos a um distanciamento da música. Deste modo, a dissertação em andamento busca identificar nas falas de dois grupos de surdos como eles percebem essas vivências musicais.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Quanto à abordagem de pesquisa, optou-se por uma pesquisa qualitativa, pois segundo Demo (2000) busca depoimentos que venham a se transformar em dados relevantes no sentido de esclarecer o problema de pesquisa. O tipo de estudo que se mostrou mais adequado a este trabalho foi a teoria fundamentada, que para Strauss e Corbin (2009) pode referir-se à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências, comportamentos, emoções e sentimentos, pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interações entre nações.

A técnica de pesquisa escolhida foi o grupo focal, que segundo Barbour (2009) tem sido muito utilizada para a investigação do porquê da não aceitação ou adesão de certos serviços. Optou-se por esta técnica de pesquisa pelo fato de se estar buscando entender por que alguns representantes da comunidade surda, bem como alguns pesquisadores da área mostram-se receosos quanto à incorporação da música no cotidiano desta população.

Foram realizados dois grupos focais com jovens surdos, um no Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Florianópolis, e o segundo no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli em Uberlândia, Minas Gerais. Neste último, com deslocamento para realizar uma entrevista com uma professora de música surda. Os grupos focais contaram com a participação de cinco surdos, além de uma intérprete de LIBRAS. Para o registro dos dados, utilizou-se gravação de áudio, vídeo e registro fotográfico.

Ao realizar uma pesquisa é necessário escrever acerca das questões éticas, previamente, para deste modo criar um argumento favorável ao estudo (CRESWELL, 2007). Sendo assim, adotaram-se os seguintes critérios éticos: 1) apresentação detalhada da proposta do trabalho tanto para a direção da instituição quanto para os alunos pesquisados; 2) entrega do termo de consentimento em participar da pesquisa; 3) manter sigilo quanto às gravações, as quais serão utilizadas apenas pela pesquisadora para fins de investigação; 4) manter os pesquisados no anonimato, deixando informações de questões particulares fora da publicação deste trabalho.

DISCUSSÕES

A partir dos dados obtidos e analisados, bem como a revisão de literatura realizada, notou-se que os surdos não musicalizados não possuem uma noção clara do que é de fato a música. Relacionam-na com instrumentos e estilos musicais, mas não compreendem realmente o que ela é na sua essência. Na visão do grupo musicalizado, a música envolveria não só a vibração, mas também as sensações percebidas no próprio corpo provocadas pelos diferentes sons. Evidencia-se que, quanto maior o tempo de estudo musical que o indivíduo possui, mais este estará familiarizado com os elementos constituintes da música, fazendo com que tenha um maior entendimento do que essa arte representa e, consequentemente, podendo melhor defini-la.

No que se refere à percepção musical, notou-se a partir das falas dos integrantes do Grupo Focal Musicalizado (GFM), que esta característica se apresenta mais aguçada neste grupo ao compará-lo com o Grupo Focal Não Musicalizado (GFNM). Tal fato evidenciou-se a partir dos comentários dos sujeitos de ambos os grupos no que tange à sensibilidade sonora e compreensão dos elementos constitutivos da música. Possivelmente, essa maior sensibilidade por parte dos surdos musicalizados ocorra em decorrência de um contato mais profundo e contínuo com a música, onde há uma maior exploração das diversas sonoridades existentes. Nota-se, entretanto, que apesar de não enfatizarem suas possibilidades perceptivas, os membros do GFNM relataram identificar a intensidade e altura de determinados sons, bem como o andamento das músicas. Segundo eles, esta percepção ocorria por intermédio das vibrações sentidas no próprio corpo. Semelhantemente ao GFM, os integrantes do GFNM demonstraram possuir percepção musical, no entanto não a enfatizaram, dando prioridade a outros elementos não constituintes da música (dança, visualidade, letras).

O elemento mais citado pelos participantes dos dois grupos focais foi a vibração, a qual foi classificada como sendo o aspecto mais evidente durante a escuta musical. Por intermédio desta, relatou-se poder identificar as diferentes alturas, bem como o ritmo produzido por determinado instrumento musical. Os sons propagados pela vibração são sentidos em diferentes partes do corpo, sendo que cada altura é percebida em uma parte distinta, principalmente no

peito. Evidenciou-se principalmente pelas falas dos integrantes do GFM, que estes percebem o som de baixo para cima: pés, pernas, joelho, peito, pescoço e ouvidos. Segundo os relatos obtidos, os sons agudos são sentidos mais nitidamente nas regiões mais altas, enquanto os graves na região inferior do corpo. Glennie (1993) concorda com esta disposição de zonas mais sensíveis à percepção de determinadas alturas: sons graves nos pés e pernas e sons agudos na face, pescoço e caixa torácica.

Além da vibração, outros aspectos não musicais foram apontados como sendo importantes para uma melhor apreciação musical. De acordo com o GFNM, seriam principalmente a dança, aspectos visuais e letra das músicas. Para eles, todos estes elementos seriam de fato necessários no processo de entendimento e apreciação da música. O GFM concordou que aspectos visuais ampliariam o entendimento e consciência da música, no entanto, não os citaram como imprescindíveis. O mesmo se disse a respeito da dança. Por sua vez, experiências subjetivas, tais como emoção, reflexão, imaginação e apreciação, foram apontadas como sendo necessárias durante o processo de escuta musical. Nota-se que para o GFM, o ato de escutar música não se resumiria em recebê-la de forma passiva. Ao contrário, exigiria uma forma racional de apreciá-la por intermédio de questionamentos, reflexões e críticas.

No que se refere a possível equivalência da música e da poesia em Libras, os dois grupos mostraram-se fortemente posicionados: os sujeitos do GFM acreditam que as duas coisas são bastante distintas, e enfatizaram que as letras das músicas são poesias, no entanto, a poesia por si só não contém todos elementos que a caracterizariam como música. Os integrantes do GFNM, por sua vez, sugeriram que a música pudesse ser substituída pela poesia em LS. Se a música para os surdos pudesse de fato ser substituída pela poesia em Libras, ao menos os conteúdos descritivos das letras, bem como a forma que abordam a questão sonora seriam distintos. Todavia, nota-se que muitas das temáticas abordadas nas letras de compositores surdos referem-se à relação que estes têm quanto à sua surdez e a possibilidade de fazer e sentir a música.

Marques (2008) mostra-se contrário no que diz respeito a esta substituição da música pela poesia em LS. Ele, como surdo, também compartilha da ideia de que para haver música são necessários elementos musicais, como por

exemplo as vibrações produzidas por determinadas frequências emitidas por um instrumento musical. Salienta-se que a poesia por si só não pode ser considerada música, visto não possuir todos os elementos que a classificariam como tal. Estudos e discussões a este respeito, bem como análise dos textos das composições de músicos surdos, mereceriam uma atenção mais aprofundada, sendo um campo fértil para novas pesquisas.

Os entrevistados não musicalizados demonstraram não ver grandes possibilidades quanto à participação efetiva em atividades musicais. Para eles, a música e o som fazem parte do universo ouvinte, ao passo que para os surdos não fazem sentido, por não compreenderem de fato este tipo de arte. Não foram feitos comentários em relação a como a música poderia propiciar benefícios para a comunidade surda. A única alusão realizada, refere-se a conhecimentos gerais, curiosidade e ao direito que estes têm em poder apropriar-se de mais essa área de conhecimento. O conjunto de conceitos e comportamentos coletivos e compartilhados, constatados em relação ao estudo e ensino de música para surdos, compõem as representações sociais “que regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1978, p.50-51), para os integrantes deste grupo focal.

Tratando-se das vivências pessoais, notou-se que todos os sujeitos da pesquisa de alguma forma entretêm alguma relação com a música, quer dançando, frequentando festas com música (prática comum nesta comunidade) ou assistindo a um show. Experimentações sonoras utilizando materiais disponíveis, como garrafas plásticas, foram relatadas pelo GFNM. No entanto, essas práticas aparentemente não são vistas por eles próprios como integrando sua vivência musical. Por outro lado, os entrevistados do GFM acabam relacionando suas práticas diárias ao contexto da música, como as vibrações sentidas pela proximidade de um veículo, ao utilizar fones de ouvido e inclusive ao tocar determinado instrumento musical.

A questão cultural também deve ser levada em consideração, visto que a comunidade surda dispõe de um culturalismo bastante forte. No entanto, cabe ressaltar que esta cultura pode sofrer modificações em detrimento da sua localização geográfica. Griebeler e Finck (2013), com o intuito compreender de que forma as bandas brasileiras formadas por surdos realizam suas atividades, estratégias e executam os instrumentos, realizaram um levantamento das

seguintes bandas: Surdodum de Brasília/DF, Ab'surdos de Uberlândia/MG e Batuqueiros do Silêncio de Recife/PE, possibilitando ao leitor a aquisição de maiores conhecimentos a respeito dos trabalhos desenvolvidos no País.

Observou-se que em Minas Gerais, onde foi realizado o GFM, há melhor estrutura para surdos que tenham interesse no estudo de música do que no Sul do Brasil. Na região Sul, por sua vez, estas atividades não fazem parte do cotidiano da maioria dos surdos, sendo, deste modo, raras as aulas ou oficinas de música para este público. Possivelmente por esta razão, os integrantes do GFNM mostraram-se sem opiniões ou conceitos definidos, visto que esta relação passa muitas vezes despercebida para eles, ou quem sabe por haver um consenso preestabelecido de que a música não lhes cabe. Neste sentido, Goffman (1988, p. 126) compartilha que, quanto mais um grupo “se separa dos normais”, mais parecido ele se tornará nos aspectos culturais. Na Grande Florianópolis há uma cultura surda bastante forte, uma vez que possui uma associação de surdos já consolidada há mais de 50 anos, além de ser uma das poucas regiões do país que possui graduação em Letras-Libras, ofertada pela UFSC. Soma-se a isso o fato de o Instituto Federal de Santa Catarina ter recentemente inaugurado o Campus Palhoça-Bilíngue (Libras/ Português), primeira unidade de ensino profissionalizante voltada para a educação de surdos na América Latina. Deste modo, de acordo com Goffman, existiria a tendência de esta comunidade tornar-se mais parecida nos aspectos culturais, ou seja, se a maioria crê que a música não lhes cabe, a comunidade tenderá a padronizar tal pensamento.

Através dos relatos dos integrantes do GFNM, notou-se que as famílias destes surdos, além de não compartilharem da sua cultura, não lhes compreendem de fato como sujeitos surdos, não tendo comentado sobre a música, deixando assim de questioná-los acerca do que sentiam ou pensavam a respeito. Os sujeitos do GFM, por sua vez, declararam que conversavam sobre música com seus pais antes de ingressarem no conservatório. Segundo eles, a partir das informações recebidas e do interesse despertado tanto por esse novo conhecimento, quanto por assistir a apresentações musicais, tornou esta escolha decisiva. Tanto o GFM quanto a professora Sarita expuseram que houve o apoio e incentivo familiar ao demonstrarem interesse no estudo da música. Foram-lhes fornecidos meios pelos quais pudessem decidir qual

rumo tomar no tocante à carreira profissional. Pelo fato do estigma referente à impossibilidade de o surdo fazer música não estar arraigado neste círculo, é que tanto os familiares quanto os próprios surdos mantiveram o propósito do estudo da música. A afirmação de Moscovici (2011), quanto a todas as representações terem como finalidade tornar familiar algo não familiar, neste caso música para surdos, se enquadra nesta situação.

Os amigos ouvintes demonstraram em alguns casos não entender como estes se relacionavam com a música, como por exemplo, por que motivo iam a baladas, ou no caso do GFM, como utilizavam fones de ouvido se não escutavam. Em outras situações, esses amigos buscavam explicar como era a música e qual o estilo musical que estavam ouvindo, isto no caso dos integrantes do GFNM. Já a relação entre os próprios surdos com respeito à música mostrou-se bem diversificada. Segundo os entrevistados dos dois GFs, pode haver recriminação por parte dos surdos com aqueles que estão se envolvendo com este tipo de arte. Isto possivelmente ocorra devido ao pensamento de que este envolvimento implicaria em uma negação da própria comunidade. Outra razão citada pelos entrevistados seria a visão de “perda de tempo” com algo que não possibilitaria um futuro profissional. Por outro lado, segundo eles, os surdos estariam hoje “mais abertos para novas possibilidades” e, no caso alguém da comunidade se interessar em fazer aula de música, não sofreria mais recriminação. Neste sentido, Goffman (1988) revela que a natureza de uma pessoa é gerada pelo grupo a qual pertence. Sendo assim, o indivíduo ao integrar-se à comunidade surda, estará adquirindo valores e compartilhando ideais do grupo, o que pressupõe que caso o meio mostre-se contrário às atividades musicais, este possivelmente será induzido a compartilhar de semelhante opinião.

Em relação ao ensino de música aos indivíduos surdos, todos os entrevistados deram bastante ênfase quanto à necessidade de um ensino de qualidade, visando tanto metodologias adequadas quanto um profissional competente. A partir das sugestões dadas pelos integrantes do GFNM, notou-se que estes se preocupam em grande escala com o profissional que ministra aula para surdos. Suas metodologias, estratégias de ensino, explicação clara e inclusive seu conhecimento da LSB, cultura e identidades surdas, foram apontados como sendo essenciais para que haja de fato a apropriação

do conteúdo por parte do aluno. Para eles, estas aulas deveriam dispor principalmente de objetivos mais definidos, maior apoio visual e busca por despertar o interesse do estudante. Referindo-se ainda às aulas de música para surdos, os integrantes do GFM enfatizaram principalmente a importância destas aulas como sendo um meio de promover ânimo, alegria, satisfação, crescimento pessoal, desenvolver a imaginação e auxiliar no aprendizado. Segundo eles, o professor deveria primeiramente ensinar ao aluno sobre a vibração, posteriormente fazer com que consiga distinguir as intensidades sonoras e somente então partir para a prática e experimentação instrumental.

Mesmo havendo uma crescente preocupação no que diz respeito à formação dos educadores, infelizmente alguns profissionais da área tem falhado em utilizar metodologias adequadas, criar novas estratégias de ensino, e em demonstrar interesse e disposição no que diz respeito a desenvolver o gosto de seus alunos pela modalidade que ministram. Segundo constatado por Finck (2009), os professores de música têm dado aula para alunos surdos da mesma forma do que para os ouvintes. Observou-se a partir dos relatos de experiências vividas com os integrantes do GFNM, que muitos dos educadores musicais não estão preparados para lidar com este público:

AL: Um dia estava na sala de aula no segundo grau, e o professor colocou uma música num aparelho de som e os colegas ouvintes questionavam como eu iria ouvir. [...] Então o professor me chamou para perto do som e pediu que colocasse o ouvido perto da caixa de som. Eu até disse que senti. Então todos os alunos disseram: “Ai coitadinho, que lindo! Superou o seu limite! Ai, ai!”. E eu me senti completamente inútil fazendo aquilo [...] Eu participava, mas o professor tinha descaso pelo fato de eu ser surdo. [...] Falava: “Já que ele é surdo, os colegas ajudem ele”. Porque ele não queria nem saber em buscar metodologias, estratégias adequadas (Transcrição participante GFNM).

GM: Quando eu tinha uns 10 anos mais ou menos, [...] eu tinha uma disciplina de artes. A professora dava uma flauta pra cada um e uma partitura. [...] Eu sempre, obviamente fazia sons diferentes porque eu não ouvia, não sabia como controlar aquele som e todo mundo sabia

que eu era surdo. Então na aula seguinte, num determinado momento a professora faria uma avaliação da performance. [...] Eu lembro que eu fiquei bastante nervoso porque não sabia o que fazer, e ela falava: “Não faz mal. Faça o que achares melhor!”. Para mim aquilo foi tão à toa, porque as pessoas riram. [...] Então eu chorei muito! Não foi uma experiência positiva (Transcrição participante GFNM).

A falta de professores com qualificação na área da educação musical especial tem sido motivo para traumas e formação de bloqueio por parte de diversos alunos. Possivelmente se estes profissionais houvessem tido uma outra postura em sua maneira de lidar com estes alunos, não haveriam tantas barreiras relacionadas com a música por parte desta comunidade.

Evidencia-se a importância do papel do professor como mediador, possibilitando ao aluno surdo o acesso e a apropriação da música, bem como buscando romper quaisquer barreiras e preconceitos que possam ter sido incutidos anteriormente neste aluno. Para tal, o profissional deve se qualificar para atuar na educação especial de surdos. Assim fazendo, poderá proporcionar aos alunos uma visão diferenciada sobre música, evitando, através do seu proceder, o desenvolvimento de bloqueios neste sentido.

Se tratando de adaptações metodológicas para o ensino especial, tem-se conhecimento de estratégias realizadas pela professora norte-americana Anne Sullivan,¹³ ainda no século XIX. Até hoje, os métodos criados por Sullivan são utilizadas para ensinar alunos surdos e cegos. Uma das adaptações criadas pela professora para ensinar uma criança surda e cega consistia em estabelecer comunicação mediante o desenho das letras que formavam as palavras na mão da sua aluna Helen. Normalmente, esta técnica partia de objetos de interesse da aluna, até que seu vocabulário foi se formando gradativamente (SULLIVAN, apud KELLER, 2008).

A título exemplar, embora se trate de deficiência visual, e não surdez, cabe citar, em comparação, as interessantes adaptações utilizadas na aprendizagem musical de Fabiana Bonilha (2006), cega congênita que iniciou seus estudos de piano aos 7 anos de idade. Bonilha graduou-se em Bacharelado em Piano pela

13. Anne Sullivan foi professora de Helen Keller, filósofa, escritora e poliglota que era surda e cega.

UNICAMP (Universidade Estadual Campinas) e, posteriormente, realizou seu mestrado e doutorado na mesma instituição, além de ser também graduada em Psicologia pela PUC (Pontifícia Universidade Católica) – Campinas. Ela teve a felicidade de ter uma professora que buscou incessantemente estratégias diversificadas para ensiná-la, até que tomou conhecimento da Musicografia Braille¹⁴:

[...] No intuito de investigar a existência de uma notação mais eficiente para as pessoas com deficiência visual, minha professora recorreu à Fundação para o Livro do Cego no Brasil. [...] O processo de aprendizado da Musicografia Braille demandou um grande esforço, tanto da minha parte quanto por parte da minha professora (BONILHA, 2006, p. 2-3).

A professora Sarita Araújo Pereira, também entrevistada pela pesquisadora, é docente do Conservatório Cora Pavan Capparelli em Uberlândia, Minas Gerais. A referida professora também foi a idealizadora da Banda AB'SURDOS, sendo ela também surda, graduada em piano pela UFU (Universidade Federal de Uberlândia). Sarita conta que em sua trajetória enfrentou várias barreiras, no entanto teve grande apoio de sua professora:

[...] Naquela época a professora me rejeitou porque explicou que como era uma pessoa surda, tinha uma dificuldade de ouvir. Ela alegou que não estava preparada para me ensinar. Então ela indicou que eu fizesse aula particular. Por acaso uma professora escutou essa conversa e falou: - Eu vou dar aula para Sarita! Foi através dessa professora, que me incentivou a tocar piano, que eu fui tomando gosto. Isto com sete anos. Ela me estimulou muito, me incentivou a tocar em público (Transcrição da entrevista).

Evelyn Glennie, percussionista surda, discorrendo sobre as adaptações e estratégias necessárias para que haja uma maior apropriação do conteúdo musical, comenta em entrevista a Salmon, que seu professor de música, a despeito da surdez profunda da aluna, procurava diferentes meios para lhe

14. Sistema de escrita musicográfica Braille cuja leitura é feita horizontalmente, exigindo do leitor um conhecimento prévio e consistente de teoria e percepção musical. Seus primeiros fundamentos foram criados por Louis Braille em 1828 (BONILHA, 2006).

proporcionar uma aula rica e cheia de significações. A busca pela motivação dos alunos mostrou-se presente nos ideais e aspirações deste educador musical.

Tivemos dois excelentes professores de música em sala de aula [...]. Isso foi o ponto decisivo para mim, porque se o ensino não fosse bom, eu teria me perdido no sistema. [...] Nós tínhamos uma brincadeira onde uma semana ele compunha uma peça e na semana seguinte eu compunha [...]. E ele dizia: - “Evelyn, essa é uma peça muito boa. Por que você não faz uma orquestração, escreva as partes e tentaremos apresentá-la no concerto da escola?” [...] Assim, no concerto da escola eu tinha a chance de reger (GLENNIE apud SALMON, 2003, p. 1-2 Tradução nossa).

Conforme o relatado nas biografias acima, notamos que Fabiana Bonilha, Evelyn Glennie e Sarita Pereira tiveram, de igual modo, professores dedicados. Existem profissionais empenhados em proporcionar oportunidades de aprendizagem para seus alunos, adaptando materiais e repertórios, pesquisando e preparando-se para ministrar uma aula de qualidade para alunos com deficiências. Contudo, infelizmente, esta não é uma situação identificada nas escolas regulares e na maioria dos conservatórios de música, a exemplo dos relatos obtidos no GFNM. Professores, quando inaptos para lecionar a alunos surdos, de acordo com o evidenciado, utilizam-se de metodologias inadequadas que, além de não satisfazer o propósito de ensinar, acabam por criar um bloqueio no discente. Os professores de surdos devem ser capacitados a aproveitar os sentidos, principalmente tato, visão e audição, e desenvolvê-los em seus alunos com o objetivo de vivenciarem a música de forma mais concreta. Nas aulas, o docente deverá valer-se de objetivos definidos, despertando o interesse do aluno surdo, e proporcionar que esse aluno entenda qual importância destas aulas para ele, demonstrando que o “mundo dos sons” não pertence apenas aos ouvintes. O educador musical, ao valer-se destas adaptações pedagógicas, estará contribuindo para que o aluno surdo incorpore a música no seu cotidiano, ou seja, que ela faça parte de suas vivências diárias.

CONSIDERAÇÕES

Com a presente pesquisa buscou-se averiguar se de fato há um distanciamento entre surdos e atividades musicais, se a música possui papel relevante em suas vidas, e identificar como as vivências pessoais, culturais, familiares e sociais dos surdos influenciaram sua relação com a música. De igual modo, procurou-se destacar as representações e estigmas que tanto os surdos quanto os ouvintes possuem no que diz respeito a relação entre música e surdez. Por fim, buscou-se refletir sobre o quanto a educação musical pode contribuir para introduzir a música no contexto do surdo.

Este trabalho também pretendeu trazer ao leitor um panorama de dois grupos de surdos com realidades e vivências distintas, fazendo com que através das falas desses sujeitos fosse possível compreender melhor as representações e resgatar as percepções que estes tinham a respeito de música e surdez. Com este trabalho, reafirma-se a importância de o surdo vivenciar a música para mudar as representações que tem; tanto as que os ouvintes possuem do grupo, bem como que os próprios surdos têm de si mesmos.

Trabalhos que oferecem a oportunidade do surdo se posicionar a respeito deste tema bastante polêmico são raros, e, por isso, a partir das falas coletadas, objetivou-se ainda que as sugestões, posicionamentos e críticas feitas pelos surdos venham a chamar a atenção dos profissionais que atuam ou pretendem atuar na área. Conhecendo mais a respeito de suas percepções sensoriais, o professor poderá adaptar os conteúdos, bem como as atividades, para que este aluno possa entender e apreciar da melhor forma a aula que lhe está sendo ministrada.

Para que a comunidade surda possa se interessar e ter uma maior abertura a esta arte, é necessário que os educadores musicais se atentem para o fato de que existem outros públicos que têm a possibilidade de fazer música, que não os ouvintes. Percebe-se, através da fala do grupo não musicalizado, que o receio relativo ao estudo de música por parte da comunidade se originou em aulas mal preparadas e ministradas, nas quais o aluno surdo foi ensinado da mesma forma que o ouvinte, sem as devidas adaptações que seriam necessárias. O estudo apontou o quanto indivíduos surdos que passaram por traumas durante sua vida acadêmica, no que se

refere à música, apresentam dificuldades em vivenciar atividades musicais. Sendo assim, é fundamental que futuros educadores recebam formação sobre o tratamento musical a ser dado ao surdo.

O foco principal, portanto, repousa na qualificação dos profissionais que estarão atuando neste contexto. O professor deve ter conhecimento da cultura, identidade e língua de seu aluno, para depois poder adaptar suas metodologias e estratégias de ensino. A partir do momento em que o docente conhecer de fato quem é este estudante, quais sentidos lhe são mais presentes, e fornecer explicações mais claras, poderá despertar nele o interesse musical, facilitando assim todo o processo de ensino.

Muitos há que se mostram interessados em realizar este tipo de trabalho com surdos. No entanto, não têm acesso a cursos preparatórios, nem materiais didáticos, ou falta-lhes até mesmo algum projeto no qual se inspirar. Procurou-se apresentar sucintamente um pouco do trabalho realizado no Conservatório Cora Pavan Capparelli, reforçando a possibilidade de projetos de qualidade com surdos. Entretanto, cabe ressaltar que um modelo replicado nem sempre é eficaz, pois em cada caso há peculiaridades específicas. O modelo realizado em Uberlândia foi bem sucedido naquela estrutura, com aqueles profissionais, pois tiveram interesse e acreditaram que seria possível. Professores que pretendem criar e desenvolver projetos semelhantes, podem basear-se nestes modelos preexistentes. Todavia, devem adaptá-los à sua realidade, pois como nosso País é muito extenso, haverá diferenças culturais, econômicas e políticas em cada região. Outro ponto relevante para o sucesso do modelo de Uberlândia, é o fato da professora Sarita ser surda, o que pode ter influenciado na aceitação dos alunos. Evidencia-se, uma vez mais a importância de ofertar um ensino de música de qualidade, para que através do interesse e desenvolvimento do gosto, estes alunos possam decidir-se a seguir carreira musical e continuar propagando a arte dentro da comunidade surda.

Constatou-se, no tocante às representações sociais, que é muito difícil quebrar o estigma de que o surdo não pode produzir ou apreciar música. Isto, tanto dentro, quanto fora da comunidade surda. Todavia, mesmo havendo tal consenso e ideias preconcebidas, a partir das vivências musicais muitos

surdos têm rompido com este estigma. Questionou-se, porém, por que tantos surdos não se veem como sujeitos musicais, atribuindo-se a causa justamente à falta de vivências neste sentido. Enquanto os surdos não musicalizados focam em outras modalidades artísticas, os musicalizados desenvolvem sua vivência a partir da experimentação, produção e percepção, quebrando paradigmas de que a música não lhes pertence. É por este motivo que os dois GFs tiveram posicionamentos tão diferenciados. O indivíduo que tem a possibilidade de ter uma vivência musical sistematizada, desenvolverá cada vez mais suas aptidões musicais, podendo deste modo entender, conceituar e apreciar a música, fato que tende a aumentar gradativamente com o estudo.

Pode-se dizer que a pesquisa alcançou seus objetivos propostos, obtendo um aprofundamento em questões referentes a dificuldades de apropriação da música pela comunidade surda, averiguando que há situações de distanciamento entre o grupo surdo e as atividades musicais, bem como constatando de que maneira a educação musical pode contribuir para introduzir mais profundamente a música no contexto do surdo. Também pôde-se identificar o papel da música na vida dos surdos através das suas falas e reflexões sobre a representação que a música tem no seu cotidiano, e como as vivências pessoais, culturais, familiares, sociais, influenciaram na decisão da participação ou rejeição de atividades musicais por parte dos surdos.

Por este ser o primeiro trabalho de pós-graduação da área de Música tratando da temática Música e Surdez no País, pôde servir como base para pesquisadores (sendo citado por diversos outros trabalhos e pesquisas), bem como meio de difundir para o público surdo maiores informações sobre o assunto. Esta pesquisa foi concluída, no entanto novas pesquisas na área da música e surdez se mostram necessárias, visto que as produções no Brasil são ainda muito escassas.

REFERÊNCIAS

- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BENARI, Naomi. **Inner rhythm: dance training for the deaf**. Performing Arts Studies, v. 3, Harwood Academic Publishers GmbH. Routledge: Great Britain, 2004.
- BOGAERTS, Jeanine; MAGALHÃES, Liana. Possíveis estratégias para a educação musical de crianças surdas. Associação Brasileira de Educação Musical, Vitória, **Anais do XX Encontro Anual**, 2011.
- BONILHA, Fabiana F. G. **Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de musicografia braile na perspectiva de alunos e professores**. 2006, 226f. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2006.
- CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- FERREIRA, Paulo R. P. **A música como fator de inclusão para alunos com deficiência auditiva**. 2011. 65 p. Monografia de Especialização. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- FINCK, Regina. **Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva**. 2009. 234f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.
- FINCK, Regina. Construindo a pesquisa: os caminhos metodológicos para identificar as práticas musicais desenvolvidas por professores de alunos surdos. Associação Brasileira de Educação Musical, São Paulo, **Anais do XVII Encontro Anual**, 2008.
- GLENNIE, Evelyn. **Palestra para TED-Ideas worth spreading, 2003**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IU3V6zNER4g>> Acesso em: 20 Fev. 2013.
- GOFFMAN, Ervin. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A musicalidade do surdo: representação e estigma**. São Paulo: Plexus, 2003

HAGUIARA-CERVellini, Nadir. **Representação do surdo enquanto ser musical**. Tese Doutorado/Psicologia Clínica. 1999. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 1999.

MARQUES, Rodrigo R. **A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica**. 2008. 133f. Tese de Doutorado/CED. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PERLIN, Gladis; QUADROS, Ronice M. de. Ouvinte: o outro ser surdo. In: QUADROS, Ronice M. de (org.). **Estudos Surdos I**, p. 166-185, Petrópolis: Arara Azul, 2006.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da S.; LOPES, M. C (org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. p. 73-82, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**, p. 51-73, Porto Alegre: Mediação, 2001.

QUADROS, Ronice M. de; SUTTON-SPENCE, Rachel. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos Surdos I**, p. 110-159, Petrópolis: Arara Azul, 2006.

SÁ, Nidia R. L. de. Os surdos, a música e a educação. **Revista Dialógica**, Amazonas, v. 5, n. 1, 2008.

SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade para educação bilíngue de surdos**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, Cristina da S. **Atividades musicais para surdos: como isso é possível**. Associação Brasileira de Educação Musical, São Paulo, XVII Encontro Anual, 2008.

SOARES, Cristina da S. **Educação musical para surdos**: uma experiência na escola municipal Rosa do Povo. 2007. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2007.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2009.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2^a ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

SULLIVAN, Anne apud KELLER, Helen. **A história da minha vida**. José Olympio. São Paulo: 2008, 8^a ed. 518 p.

CAPÍTULO 5

A FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM MÚSICA: PERSPECTIVAS DOS ALUNOS BOLSISTAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO NO PIBID

Luana Moína Gums

INTRODUÇÃO

Esse texto tem por objetivo trazer discussões sobre a dissertação “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): contribuições para a formação docente na perspectiva de bolsistas de licenciatura em música da UDESC” apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música - PPGMUS, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC em 2017.

Ao decorrer de um curso de Licenciatura, além de disciplinas voltadas à formação docente, a participação dos alunos em atividades e programas de extensão, iniciação científica e monitoria envolvendo universidade e comunidade também podem contribuir para a formação profissional dos alunos.

De acordo com Gatti *et al.* (2014), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES), foi estruturado no sentido de aprimorar o processo de formação de docentes para a educação básica. Ocorrendo desde 2008, foi abrangendo progressivamente todas as licenciaturas, envolvendo Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias. O programa concede bolsas para os participantes, incluindo alunos de licenciatura, professores universitários e professores de escolas públicas¹⁵.

O objetivo principal do programa é inserir os alunos das licenciaturas no contexto das escolas públicas desde o início do seu curso. Esse aluno – bolsista de Iniciação à Docência (ID) é orientado por um professor da escola - professor supervisor (PrS) e por um professor da licenciatura – coordenador de área (CA). Com a orientação desses professores, o aluno deve desenvolver atividades didático-pedagógicas e culturais nas escolas.

O PIBID na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) ocorre desde 2010 com subprojetos nos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Música, Teatro, Geografia, História, Pedagogia (presencial e a distância), Matemática, Física, Química e Educação Física¹⁶. O projeto Institucional aprovado em 2013 (UDESC, 2013) introduziu o subprojeto Interdisciplinar¹⁷, envolvendo alunos e professores dos cursos de licenciatura em Música, Artes Visuais, História, Geografia e Pedagogia.

A pesquisa dessa dissertação voltou-se para dois subprojetos da UDESC que estavam em ação em 2015: PIBID Música e PIBID Interdisciplinar. O PIBID Música atuou nesse ano em uma escola municipal e outra estadual de Florianópolis/SC. Atuavam nessas escolas: seis bolsistas ID do curso de Licenciatura em Música; coordenadora de área – professora efetiva do curso de Licenciatura em Música; na escola municipal – professora supervisora – área da Dança; na escola estadual – duas professoras supervisoras – áreas: Artes Visuais e Teatro; e estagiários da matéria Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Música da UDESC. Teve-se o conhecimento de que os estagiários atuavam em parceria com os bolsistas ID e com a

15. Informações disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> Acesso em: 5 jun. 2019.

16. Informações retiradas no site: <<http://www.udesc.br/proreitoria/proen/programas/pibid>> Acesso em: 19 fev. 2017.

17. Estabelecido pelo regimento interno do PIBID/UDESC e regulamentado pela portaria CAPES no 096 de 18 de julho de 2013.

professora coordenadora nessa escola. O PIBID Interdisciplinar atendia em 2015 três escolas de Florianópolis, duas da rede municipal e uma da rede estadual de ensino. A equipe era formada por 22 estudantes dos seguintes cursos: Música, Pedagogia, Geografia, História e Artes Visuais. Cinco desses bolsistas ID eram da área Música. A equipe também contava com: duas coordenadoras de área - efetivas do Centro de Artes da UDESC nas áreas de Artes Visuais e Música e três professoras supervisoras que atendiam de acordo com a escola que cada bolsista ID atuava. As supervisoras eram das áreas de Música, Artes Visuais e Letras.

O envolvimento dos bolsistas com a escola já no início do curso de Licenciatura, assim como a estrutura coletiva/colaborativa que gera o PIBID, abrangendo alunos, professores supervisores e coordenadores de área, tornam o projeto um objeto de pesquisa relevante em seu potencial de enriquecer a experiência dos alunos de licenciaturas. Com isso em mente, o objetivo principal dessa pesquisa foi, então, analisar como os subprojetos PIBID Interdisciplinar e Música da UDESC colaboraram para a formação docente dos licenciandos em Música que participaram dos mesmos no ano de 2015. Para tanto, foi necessário investigar como ocorreu a atuação/participação desses alunos nesses subprojetos e compreender as perspectivas dos bolsistas de música sobre as vivências no contexto de ação do PIBID. Além disso, para melhor compreensão das estruturas coletivas que se formam no PIBID, as mesmas foram analisadas sob a luz do conceito de redes de (auto)formação participada de Nóvoa (1992).

METODOLOGIA

Para compreender o pensamento dos estudantes sobre o PIBID foram necessárias estratégias relacionadas à pesquisa qualitativa. Como aponta Creswell (2014) são traços da pesquisa qualitativa a interação entre pesquisador e participantes, a utilização de várias técnicas de coleta de dados e atribuição de significados de várias perspectivas, que são construídas individualmente e em grupos. Esse direcionamento da pesquisa qualitativa mostrou-se eficaz para a metodologia deste trabalho, que procurou englobar múltiplos pontos de vista e a construção coletiva de argumentos.

A coleta de dados foi estruturada em duas etapas complementares. A primeira etapa foi a realização de pesquisa documental com os relatórios dos bolsistas ID dos subprojetos PIBID UDESC Música e Interdisciplinar. A segunda etapa constituiu na aplicação de grupos focais com os licenciandos de Música participantes dos subprojetos.

A pesquisa documental foi utilizada para entender a estrutura dos subprojetos, as atividades que foram realizadas e as dificuldades que foram relatadas pelos estudantes. Foram utilizados documentos oficiais sobre o PIBID Interdisciplinar e os relatórios mensais dos bolsistas ID de 2015 desse subprojeto. No caso do PIBID Música foram utilizados dois relatórios parciais¹⁸ do ano de 2015. Também foi utilizado o artigo escrito pelos bolsistas ID com a coordenadora de área publicado em 2015 em um fórum da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

Buscando um olhar mais reflexivo e pessoal sobre a atuação dos bolsistas ID nos subprojetos, foi escolhido o grupo focal como técnica de coleta de dados. Foram convidados por e-mail todos os bolsistas ID de ambos subprojetos para que os grupos focais acontecessem. Dois bolsistas ID do PIBID Interdisciplinar (com os pseudônimos Augusto e André) aceitaram participar do primeiro grupo focal e dois bolsistas ID do PIBID Música (Carlos e Bruno) aceitaram fazer parte do segundo grupo focal.

Para compreender as contribuições dos indivíduos participantes da coleta de dados, segue a tabela 1, que resume estas informações:

18. Os relatórios parciais foram feitos pela coordenadora de área e pela supervisora a partir dos relatórios mensais dos bolsistas ID do PIBID Música, orientação estabelecida pela CAPES em 2015.

Tabela 1 – Bolsistas ID participantes da coleta de dados.

Bolsista	Subprojeto	Relatórios	Grupo focal
Ana ¹⁹	Interdisciplinar	Sim	Não
Alexandre	Interdisciplinar	Sim	Não
Amanda	Interdisciplinar	Sim	Não
Augusto	Interdisciplinar	Sim	Sim
André	Interdisciplinar	Sim	Sim
Bruno	Música	Relatórios final e parcial	Sim
Carlos	Música	Relatórios final e parcial	Sim

Fonte: produção da própria autora.

Finalmente, foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008 e MINAYO, 2009) como procedimento de análise de dados para sistematizar, categorizar e compreender as questões levantadas na análise documental que foram aprofundadas nos grupos focais.

ANÁLISE DE DADOS

Atividades e procedimentos realizados pelos bolsistas

A análise dos dados evidenciou que os procedimentos e atividades realizados de maneira constantes pelos bolsistas no projeto eram as observações do contexto escolar; realização de oficinas de instrumento e voz, envolvimento em apresentações musicais; e a realização de atividades musicais nas salas de aula.

Depreendeu-se que os momentos de observações contribuíram diretamente para a inserção dos bolsistas ID nas escolas e para a compreensão desse contexto no papel de professor. As observações se mostraram relevantes uma vez que existiu a reflexão das situações vivenciadas, tanto na forma escrita, por meio dos relatórios, como de forma verbal, compartilhada com outros bolsistas e professores. Como coloca Pires (2015) essas reflexões

19. Foram utilizados pseudônimos para preservar os nomes dos participantes.

pós-observações são um processo de aprendizado fundamental, levantando questões inerentes à prática profissional do professor de música.

As oficinas de instrumento e voz no ambiente escolar tinham como meta o aprofundamento no aprendizado instrumental coletivo, possibilitando aos alunos o contato com essa aprendizagem e aos bolsistas a oportunidade de ensinar esse tipo de conteúdo. Notou-se que essa foi uma atividade que interessava os bolsistas, uma vez que aproxima o ensino musical da forma em que os mesmos tiveram o seu contato com a música. Mesmo assim, diversos desafios foram enfrentados pelos bolsistas na condução das oficinas, estimulando a autonomia dos mesmos no espaço escolar. Além disso, as oficinas promoveram um contato maior com a comunidade escolar.

Outra atividade de que promoveu esse tipo de integração foram as apresentações musicais. De acordo com os bolsistas, as apresentações musicais contribuíram para a criação de um ambiente musical comum nas escolas, integrando bolsistas, estagiários, alunos, professores, funcionários e a comunidade. Essa prática também gerou discussões sobre a performance musical nas escolas e sua importância no processo educacional de alunos e bolsistas.

Foi averiguado que os bolsistas valorizaram a oportunidade de atuar na escola a partir de inclinações pedagógicas próprias, cultivando assim suas próprias experiências de formação. Sua liberdade na criação de jogos, oficinas, dinâmicas de aulas, transformou a experimentação pedagógica em um processo de intenso aprendizado. Essa relativa independência na atuação dos bolsistas ID nos subprojetos PIBID UDESC pode ser observada também em outros subprojetos PIBID. Artigos que relatam experiências com o PIBID apontam que os subprojetos proporcionam aos bolsistas ID autonomia e amadurecimento em relação às questões pedagógicas, metodológicas, organizacionais e disciplinares antes mesmo de serem professores formados (SILVA, 2013; OLIVEIRA, 2013; JOLY; JOLY; NUNES, 2013; PAIVA, 2013).

Vivências dos bolsistas ID no contexto PIBID

Foi notável que, na perspectiva dos bolsistas, era necessário um bom relacionamento entre professores, funcionários e outros bolsistas que atuam

na escola. Tais relacionamentos dependiam da iniciativa dos bolsistas de atuar de forma respeitosa no ambiente escolar, assim como da disponibilidade dos professores para momentos de conversa, trocas e de docência compartilhada (UDESC, 2013). A realidade deste relacionamento foi um impacto para alguns bolsistas, como coloca Bruno:

[...] eu tinha só aquela visão de senso comum de que escola pública e estadual era terrível de trabalhar, que não tinha recursos, era malcuidada, os professores estavam estressados toda hora, coisas que o cara escutava por aí. E isso foi totalmente mudado, até no primeiro semestre do PIBID, que eu comecei a me envolver na escola, comecei a ver o trabalho dos professores, ver como que cada professor se comportava com cada turma. [...] E para mim foi transformador estar nesse convívio (Grupo focal Bruno – PIBID Música, agosto 2016).

O bolsista reestruturou sua visão do professor na escola, observando que muito do que se absorve a respeito do trabalho docente fora do contexto escolar é incorreto ou mal informado. Relatos de outros bolsistas apresentando perspectivas semelhantes são identificados na literatura (ARANTES, 2013; GATTI *et al.*, 2014; SILVA, 2013).

Inevitavelmente, problemas de relacionamento foram vivenciados pelos bolsistas. O principal aliado, nesse sentido, seria uma posição de abertura por parte dos interessados e o diálogo entre pares como ferramenta. Gatti *et al.* (2014) destacaram a função e a importância do diálogo no âmbito de outros projetos PIBID. Também segundo Nóvoa (1992, p. 14), o diálogo “é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.” Complementando, o diálogo também seria importante na construção de uma ética profissional (NÓVOA, 2011).

O diálogo também se mostrou importante no estreitamento das relações entre os bolsistas ID e alunos das escolas. Durante as atividades que ocorriam nas escolas os bolsistas tinham a preocupação em se aproximar dos alunos, por meio de conversas informais, procurando conhecer a realidade dos mesmos. Com esse vínculo foi possível um compartilhamento de experiências e uma aproximação com o contexto dos alunos, o que terminou por facilitar a transmissão dos conteúdos pretendidos pelos bolsistas. O fato das aulas de

música, principalmente no PIBID Música, serem em um ambiente diferente para os alunos, sem carteiras e com instrumentos, contribuía para um ambiente mais informal e descontraído.

Ao mesmo tempo, percebeu-se que essa abordagem gerava impasses, com a indisciplina e a falta de interesse dos alunos se apresentando como desafios recorrentes para os bolsistas nas aulas de música. O contato constante com os alunos das escolas, assim, apresentou aos bolsistas os desafios que fazem parte da realidade da escola. Ao mesmo tempo, colocou-os em situação de refletir sobre as possibilidades de resolução destes impasses. Os bolsistas valorizaram este aspecto do projeto, pois se sentiram mais preparados para encarar esta situação como futuros profissionais.

Notou-se também que a inclusão de alunos deficientes era um tema recorrente para os bolsistas. A inclusão nas escolas contribuiu para vivências relacionadas a situações de ensino, questionamentos e reflexões sobre o tópico. Tais reflexões ocorreram por meio de pesquisas sobre as diferenças, particularidades das deficiências, ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva, construção de jogos e materiais pedagógicos específicos. Também importante foi o contato dos bolsistas com os professores auxiliares, professores das salas Multimeios e do Atendimento Educacional Especializado. Tal contato possibilitou a compreensão dessas funções, evidenciando também que o professor não está desacompanhado na sua escola e na sua sala de aula, podendo contar com uma rede de apoio.

Como esperado, foram coletados relatos de desafios envolvendo salas de aula com alunos deficientes incluídos, com dois aspectos ganhando destaque. O primeiro eram os problemas de indisciplina que aconteciam com os alunos deficientes. O segundo era compreender as particularidades dos alunos deficientes, para que pudessem pensar em alternativas pedagógicas e auxiliá-los no seu aprendizado. Esses desafios levaram os bolsistas que atuaram nesse contexto a refletir sobre o estado inicial em que se encontra o trabalho escolar com inclusão, o que acabava acarretando eventualmente em situações de exclusão de alunos por falta de conhecimento ou suporte.

O cenário de despreparo frente à abordagem inclusiva não é caso isolado. Lopes e Schambeck (2014), em um capítulo de livro que aborda a formação

de professores no Brasil, identificaram uma carência generalizada no preparo de alunos das licenciaturas para um contexto inclusivo. Despreparo esse que reflete na atuação escolar, como pode ser depreendido do artigo que avalia as ações do PIBID Interdisciplinar, onde é relatado que “analisando a situação de inserção das crianças com deficiência nas escolas [...], é perceptível a carência de ações, a falta de profissionais, de materiais e de condições de trabalho nas escolas.” (SILVA; SCHAMBECK; GONZAGA, 2015, p. 228).

Projetos como o PIBID, entretanto, incentivam os participantes a vivenciar essa questão. Esse processo possibilitou aos bolsistas contato com essa realidade desde sua formação inicial em um viés prático, complementado os estudos feitos durante o curso de Licenciatura. Encarar contextos inclusivos é apontado por Lopes e Schambeck (2014) como crucial para uma formação sólida neste quesito. Elas colocam que “instituições formadoras devem levar em consideração as possibilidades de formar continuamente seus profissionais e demais envolvidos no processo inclusivo.” (LOPES; SCHAMBECK, 2014, p.138). Nóvoa (2011) também expõe a necessidade de a formação de professores contribuir para promover uma educação inclusiva, uma vez que são os alunos com mais desafios e com contextos de maior complexidade que necessitam do melhor que a escola pode oferecer. O autor alerta, porém, que essa inclusão deve ser cuidadosamente estruturada para ser eficaz:

Sempre com a consciência de que a inclusão se define pela capacidade de aprender e de dominar os instrumentos básicos do conhecimento e da vida em sociedade. [...]. A educação para todos só faz sentido se se traduzir na aprendizagem de todos (NÓVOA, 2011, p. 76).

A fala do autor expõe que é importante para o professor considerar particularidades e individualidade de todos os alunos, com/sem deficiência, para que a aprendizagem se torne mais acessível a todos os alunos.

Ficou evidente que as vivências dos bolsistas no ambiente escolar foram relevantes para os mesmos em seus processos de aprendizado docente. O contexto educacional é composto por diversas relações, e como foi visto, é importante que os bolsistas conheçam e cultivem os relacionamentos entre alunos, professores, funcionários e com a comunidade, a fim de construir

um meio de trabalho educacional agradável e fértil. Do mesmo modo, os desafios vivenciados nesses relacionamentos incentivaram a adaptabilidade e a reflexão sobre o contexto escolar em sua perspectiva humana.

Esses desafios, como os bolsistas perceberam, fazem parte do cotidiano do professor. Nóvoa expressou a necessidade de se colocar em evidência essa dimensão pessoal, humana do trabalho educacional já para os professores em formação. Ele declara que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (NÓVOA, 1992, p. 13). Sacristán também aponta que “é importante repensar os programas de formação de professores, que têm incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais.” (SACRISTÁN, 1999, p. 67). Acredita-se que essa preocupação ainda é pertinente para o estado atual da formação de professores. Pode-se argumentar que o PIBID, seja uma resposta para essa questão, devido a sua valorização das vivências e da troca entre indivíduos no processo de aprendizado.

As redes de (auto)formação participada

O conceito de redes de (auto)formação participada, articulado por Nóvoa, se mostrou presente na relação que é desenvolvida entre os bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área. O autor tem discussões pautadas na necessidade de uma formação docente construída dentro da profissão. Elaborando seu argumento, o autor aponta que a universidade, mais do que um espaço para o aprimoramento de técnicas e conhecimentos, é um espaço que propicia a socialização e a configuração pessoal desse futuro professor. Para que esse espaço possa contribuir para a formação docente, é necessário fornecer os meios para um pensamento autônomo, que facilite dinâmicas críticas e reflexivas, e seja promovido em uma perspectiva coletiva de aprendizado (NÓVOA, 1992).

No caso dos subprojetos PIBID, a construção dessas redes se deu no contato constante entre esses indivíduos, tanto em ambientes formais quanto em conversas e trocas de caráter informal, e no equilíbrio das funções de

atuação. Acredita-se que, no interior destas redes, o contato com profissionais atuantes e experientes no ambiente escolar foi o grande diferencial no aprendizado dos bolsistas. Os relatos evidenciaram continuamente o valor dado pelos licenciandos a esses indivíduos e suas funções.

Apesar de atingir formatos e resultados diferentes, a dinâmica dos subprojetos PIBID criou um ambiente de rico aprendizado, fornecendo a possibilidade de uma formação coletiva que abrange atuação e pesquisa, inseridas no ambiente escolar. Nóvoa propõe que uma nova perspectiva de formação deveria ser estruturada nos preceitos das redes de (auto)formação participada, com os professores atuantes desempenhando um papel central. Como o autor coloca, “é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura de formação de professores.” (NÓVOA, 1992, p. 19).

Essa pesquisa evidencia que são diversas as contribuições dos subprojetos PIBID para a formação dos bolsistas nesse sentido. As falas dos mesmos apontam o projeto PIBID como uma experiência única de aprendizado docente. Entende-se que isso se deve justamente ao fato de o PIBID fornecer acesso à realidade escolar, atribuindo sentido ao que se estuda na licenciatura e potencializando todo o processo educacional. Como apontado pelos autores já citados, e como averiguado nos subprojetos PIBID, esta conexão entre academia e escola é crucial para a estruturação satisfatória de formação de professores, pois alia aprendizado pedagógico teórico e o uso de situação de experimentação prática.

Mesmo com o incentivo à autonomia dos bolsistas que está presente nos subprojetos PIBID, os mesmos não se sentiam desassistidos em sua atuação escolar. Ao contrário, os mesmos valorizavam a presença de profissionais experientes e a possibilidade de troca e vivências com os mesmos. Como coloca o bolsista Bruno, “no PIBID a gente nunca tá sozinho, sempre tem uma equipe por trás, sempre tem alguém apoiando, se tu tiver alguma dúvida sempre tem alguém junto, a gente sempre age em grupo lá.” (Grupo focal Bruno – PIBID Música, agosto 2016).

Os relatos dos bolsistas, assim como a pesquisa documental que foi realizada, expõem que o conceito das redes de formação de Nóvoa está

claramente refletido nos moldes do projeto PIBID. Esses dados apontam também para a importância de projetos como o PIBID, que são estruturados em um formato de formação coletiva, valorizando a experiência de profissionais experientes e as vivências práticas do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou evidenciar as perspectivas dos bolsistas a respeito do panorama de projetos PIBID. Apesar de tal perspectiva revelar aspectos relevantes de reflexão, seria necessário também direcionar pesquisas no sentido de compreender o PIBID de outras perspectivas, tais como professores das escolas, professores supervisores, coordenadores, alunos. Além disso, esta pesquisa pode ser expandida com outras técnicas de coleta dados, observando ainda mais evidências dos benefícios de atuação neste modelo, assim como caminhos eficientes para implementá-lo.

Algumas questões ainda necessitam maior aprofundamento. Notou-se que os bolsistas são expostos a uma variabilidade intensa de funções e obrigações (oficineiro, bolsista, instrutor, acompanhante), que eventualmente excedem seu preparo tanto pedagógico quanto emocional. Discussões precisam ser iniciadas buscando delinear mais especificamente o que é esperado desse futuro profissional, evitando que os bolsistas assumam funções que excedam suas capacidades.

Para a autora deste trabalho, esta pesquisa evidenciou que o trabalho como docente é uma constante busca por aprendizado e formação, em um constante processo de autorreflexão que não se encerra com este trabalho. Há muito o que se aprender na escola, para todos os indivíduos que por ela se interessem.

Este trabalho procurou evidenciar o potencial que os projetos PIBID possuem como programa de formação de professores. Além disso, procurou-se, da melhor forma possível, destacar que a escola precisa ser revisitada nesse processo de formação de futuros profissionais. Finalmente, espera-se ter coletado evidência relevante para expor o elevado grau de benefício que a colaboração entre profissionais, instituições e órgãos de pesquisa pode gerar, e consequentemente tudo que pode se perder com o isolamento destas partes complementares do processo de formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, Lucielle Farias. Pibidiano no Colégio de Aplicação: algumas considerações sobre o envolvimento de licenciandos do curso de Música no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XXI, 2013, Pirenópolis. **Anais eletrônicos...** Pirenópolis: GO, 2013. p. 1953-1962. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf> Acesso em: 20 out. 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CAPES. **Site do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**, 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacaobasica/capespibid/pibid>> Acesso em: 21 nov. 2016.
- CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- FRANCO, Maria Laura Publi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli; GIMENES, Nelson; FERRAGUT, Laurizete (pesquisadores). **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid.)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- JOLY, Ilza Zenker Leme; JOLY, Maria Carolina Leme; NUNES, Thais dos Guimarães Alvin. Aprendizagem da docência: processos educativos a partir do projeto PIBID. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XXI, 2013, Pirenópolis. **Anais eletrônicos...** Pirenópolis: GO, 2013. p. 453-461. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf> Acesso em: 20 out. 2014.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 9 – 33. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>> Acesso em: 8 out. 2014.
- NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.
- PAIVA, Luciano Luan Gomes. Musicalização no ensino fundamental: interpretando canções com sonoridades diferentes no PIBID música -

UFRN. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XXI, 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: GO, 2013. p. 1503-1510. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf> Acesso em: 20 out. 2014.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música**: conhecimentos profissionais em construção no PIBID música. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Alessandra Nunes de Castro. A visão dos acadêmicos sobre as contribuições do PIBID para a sua formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XXI, 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: GO, 2013. p. 404-412. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf> Acesso em: 20 out. 2014.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; SCHAMBECK, Regina Finck; GONZAGA, Eloísa Costa. Materiais educativos de inclusão: perspectivas interdisciplinares. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; ROSSATO, Luciana (org.). **Reflexões sobre as experiências no PIBID na UDESC**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015. p. 211 – 232.

LOPES, Josiane Paula Maltauro Lopes.; SCHAMBECK, Regina Finck. Currículo, deficiência e inclusão. In: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. cap. 4.

UDESC. **Projeto Institucional PIBID – UDESC**. Florianópolis, 2013.

PARTE 2

CAPÍTULO 6

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO MUSICAL: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS MUSICAIS EM GRUPOS VOCAIS E INSTRUMENTAIS

Sérgio L. F. Figueiredo

Formação inicial e continuada de professores de música e pedagogos, atuação de professores de música em diferentes contextos educativos e práticas de grupos vocais e instrumentais sintetizam as temáticas por mim orientadas no Programa de Pós-Graduação em Música – PPGMUS da UDESC entre 2007 e 2018. Com diferentes focos e abordagens teórico-metodológicas, as dissertações de mestrado defendidas alinham-se à linha de pesquisa do PPGMUS atualmente denominada Educação Musical, assim como vinculam-se às propostas de pesquisa e atuação do Grupo de Pesquisa Música e Educação – MUSE. Tais temáticas estão diretamente relacionadas aos meus campos de atuação como professor e pesquisador, atuando por vários anos em disciplinas de Canto Coral e Regência em cursos de graduação, em disciplinas do currículo de Licenciatura em Música relacionadas à formação de professores de música, assim como em disciplinas relacionadas à educação musical em cursos de pós-graduação.

Ao longo dos 11 anos que compreendem o recorte temporal tratado neste texto, orientei 20 dissertações de mestrado, sendo 16 desenvolvidas por

acadêmicos provenientes de diferentes cidades do estado de Santa Catarina, duas dissertações realizadas por acadêmicos do estado do Rio Grande Sul, uma do Paraná e uma do estado do Maranhão. A diversidade de contextos estudados está presente nestas pesquisas de mestrado, considerando a origem e as experiências musicais e profissionais dos acadêmicos autores das dissertações. Os contextos estudados incluem: várias regiões do estado de Santa Catarina (8 trabalhos), cidades da Grande Florianópolis (6 dissertações), estados da região sul - Rio Grande do Sul e Paraná (4 dissertações), cidade do nordeste (1 dissertação), estados de diferentes regiões brasileiras (1 dissertação). As temáticas tratadas nas 20 dissertações contemplam estudos cujos focos estão sinteticamente listados na Tabela 1.

Tabela 1 – Temáticas das dissertações

Temática	Foco	Quantidade dissertações
Educação musical na escola regular	- Atuação de professora de música no ensino fundamental	1
	- Música como atividade extracurricular	4
Formação de professores: licenciatura e bacharelado em música e curso de pedagogia	- Formação de professor de canto e instrumento	2
	- Formação do professor na área de regência	2
	- Formação para atuação em espaços não formais	1
	- Formação na área de tecnologias (TIC)	1
	- Formação na área de legislação educacional	1
	- Formação musical continuada de pedagogos	1
	- Formação para atuação na educação básica/outros espaços	1
	- Formação em programa especial - PARFOR	1
Educação musical na prática coral e em bandas	- Bandas	1
	- Corais Universitários	2
	- Técnica vocal	1
	- Coral de idosos	1

Fonte: Dissertações defendidas no PPGMUS - 2009 a 2018 (<https://www.udesc.br/ceart/ppgmus>)

Assim como a diversidade está presente nas temáticas das dissertações defendidas no período estudado, os referenciais teóricos e metodológicos

apresentam diferentes perspectivas, considerando o foco de cada pesquisa realizada. As bases teóricas estão relacionadas com autores das áreas de educação musical e educação, prioritariamente, sendo que as áreas de psicologia, sociologia e filosofia também são tratadas em vários trabalhos. Referências específicas da área de música, como a regência e a performance, também são incluídas nos trabalhos que abordam questões referentes a grupos musicais e regência. De um modo geral, a literatura consultada e incorporada às discussões promovidas nas dissertações é majoritariamente brasileira, incluindo autores estrangeiros, de acordo com as temáticas estudadas.

As orientações metodológicas contemplam principalmente as pesquisas de caráter qualitativo, valendo-se de diversos instrumentos de coleta e análise de dados. Cada dissertação será apresentada sinteticamente, a seguir, trazendo informações básicas que permitam conhecer as temáticas, os objetivos, as bases teórico metodológicas e alguns resultados das pesquisas realizadas.

A prática pedagógico-musical de uma professora de música na escola pública é o título da dissertação defendida, em 2009, por Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo Godoy. Esta dissertação analisou práticas de educação musical na escola pública no contexto de Florianópolis, valendo-se de Perrenoud, Tardif e Gauthier como referencial teórico. O objetivo principal foi conhecer as práticas de uma professora de música atuante no ensino fundamental, suas concepções e ações, assim como investigar o que os alunos e a equipe pedagógica pensavam sobre o ensino de música no currículo escolar. A abordagem metodológica foi baseada nas premissas da pesquisa qualitativa, envolvendo entrevistas, observações e questionário. Os resultados apontaram para a diversidade de elementos utilizados pela professora, decorrentes de sua formação e experiência profissional. As considerações finais também destacaram a importância de se estudar as práticas pedagógico-musicais de professores de música, contribuindo para a ampliação das reflexões de educadores musicais e estudantes de licenciatura sobre a preparação e a atuação de professores de música na escola regular. (GODOY, 2009).

Concepções e ações de educação musical no projeto de bandas e fanfarras de São José – SC: três estudos de caso foi a dissertação defendida, em 2009, por Mauro César Cislighi. O objetivo da pesquisa foi analisar concepções e

processos de ensino-aprendizagem em um projeto de bandas e fanfarras que é oferecido em diversas escolas do município de São José-SC como atividade extracurricular. O referencial teórico destacou tendências pedagógicas a partir das discussões de Libâneo. Foram realizados três estudos de caso, com orientação qualitativa, utilizando observações, entrevistas e questionários como técnicas para a coleta de dados. Os resultados evidenciam a diversidade de abordagens pedagógicas praticadas pelos vários professores do projeto, além da importância das atividades oferecidas para crianças e jovens naquele contexto. (CISLAGHI, 2009).

A formação do professor para a escola livre de música foi a dissertação defendida em 2009 por Luciana Goss. O objetivo da pesquisa foi analisar a formação de professores em cursos de licenciatura em música no estado de Santa Catarina com relação à atuação em escolas livres de música. Perrenoud e Tardif foram os autores definidos para o referencial teórico baseado nas concepções de saberes e competências para o professor. A metodologia qualitativa foi utilizada, sendo realizado um estudo exploratório na primeira etapa e um estudo de caso na segunda etapa. Foram realizadas entrevistas do tipo grupo focal e também entrevistas individuais com estudantes de cursos de licenciatura. Os resultados foram positivos com relação à formação recebida, sendo que os estudantes participantes da pesquisa afirmaram a adequação da formação que estavam recebendo na universidade para a atuação em diversos contextos, incluindo as escolas livres e outros espaços não formais. (GOSS, 2009).

Tecnologia da informação e comunicação na formação inicial do professor de música: um estudo sobre o uso de recursos tecnológicos por estudantes de licenciatura em música no estado de Santa Catarina foi a dissertação defendida em 2010 por Gilberto André Borges. O objetivo principal da pesquisa foi compreender o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) por estudantes de três cursos de licenciatura em música do estado de Santa Catarina, como parte da formação universitária do futuro professor de música. O referencial teórico incluiu autores como Sacristán e Gómez, Perrenoud e Hernandez no campo da formação de professores, Pierre Levy, no campo da cibercultura, além da revisão de diversos trabalhos brasileiros que discutem

tecnologias e educação musical. Metodologicamente a pesquisa qualitativa desenvolvida envolveu estudo exploratório, grupo virtual de discussões e entrevistas com docentes. Os resultados indicaram a presença das TIC nos cursos participantes da pesquisa, destacando que, de um modo geral, a tecnologia está presente nas atividades musicais dos estudantes, mas ainda pouco explorada no seu uso para a docência. (BORGES, 2010).

Em 2011, Maira Ana Kandler apresentou a dissertação *Bandas Musicais do Meio Oeste Catarinense: características e processos de musicalização*. O objetivo da pesquisa foi investigar processos de musicalização presentes em bandas selecionadas localizadas na região do meio oeste catarinense. O referencial teórico valeu-se do conceito de musicalização proposto por Penna, além do conceito de *habitus* de Bourdieu. A metodologia, de orientação qualitativa, utilizou um *survey* na primeira etapa, seguido de entrevistas com maestros das bandas participantes. Os resultados evidenciaram semelhanças entre as bandas pesquisadas e outras bandas brasileiras, assim como nos critérios de seleção de participantes e na escolha de repertórios. Especificamente sobre processos de musicalização as similaridades entre as bandas participantes estão relacionadas à iniciação musical teórica, à ênfase na leitura musical e posterior execução instrumental. Além disso, a pesquisa destacou a importância da formação dos maestros que atuam com bandas de música em diferentes contextos, para desenvolvimento adequado e consistente dos participantes destes grupos. (KANDLER, 2011).

Lucila Prestes de Souza Pires de Andrade é a autora da dissertação *Aprendizagem musical no canto coral: interações entre jovens em uma comunidade de prática*, defendida em 2011. O objetivo principal desta pesquisa de mestrado foi compreender processos de interação social e sua contribuição para o desenvolvimento musical em um coral jovem. O referencial teórico baseou-se no conceito de comunidade de prática, desenvolvido por Lave e Wenger. A metodologia empregada foi uma pesquisa do tipo etnográfico, sendo que a autora do trabalho inseriu-se no cotidiano de uma escola que atende jovens em regime de internato, realizando entrevistas, observações e grupos focais para a coleta dos dados. Os resultados evidenciaram que o desenvolvimento dos jovens participantes do coral daquela instituição

está relacionado com as interações sociais que ocorrem naquele contexto cotidianamente, confirmando a importância de tais interações nos processos de ensino e aprendizagem musical. (ANDRADE, 2011).

O ensino de regência na formação do professor de música: um estudo com três cursos de licenciatura em música na Região Sul do Brasil foi a dissertação desenvolvida por Bernardo Grings, defendida em 2011. O objetivo principal do trabalho foi analisar a formação do professor de música em cursos de licenciatura em termos de regência. As bases teóricas trazem conceitos de currículo que são desenvolvidos por Tomás T. Silva, M. Apple e W. Freire. A metodologia envolveu duas etapas: a) levantamento de cursos de licenciatura na região sul do Brasil, e b) estudo de casos múltiplos envolvendo três universidades. Análise documental, entrevistas com professores e questionário com alunos foram as técnicas de coleta e produção de dados utilizadas. Os resultados evidenciaram que todos os cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil oferecem formação em regência. Nos três cursos estudados, estudantes e professores consideraram a regência como parte importante do processo formativo do professor de música, atribuindo-lhe funções como integração de diversos conhecimentos abordados no curso de licenciatura, preparação para a regência de grupos musicais e desenvolvimento de habilidades referentes à liderança. (GRINGS, 2011).

O ensino de música no projeto escola pública integrada no estado de Santa Catarina: um estudo multicaso no médio vale do Itajaí foi a dissertação defendida, em 2012, por Lígia Karina Meneghetti Chiarelli. O objetivo principal desta pesquisa foi investigar o ensino de música em quatro escolas de tempo integral da rede estadual em Santa Catarina. As escolas selecionadas participavam do projeto Escola Pública Integrada que tinha como meta a ampliação da jornada escolar em diferentes unidades escolares. O referencial teórico trouxe conceitos de educação integral e currículo integrado, discutidos por Rafael Yus. A metodologia da pesquisa consistiu na realização de um estudo multicaso, sendo que os instrumentos de coleta e produção de dados foram entrevistas, observações de aulas e análise de documentos. Como resultados, destaca-se a presença de professores responsáveis pelo ensino de música sem formação específica, em alguns casos, e a realização de

atividades nem sempre relacionadas ao desenvolvimento musical dos alunos. O trabalho de mestrado ressaltou a importância do projeto que amplia a jornada escolar, mas considera necessária mais discussão pedagógica, que propicie experiências musicais significativas na formação dos estudantes. (CHIARELLI, 2012).

Najla Elisângela dos Santos defendeu, em 2012, a dissertação *A prática coral como atividade extracurricular em escolas de ensino fundamental: um estudo na cidade de Florianópolis*. O objetivo geral da pesquisa foi compreender a prática coral e suas funções em cinco escolas de Florianópolis. O referencial teórico trouxe as funções da música na perspectiva de Alan Merriam, além de literatura que discute a prática coral em contextos escolares. A metodologia, de caráter qualitativo, utilizou um estudo de casos múltiplos, tendo como instrumentos de coleta de dados observações, entrevistas, grupos focais e questionários. Os resultados evidenciaram semelhanças e diferenças entre os grupos participantes da pesquisa com relação às funções que os corais desempenham nas diferentes escolas, predominando o entretenimento, a contribuição para integração da sociedade e a validação das instituições. (SANTOS, 2012).

A dissertação de Sérgio Luiz Westrupp, intitulada *Representações sociais da música em processos de educação musical formal e informal de uma escola de educação básica*, foi defendida em 2012. O objetivo principal da pesquisa foi investigar as representações sociais de música em processos formais e não formais de uma escola de educação básica em Santa Catarina. Na escola pesquisada era desenvolvido um projeto continuado de banda extracurricular há vários anos, sendo que a música no currículo estava presente de maneira descontinuada, oferecida eventualmente em alguns anos escolares. O referencial teórico trouxe autores brasileiros, como Trilla, Saviani e Libâneo, que conceituam educação formal e informal, além de autores estrangeiros, como Folkestad, Small e Elliott, que discutem a educação musical em sua dimensão social. Os procedimentos metodológicos valeram-se de observações e entrevistas. Os resultados evidenciaram a singularidade do contexto estudado a partir das representações trazidas pelos participantes da

pesquisa, destacando a relevância das atividades musicais extracurriculares naquele contexto. (WESTRUPP, 2012).

Louise Clemente defendeu, em 2014, a pesquisa de mestrado *Estratégias didáticas no canto coral: estudo multicaso em três corais universitários do Vale do Itajaí*. A pesquisa teve como principal objetivo investigar estratégias didáticas que eram utilizadas por três regentes de corais universitários localizados em instituições de ensino superior de Santa Catarina. O referencial teórico trouxe conceitos de estratégias didáticas desenvolvidos por Coll, Zabala, Barrios e De La Torre. A metodologia empregada, de caráter qualitativo, apresentou um estudo multicaso, tendo como instrumentos de coleta de dados entrevistas e observações. Os resultados evidenciaram diversas estratégias didáticas que são utilizadas pelos regentes, contribuindo para o desenvolvimento de atividades que são comuns aos três grupos e também que são específicas de acordo com os contextos de atuação. (CLEMENTE, 2014).

A formação musical e pedagógica em quatro cursos superiores de guitarra elétrica no Brasil foi a dissertação desenvolvida por Thiago Grando Módolo, defendida em 2015. O principal objetivo da pesquisa foi investigar de que maneira a formação musical e pedagógica estavam inseridas em currículos de quatro cursos superiores de música, sendo dois bacharelados e duas licenciaturas. A fundamentação teórica trata de currículo, saberes docentes, formação profissional e conhecimento pedagógico do conteúdo, a partir de Sacristán, Tardif e Shulman. Um estudo de casos múltiplos foi a metodologia utilizada, de caráter qualitativo, sendo que os instrumentos de coleta de dados foram análise documental, observações de aulas e entrevistas. Os resultados apontam que os professores participantes aprenderam a ensinar seus instrumentos principalmente na prática, considerando que houve pouca ênfase na formação pedagógica durante suas formações em bacharelado ou licenciatura. De um modo geral, os participantes reproduzem metodologias que foram utilizadas por seus professores em aulas de instrumento, incluindo o uso de tecnologia como ferramenta de ensino. (MÓDOLO, 2015).

A formação e as práticas de ensino de professores de canto popular: perspectivas de professores da cidade de Florianópolis – SC é o título da dissertação defendida por Verônica Kimura, em 2015. O principal objetivo do trabalho foi compreender aspectos relacionados à formação e atuação

de professoras de canto atuantes na cidade de Florianópolis. Os autores utilizados para as referências teóricas foram aqueles que trataram do canto popular brasileiro, como é o caso de Tatit, Napolitano e Silva, assim como autores que discutiram o canto e a formação de professores, como Piccolo e Machado. A pesquisa, de orientação qualitativa, foi desenvolvida a partir de um estudo de casos múltiplos, envolvendo três professoras, que foram entrevistadas e autorizaram observação de suas aulas. Os resultados indicaram que a formação das três professoras passou por processos semelhantes, incluindo saberes adquiridos informalmente e durante a formação acadêmica, associados à prática artística. A atuação das professoras é coerente com o processo de formação que vivenciaram, somando diversos aspectos para a prática do ensino de canto. (KIMURA, 2015).

A dissertação intitulada *A formação do professor de música no programa PARFOR da Universidade Estadual de Maringá – UEM*, foi defendida em 2015 por Priscila Fernandes. O objetivo do trabalho foi analisar um curso de 2ª licenciatura oferecido pela UEM na área de música como parte do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Autores como Nóvoa e Schön foram trazidos para a discussão sobre a formação de professores, além de autores brasileiros que discutem a formação de professores em cursos de licenciatura em música, como Bellochio, Hentschke e Penna. Um estudo de caso qualitativo foi realizado, sendo que ao longo do processo metodológico fizeram parte a análise de documentos, questionário e grupo focal. Os resultados do trabalho indicaram que o PARFOR trouxe contribuições para o processo formativo dos professores participantes, ainda que diversas lacunas formativas foram identificadas pelos mesmos com relação à música especificamente.

Em 2016, Vitor Hugo Rodrigues Manzke defendeu a dissertação intitulada *Formação musical de professores generalistas: uma reflexão sobre os processos de formação continuada*. O objetivo central da pesquisa foi analisar um processo de formação continuada oferecido para professoras generalistas atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Autores que discutem a formação continuada em geral foram trazidos para o trabalho de pesquisa, como Imbernón, Falsarella e Vasconcelos, além de autores que tratam da formação continuada de professores generalistas,

como Figueiredo e Bellochio. A metodologia empregada foi um estudo de caso de orientação qualitativa, realizado na Oficina de Repertório Musical para Professores – ORMP, oferecida na UFPel, RS. Os dados foram coletados a partir da análise de documentos e entrevistas. Os resultados indicaram aspectos positivos da formação musical obtida a partir das oficinas, sendo as professores generalistas beneficiadas com aquela experiência, que proporcionou adaptação de atividades para suas salas de aula. (MANZKE, 2016).

Johanna Kubin Sardá defendeu, em 2017, a dissertação *A legislação educacional na formação do(a) educador(a) musical: um estudo em universidades catarinenses*. O principal objetivo da pesquisa foi analisar de que forma a legislação educacional brasileira é tratada em cursos de formação de professores de música. A legislação educacional brasileira foi destacada no que tange a orientações legais sobre planejamento curricular nos cursos de formação de professores. Autores da área de educação musical foram trazidos ao texto para discussão sobre cursos de licenciatura, como Pereira e Mateiro; inserção de componentes obrigatórios de educação especial/ inclusiva, como Schambeck e Varela e Souza; e relações étnico raciais, como Ferreira e Almeida. A metodologia de orientação qualitativa, consistiu em um estudo de casos múltiplos realizado em três universidades catarinenses. Os dados foram coletados a partir da análise de documentos, entrevistas e questionários. Os resultados indicam que a legislação educacional é tratada nas universidades pesquisadas de distintas maneiras, sendo possível afirmar que os egressos daquelas instituições estão sendo preparados, de alguma forma, para a participação nos processos de discussão, elaboração e implantação de normatizações para a educação brasileira. (SARDÁ, 2017).

Willinson Carvalho do Rosário defendeu a dissertação *Um perfil de licenciandos em música no estado do Maranhão*, em 2017. O objetivo geral da pesquisa foi discutir o perfil dos estudantes de dois cursos de licenciatura no estado do Maranhão, considerando motivos para escolha do curso, formação recebida e perspectivas profissionais. A literatura revisada incluiu pesquisas que trataram de informações sócio demográficas, como discutidas por Oliveira; Gomes; Soares, Schambeck e Figueiredo; questões relacionadas ao

conhecimento e experiências musicais e profissionais, discutidas por Azevedo e Scamrambone; Piserchia; Grings; e aspirações profissionais discutidas por Subtil; Del Ben; Kandler, Gums e Schambeck. A metodologia se valeu de métodos mistos, com a aplicação de questionários para 122 estudantes e entrevistas com coordenadores de curso. Os resultados evidenciaram a predominância de alunos jovens do sexo masculino, sendo que a maioria dos estudantes enfatizaram a importância do comprometimento com a profissão docente, pretendendo atuar como professores da educação básica. (ROSÁRIO, 2017).

O ensino e a aprendizagem da técnica vocal em coros amadores a partir da concepção de regentes e cantores é o título da dissertação de Luiz Eduardo Silva, defendida em 2017. O principal objetivo da pesquisa foi investigar como a técnica vocal é abordada, desenvolvida e compreendida por regentes e cantores de corais amadores na Grande Florianópolis. O referencial teórico baseou-se na teoria de aprendizagem de Knud Illeris, com três dimensões básicas: o conteúdo, o incentivo e a interação. Um estudo de casos múltiplos foi realizado, com abordagem qualitativa, envolvendo quatro tipos de corais amadores. Os dados foram coletados a partir de entrevistas e observações, além de grupos focais. Os resultados indicam que há semelhanças nas concepções e aplicações da técnica vocal em corais amadores, apesar dos contextos diversificados e das características específicas dos corais participantes. (SILVA, 2017).

A prática do canto coletivo em um grupo da terceira idade: um estudo sobre o lazer sério em busca do envelhecimento bem-sucedido foi a dissertação defendida, em 2018, por Rebeca Campos Berger Felau. O estudo foi realizado com um grupo vocal formado por cantores pertencentes à terceira idade na cidade de Florianópolis, e teve como objetivo investigar como a prática do canto coletivo pode contribuir para o envelhecimento bem-sucedido. O referencial teórico utilizado baseou-se nos estudos da gerontologia educacional na perspectiva de Doll, e no conceito de lazer sério discutido por Stebbins. De orientação qualitativa, um estudo de caso foi realizado, valendo-se de observação, questionário, entrevistas e grupo focal como técnicas de coleta e produção de dados. Os resultados evidenciaram que a

prática do canto coletivo pode contribuir para o envelhecimento autônomo e bem-sucedido dos participantes, porque representa, para grande parte dos cantores, uma atividade de lazer sério que proporciona a aquisição e manutenção de conhecimentos, além de estabelecer relações sociais positivas para o público da terceira idade. (FELAU, 2018).

Felipe Damato de Lacerda é autor da dissertação intitulada *A formação do regente coral: um estudo a partir de dois cursos de bacharelado na região sul do Brasil*, defendida em 2018. O objetivo principal da pesquisa foi conhecer a formação oferecida em dois cursos de bacharelado em regência na região sul do Brasil, com foco na regência coral, verificando como é tratada a preparação de regentes para atuação com diferentes grupos corais. O referencial teórico trouxe o conceito de competência profissional discutido por Guy Le Boterf. Com orientação qualitativa, a pesquisa foi realizada a partir de dois estudos de caso, cujos dados foram coletados e produzidos a partir de entrevistas, questionários e análise documental. Os resultados evidenciaram que os participantes compreendem, em seus cursos, a existência de aspectos que envolvem formação técnica, musical e pedagógica, sendo que a análise dos currículos demonstrou ênfase na formação musical. Os dois cursos mantêm atividades extracurriculares envolvendo a prática coral, onde os estudantes podem atuar como parte do seu processo de formação, contribuindo para a formação profissional do regente. (LACERDA, 2018).

Rafael Prim Meurer defendeu, em 2018, a dissertação *Ideias de corpo e ações pedagógicas no canto coral: um estudo a partir do Corolário*. O objetivo central da pesquisa foi investigar a noção de corpo teórica e praticamente. O referencial teórico trouxe elementos da filosofia de educação musical, com foco no conceito holístico de personalidade, desenvolvido por Elliott e Silverman. O estudo qualitativo foi realizado a partir de uma experiência realizada com um coral universitário, incluindo análise de documentos, entrevistas e grupo focal. O grupo estudado realizou um trabalho diferenciado daquele a que estava habituado, sendo envolvido em diversas ações pedagógicas com a finalidade de ampliação do universo formativo do coralista, onde o corpo recebia especial atenção. Os resultados evidenciaram aspectos que podem contribuir para a formação de coralistas, a partir de ações pedagógicas que

inserir o corpo como parte dos processos que implicam no desenvolvimento da escuta, autoria, autonomia e interação pessoal. (MEURER, 2018).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os vinte trabalhos por mim orientados evidenciam o vínculo com a área de educação musical e com a linha de pesquisa inicialmente denominada Formação, Processos e Práticas em Educação Musical, modificada, ao longo do tempo, para Processos e Práticas em Educação Musical, atualmente denominada Educação Musical. A partir das breves descrições de cada trabalho é possível verificar o desenvolvimento de pesquisas de mestrado cujos objetivos estiveram voltados para a formação de professores de música, incluindo a formação musical de professores generalistas, a atuação de professores de música em diferentes contextos da educação básica e de outros espaços educativos, além de trabalhos cujo foco está na formação e na prática de regentes corais e nos processos de educação musical realizados em bandas de música. As temáticas desenvolvidas em distintos contextos incluíram escolas de educação básica públicas e privadas, cursos superiores de música e pedagogia, escolas livres de música, professores particulares de música e instituições que acolhem corais e bandas. Majoritariamente os trabalhos abordam contextos catarinenses, sendo que outros contextos regionais e nacionais também integram o conjunto de locais que funcionaram como foco para o desenvolvimento das pesquisas de mestrado.

A partir das sínteses apresentadas, é possível verificar a diversidade de referenciais teóricos adotados nas pesquisas, referenciais estes escolhidos a partir da definição de cada temática desenvolvida. A diversidade de referenciais, de certa forma, apresenta uma complementaridade em termos de abordagens que tratam, por exemplo, de aspectos relacionados à formação de professores, seja em cursos de licenciatura, seja na formação continuada, seja nas competências adquiridas a partir de experiências práticas com a docência em música, e assim por diante. Questões curriculares, saberes e competências na formação de professores, aspectos da profissionalização do educador musical, são alguns dos temas que embasaram teoricamente as discussões propostas, especialmente para os trabalhos relacionados com

a formação e a atuação de docentes em distintos contextos. Os trabalhos voltados para a área de regência e das práticas corais e de bandas também se valeram de parte dos referenciais aplicados para as questões da docência, entendendo que formação do regente inclui aspectos pedagógicos que serão utilizados em seu cotidiano, ao lado dos aspectos técnicos e musicais.

As literaturas revisadas em cada dissertação apresentam um panorama amplo e diversificado da produção em educação musical no Brasil nas últimas décadas, sendo uma prática comum a vários trabalhos a realização de levantamentos nas Revistas da ABEM, nos anais de eventos da ABEM, além de outros periódicos que publicam também trabalhos da área de educação musical. Os trabalhos revisados, disponíveis em dissertações, teses, periódicos, anais de eventos, livros e outras publicações, indicam o crescimento da produção em educação musical, não apenas quantitativamente, mas também um crescimento em termos de diversidade temática que vem sendo cada vez mais ampliada nos trabalhos publicados. A ênfase nas revisões de literatura apresentadas nas dissertações aqui tratadas está nos trabalhos brasileiros, em língua portuguesa, que se valem de referenciais estrangeiros, alguns deles já traduzidos para o português, o que amplia o acesso à produção internacional em educação musical. Trabalhos em outras línguas também estão presentes na literatura estudada em várias dissertações, conectando-se com a produção de conhecimento na área de educação musical em vários contextos internacionais. A partir da utilização destas literaturas, nacionais e estrangeiras, é possível afirmar que os trabalhos apresentados neste texto alinham-se com temáticas que vêm sendo tratadas pela área de educação musical nos últimos anos. As análises e reflexões trazidas nestas dissertações, somam-se aos debates da área de educação musical, propondo, de certa forma, a ampliação e desenvolvimento da educação musical brasileira em diversos aspectos.

As metodologias empregadas nas dissertações apresentadas são de orientação qualitativa na quase totalidade das pesquisas realizadas. Estudos de caso, estudos de casos múltiplos, estudos multicasos são as escolhas predominantes dos trabalhos realizados entre 2009 e 2018 que estiveram sob minha orientação. Esta forte predominância de trabalhos de orientação

qualitativa também se alinha à produção brasileira em educação musical, que tem se ocupado desta escolha metodológica há vários anos, sendo também predominante em trabalhos da área, de um modo geral.

Os resultados apresentados nas dissertações evidenciam diversos aspectos positivos, na medida em que divulgam práticas de educação musical em diversos contextos, analisam questões específicas que envolvem a área de educação musical, indicam, em vários casos, a necessidade de ampliação de pesquisas que possam conduzir ao avanço do conhecimento em educação musical no Brasil. Em maior ou menor grau de profundidade, os resultados das pesquisas demonstram um exercício acadêmico realizado. Este exercício é composto, obrigatoriamente, de várias etapas que contribuem para a formação para a pesquisa. A delimitação de um problema e de uma questão de pesquisa; o estabelecimento de objetivos; o contato e a revisão da literatura da área específica; o estabelecimento de uma metodologia que seja adequada para o desenvolvimento da pesquisa, para o processo de coleta e produção de dados, assim como para o processo de análise de dados; as conclusões e as indicações de novas investigações que possam aprofundar elementos que surgiram ao longo do processo de pesquisa; todos estes aspectos representam experiências fundamentais para a formação acadêmica em nível de mestrado.

A partir desta breve síntese que trata das dissertações defendidas entre 2009 e 2018 no PPGMUS da UDESC, considero que cada trabalho, ao seu modo, contribuiu para a formação para a pesquisa daqueles que participaram do processo de mestrado. Tal contribuição se verifica na continuidade da experiência com pesquisa dos egressos do PPGMUS, seja realizando curso de doutorado, seja participando de eventos acadêmicos, seja utilizando referenciais da pesquisa em sua prática pedagógica, dentre outras ações que se conectam com a experiência vivida no mestrado. Para conhecer o impacto mais efetivo que o mestrado trouxe para aqueles que viveram esta experiência, novas pesquisas com egressos poderiam ser desenvolvidas, a fim de que se ampliasse, também, as discussões sobre a relevância da pós-graduação para a produção de conhecimento e para o aprimoramento pessoal e profissional de educadores musicais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. P. S. P. **Aprendizagem musical no canto coral: interações entre jovens em uma comunidade de prática.** 2011. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- BORGES, G. A. **Tecnologia da informação e comunicação na formação inicial do professor de música: um estudo sobre o uso de recursos tecnológicos por estudantes de licenciatura em música no estado de Santa Catarina.** 2010. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- CISLAGHI, M. **Concepções e ações de educação musical no projeto de bandas e fanfarras de São José – SC: três estudos de caso.** 2009. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- CLEMENTE, L. **Estratégias didáticas no canto coral: estudo multicaso em três corais universitários do Vale do Itajaí.** 2014. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- FELAU, R. C. B. **A prática do canto coletivo em um grupo da terceira idade: um estudo sobre o lazer sério em busca do envelhecimento bem-sucedido.** 2018. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- GODOY, V. L. F. M. **A prática pedagógico-musical de uma professora de música na escola pública.** 2009. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- GOSS, L. **A formação do professor para a escola livre de música.** 2009. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- GRINGS, B. **O ensino de regência na formação do professor de música: um estudo com três cursos de licenciatura em música na Região Sul do Brasil.** 2011. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

KANDLER, M. A. **Bandas Musicais do Meio Oeste Catarinense: características e processos de musicalização.** 2011. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

KIMURA, V. **A formação e as práticas de ensino de professores de canto popular: perspectivas de professores da cidade de Florianópolis – SC.** 2015. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LACERDA, F. D. **A formação do regente coral: um estudo a partir de dois cursos de bacharelado na região sul do Brasil.** 2018. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MANZKE, V. H. R. **Formação musical de professores generalistas: uma reflexão sobre os processos de formação continuada.** 2016. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MEURER, R. P. **Ideias de corpo e ações pedagógicas no canto coral: um estudo a partir do Corolário.** 2018. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MÓDOLO, T. G. **A formação musical e pedagógica em quatro cursos superiores de guitarra elétrica no Brasil.** 2013. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ROSÁRIO, W. C. **Um perfil de licenciandos em música no estado do Maranhão.** 2017. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SANTOS, N. E. **A prática coral como atividade extracurricular em escolas de ensino fundamental: um estudo na cidade de Florianópolis.** 2012. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SARDÁ, J. K. **A legislação educacional na formação do(a) educador(a) musical: um estudo em universidades catarinenses.** 2017. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SILVA, L. E. **O ensino e a aprendizagem da técnica vocal em coros amadores a partir da concepção de regentes e cantores.** 2017. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

WESTRUPP, S. L. **Representações sociais da música em processos de educação musical formal e informal de uma escola de educação básica.** 2012. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CAPÍTULO 7

PROCESSOS DE FORMAÇÃO MUSICAL PARA PROFESSORAS GENERALISTAS

Vítor Hugo Rodrigues Manzke

REFLEXÕES INICIAIS

Dentre os desafios impostos à educação atualmente, muitos deles são novos, trazidos pela realidade social, política e econômica da sociedade contemporânea. Porém, outros são nossos velhos conhecidos, mas não menos importantes e emergentes. Alguns destes desafios podem ser rapidamente apresentados nestas reflexões iniciais: a necessidade de suprir lacunas deixadas por uma formação inicial frágil e/ou inexistente; a busca constante de aprimoramento e atualização; a revisão de metodologias e processos de ensino e aprendizagem que nem sempre dialogam diretamente com a realidade encontrada, seja em termos de infraestrutura, de material humano ou de qualquer outra ordem; as condições reais de trabalho e valorização do magistério como profissão. Todos estes temas, dentre outros, ainda provocam inquietações, mesmo considerando a existência de ampla e contínua discussão na literatura. Assim, é necessário dar continuidade às discussões sobre processos de formação e aprimoramento do professor, do

professor de música e também do professor que utiliza a música em suas ações pedagógicas, como é o caso dos professores formados em curso de pedagogia e em curso Normal.

Muitos são os lugares de onde podemos observar, analisar e refletir sobre a formação acadêmica do professor. É comum, quando pensamos em formação de professores, voltarmos nossos olhares à graduação, mais especificamente aos cursos de licenciatura nas mais diversas áreas. No entanto, é preciso estar atento ao fato de que o processo de formação de um profissional nunca acaba, visto que se espera deste profissional uma constante atualização de conhecimentos, habilidades e competências, mesmo depois de concluída a fase inicial de sua formação, a graduação.

Outro lugar de onde podemos observar a temática da formação de professores é justamente a continuidade no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem que cada profissional se permite dar sequência, mesmo frente a todos os desafios e adversidades encontrados na vida profissional. Carga horária de sala de aula excessiva, quantidade de alunos por turma, desvalorização da profissão, por exemplo, fazem parte do cotidiano de muitos professores que atuam nos mais diversos contextos educacionais brasileiros, sendo permanentemente desafiadores para o exercício profissional com qualidade. Tais desafios e adversidades exigem tomadas de decisão, aprimoramentos e atitudes que não estiveram presentes na formação inicial, reforçando, assim, a necessidade de formação continuada. Essa continuidade no processo de formação é o ponto onde iremos focar nossas lentes, a fim de ampliar as discussões buscando assim contribuir para futuras reflexões na área.

Apresentaremos neste texto parte das reflexões que foram realizadas a partir da dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós Graduação em Música – PPGMUS da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, que buscou compreender as contribuições de um processo de formação continuada em música, oferecido sob o formato de oficinas modulares, em que estiverem imersas professoras generalistas²⁰ da rede

20. Professora generalista, unidocente ou ainda professora de referência, é a que atua como professora de classe na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sendo

municipal de ensino da cidade de Pelotas-RS. Entretanto, não podemos nos furtar de ampliar tais reflexões tendo em vista as experiências vividas no decorrer do tempo, após a dissertação, agora com imersão na formação inicial, como professor da disciplina de Educação Musical de três diferentes cursos de Pedagogia Licenciatura. Seria até mesmo leviano acreditar que nossas reflexões atuais não estariam impregnadas por essas experiências que estão sendo vivenciadas atualmente.

Para tanto, o texto trará uma breve contextualização sobre formação continuada, com o suporte da literatura específica da área de educação musical e de educação, seguido pela metodologia utilizada no trabalho, e um recorte da análise dos dados documentada na dissertação. A partir da apresentação destes itens, finalizaremos com algumas reflexões acerca de todo o processo, somadas às experiências mais atuais.

FORMAÇÃO CONTINUADA

É comum encontrarmos uma divisão dos processos de formação acadêmica em dois grandes segmentos: a formação inicial e a formação continuada. A formação inicial refere-se, normalmente, à graduação, que no caso de formação de professores, acontece nos cursos de licenciatura. A formação continuada seria aquela realizada de forma contínua, depois da formação inicial, podendo ser realizada a partir de distintos formatos, durações, objetivos e perspectivas. Freire problematiza a questão dos tipos de formação: “Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não para nunca” (FREIRE, 2001, p. 245). Sendo a formação de professores uma ação permanente de qualificação para a atuação, toda a ação de busca ou construção do conhecimento deve ser interpretada como um processo contínuo de formação permanente ou continuada, ainda que por vezes este seja um processo de estudos individuais. Assim, optamos por nos juntar a autores que se dedicam a estudar especificamente os processos

normalmente formada em curso de pedagogia ou ainda em curso técnico de magistério ou curso normal.

paralelos ou posteriores à formação na graduação, chamados então de formação continuada.

Na área da educação, encontramos vários autores que destacam a importância da formação continuada para a atualização dos professores das mais diversas áreas do conhecimento. Aqui apresentaremos um pequeno recorte de autores, que pode ser ampliado na leitura do texto completo da dissertação.

Imbernón (2000; 2009) e Vasconcelos (2012) ratificam a importância da formação continuada e chamam atenção aos processos de formação e suas significações ao longo da vida dos profissionais da educação. Muito embora a oferta de cursos de formação continuada tenha passado por momentos de ampliação nos últimos anos, precisamos atentar para alguns pontos já destacados por Imbernón (2009, p. 35), que discute a formação continuada, alertando para algumas tendências que poderiam ser revistas. Para aquele autor, mesmo que haja certa dose de inovação nos cursos de formação continuada, em muitos casos, esta ainda é pequena em relação à formação que é oferecida nos cursos universitários. Um dos fatores que provocam esta situação poderia estar relacionado à supremacia de uma formação com caráter transmissor, distante dos problemas reais dos professores e seus contextos, baseada em uma visão generalizada de que as dificuldades encontradas pelos professores são comuns em qualquer contexto ou situação.

Com isso, Imbernón faz provocações no sentido de se propor ‘uma nova cultura formativa’. Já em 2000 o autor alertava para a necessidade da “recuperação, por parte dos professores e de qualquer agente educativo, do controle sobre seu processo de trabalho, desvalorizado em consequência da fragmentação organizativa e curricular” (IMBERNÓN, 2000, p. 80). O que o autor realça é que somente se o professor for autônomo na sua atuação pedagógica, será possível caminhar para o desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem onde a fragmentação curricular poderia ser superada. Nesta perspectiva, as particularidades e necessidades de cada ambiente educativo seriam obrigatoriamente levadas em consideração durante o processo.

Assim, acreditamos que a formação continuada é um processo de constante busca por capacitação e conhecimento que não se resume a “um curso por ano” oferecido por uma determinada instituição. Segundo Vasconcelos (2012), a formação continuada representa um esforço constante e comum a todos os agentes envolvidos no processo educativo.

A formação continuada, também denominada educação permanente, traduz-se num esforço tanto pessoal, por parte de professor que busca melhorar a sua atuação profissional, como num esforço institucional, por parte do grupo gestor da escola, preocupado em favorecer a melhoria da qualidade da educação oferecida naquele espaço. (VASCONCELOS, 2012, p. 25).

Considerando esta visão de formação continuada apresentada por Vasconcelos, acreditamos na importância da iniciativa do professor com relação à busca por qualificação, atualização, inovação e produção do conhecimento. Por outro lado, espera-se que instituições de ensino e poder público proporcionem este tipo de formação para professores, promovendo ações constantes, permanentes e continuadas, como forma de aprimorar os processos de ensinar e aprender nas escolas e outros espaços educativos. Sendo assim, a formação continuada constitui-se em um processo que deve ser constantemente repensado e adaptado a cada situação em particular.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÚSICA

A formação continuada em música, em especial a dedicada aos professores generalistas, tem sido foco de muitas pesquisas em âmbito nacional. É possível compreender, a partir dessas pesquisas, que esse professor tem um papel importante na formação integral das crianças, inclusive na área musical.

A contribuição do professor generalista para o desenvolvimento musical das crianças passa primeiramente pela compreensão que este professor tem sobre música e artes na formação de indivíduos. Enquanto ele estiver vinculado aos paradigmas que colocam arte para poucos talentosos não haverá segurança nem confiança para desenvolver qualquer programa de música. É essencial que se repense a educação musical que pode ser

administrada para este e por este professor generalista, respeitando o contexto onde tal educação está inserida (FIGUEIREDO, 2003, p. 24).

Mesmo que se questione o desenvolvimento de atividades e conteúdos musicais por professores generalistas em contraponto à atuação de um professor licenciado em música, pode-se considerar que o professor de música se vale de ferramentas específicas que podem compor a formação dos estudantes em diferentes contextos. Já quanto à atuação dos professores generalistas “é bom destacar que esse professor não é especialista em música e sim no desenvolvimento de crianças pequenas, é responsável pela educação da criança numa perspectiva integral.” (WERLE; BELLOCHIO, 2009, p. 106). Ou seja, o professor generalista não realiza o mesmo trabalho do professor especialista em música, porém, por utilizar a música em seu processo pedagógico, deveria ter uma formação adequada na área. Se o professor generalista trabalha numa perspectiva integral, a música deveria fazer parte da formação e da atuação deste profissional.

Para que o professor generalista possa desenvolver com qualidade um trabalho musical, ainda que dentro das limitações de um profissional que não é especialista nesta área, é preciso que este tenha em seu processo formativo alternativas que lhe proporcionem estudos em música. Uma das possibilidades é a música inserida na formação inicial, como é apresentado na literatura específica. Entretanto, ainda são poucos os cursos de graduação em pedagogia que oferecem a música em sua grade curricular, como demonstrado em alguns resultados de pesquisa. Um exemplo desta situação é a pesquisa de Figueiredo (2004) realizada em 19 universidades das regiões Sul e Sudeste do Brasil acerca da formação musical oferecida nos cursos de pedagogia.

A formação musical de professores generalistas na maioria dos cursos de pedagogia se mostrou extremamente frágil nas instituições pesquisadas. A carga horária insuficiente e a falta de profissionais habilitados em diferentes áreas artísticas podem ser vistas como os maiores impedimentos para uma formação mais adequada dos professores generalistas. Tal formação insuficiente não permite que os professores generalistas incluam em suas práticas pedagógicas atividades significativas em termos de música e artes. (FIGUEIREDO, 2004, p. 60).

Para compreender a formação musical de professores generalistas buscou-se na literatura publicações que abordassem o assunto principalmente em dois formatos: formação inicial e formação continuada. Como ponto de partida, foi utilizada a publicação de Werle e Bellocchio (2009), que apresenta resultados de um mapeamento de 63 trabalhos em anais dos Congressos Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, e 11 artigos publicados nas revistas da mesma associação entre os anos de 2001 e 2008. Com relação à formação continuada, 25 textos foram encontrados. A leitura destes textos estimula importantes reflexões frente ao processo de formação musical de professores generalistas. Entretanto, foram poucas as publicações que trouxeram discussão e reflexão mais aprofundada sobre as metodologias e os conteúdos abordados nos processos de formação continuada.

Pela natureza do presente texto, não aprofundaremos aqui reflexões frente aos dados encontrados, visto que podem ser estudados através da versão completa da dissertação. Em síntese, a literatura da área apresenta resultados de pesquisa e relatos de experiência que confirmam que professores generalistas podem se apropriar de aspectos musicais para a sua prática pedagógica a partir de formação específica, que contribua para o desenvolvimento pessoal e também que instrumentalize o professor para inserir a música em suas ações pedagógicas cotidianas.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para atender aos objetivos traçados para a pesquisa de mestrado, foram necessárias algumas escolhas de quais caminhos trilhar. Assim, optamos por uma abordagem qualitativa, visto que os dados que acreditávamos encontrar seriam densos e passivos de análises profundas e subjetivas. Nosso foco estava nas professoras participantes, suas impressões, questionamentos, assim como na utilização da música em suas atividades escolares. O método escolhido foi o estudo de caso, pois estaríamos dialogando com um grupo específico em uma proposta de formação continuada para professoras generalistas, onde através de entrevistas foram coletados dados para análise.

As entrevistas foram feitas com duas das professoras que participaram da proposta de formação e eram titulares de turmas da educação infantil e anos

iniciais da rede pública de educação básica. Além delas, foram entrevistadas também a Coordenadora da formação na universidade e quatro monitores, que na época do oferecimento das oficinas, eram alunos de licenciatura em música. Esse caminho metodológico propiciou percepções bastante peculiares que passamos a compartilhar.

Acreditamos que o caminho metodológico escolhido foi adequado na busca pelos objetivos traçados, pois proporcionou que cada interlocutor envolvido nesse processo de investigação tivesse sua voz valorizada. Com isso, foi possível compreender o lugar de fala de cada colaborador, bem como suas percepções frente às possíveis contribuições que o processo proporcionou, seja na formação inicial dos monitores envolvidos, seja na formação continuada das professoras generalistas, ou ainda na qualificação das propostas da professora coordenadora.

ALGUMAS FALAS DOS PARTICIPANTES

Começamos dando voz à Coordenadora da formação na universidade, que já de início compartilhou que pretendia proporcionar uma formação diferente, um espaço onde fosse possível fazer muita música e que os conceitos e conteúdos musicais fossem dissolvidos nas experiências corporais essencialmente práticas. Essa fala da Coordenadora levou em consideração experiências anteriores com público semelhante, onde alguns cursos se tornavam não muito interessantes, por serem de natureza mais teórica, crítica e reflexiva: “queríamos proporcionar uma oficina diferente, um espaço em que pudessem (as professoras) vivenciar música” (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015). A Coordenadora comentou ainda que as oficinas tinham como “foco a formação musical das professoras generalistas, visando qualificar seu trabalho com música em sala de aula”. Assim, a proposta era fazer muita música, brincar, tocar, experimentar, explorar, improvisar e compor, para então compreender conceitualmente o que se estava fazendo.

Outro olhar que nos preocupamos em trazer à tona foi o dos monitores, que na época eram alunos de curso de licenciatura em música. Apesar de serem educadores musicais em formação, eles eram os responsáveis pelo planejamento e condução das atividades. Vale aqui ressaltar que todo o trabalho

dos monitores era sempre orientado e supervisionado pela coordenadora do projeto. Todos os monitores entrevistados manifestaram-se com relação à supervisão e orientação recebidas, destacando que a coordenadora dava plena liberdade de planejamento. Assim, pela diversidade de perfis dos monitores, as oficinas eram desenvolvidas de forma também diversificada, de acordo com diferentes propostas de atividades de escuta, execução e criação envolvendo canto, violão, piano e percussão. A partir das atividades realizadas em cada encontro, os monitores analisavam os resultados e discutiam com a coordenadora novas possibilidades de desenvolvimento de um mesmo conteúdo musical através de diversos pontos de vista. *“Os conteúdos eram sempre os mesmos: pulso, duração, ritmo, altura, timbre, intensidade. E dentro disso íamos trabalhando de formas diferentes”* (MONITOR 2, entrevista em 21/08/2015). Esta dinâmica conduziu a uma apropriação mais eficaz por parte das alunas da formação, que na maioria dos casos não tinham nenhuma experiência formal com a música.

Conhecendo o perfil de alunas que o curso de formação continuada teria, a equipe de planejamento buscava formas, mesmo que em questões muito simples, de provocar as professoras a fim de que compreendessem que um processo de formação continuada em música pode ser diferente, que pode e, em nosso ponto de vista, deve dialogar diretamente com as necessidades e possibilidades encontradas nos cotidianos escolares das redes públicas de ensino. Assim, destacamos aqui uma das primeiras falas de uma das professoras participantes, que estava atenta a detalhes da oficina, justamente por já ter participado de muitas formações que não dialogavam com a realidade.

Saí de casa pensando: ‘se for mais um daqueles cursos chatos, não vou durar nem dois dias’. Mas não. Quando chegamos na sala, de cara vimos que tinha algo diferente, que não seria mais um daqueles cursos que ficamos sentados e um professor falando. As cadeiras estavam todas amontoadas em um canto, não tínhamos nem onde colocar a madeira e nem onde sentar. (PROFESSORA 2, entrevista em 20/08/2015).

Podemos considerar que o simples fato de a professora ter levado a mateira²¹ para o curso, já pressupunha que seria algo, no mínimo, parado, em formato tradicional de sala de aula. Entretanto, desde o primeiro momento as aulas foram extremamente dinâmicas, com atividades práticas do início ao fim. Essa proposta metodológica enfatizou o trabalho prático o tempo todo, sempre buscando dialogar com conceitos e elementos teóricos que fossem pertinentes às atividades desenvolvidas. Assim podemos perceber que toda a prática proposta era sempre pautada em conteúdos chave, que à medida que as alunas iam se apropriando deles, a complexidade aumentava.

É importante considerar que por mais prático que tenha sido a essência desse processo de formação, os conceitos, discussões e reflexões frente aos conteúdos, habilidades e competências desenvolvidas nunca foram deixados de lado. O que foi priorizado nesse processo foi a experiência prática, para que então depois de “fazer”, a turma se sentava ao final da aula e conversava muito sobre o que tinha sido trabalhado no dia. As discussões também incluíam possibilidades de desdobramento das atividades realizadas, considerando que as professoras pudessem aplicar parte das propostas da oficina em suas salas de aula. Um depoimento de uma das professoras participantes ilustra este processo de trabalho da oficina: “eles [monitores e coordenadora] estavam sempre preocupados em saber se o que estávamos trabalhando na oficina estava sendo útil em nossa sala de aula” (PROFESSORA 1, entrevista em 08/06/2015). Esse era um momento muito importante, pois não somente eram tratados conceitos e habilidades musicais trabalhados no dia, mas principalmente sobre a compreensão das professoras sobre a proposta.

Outro aspecto que merece ser destacado está na experiência formativa dos monitores, estudantes do curso de licenciatura em música. Estes estudantes realizavam experiências didáticas relevantes para sua própria formação como professores de música, mas usufruíam das experiências das professoras participantes como profissionais da educação. Algumas destas professoras atuavam há mais de 20 anos em sala de aula, trazendo para as atividades e para as reflexões realizadas nas oficinas um conjunto de

21. Espécie de bolsa utilizada para carregar o mate ou chimarrão, também conhecida por chimarreira.

questionamentos, sugestões e proposições que estavam relacionadas com as atividades da sala de aula. Várias professoras realizaram experiências com seus alunos na escola, colocando em prática o que aprendiam nas oficinas, testando e vivenciando novas ações envolvendo a música na escola. As professoras retornavam para os encontros com relatos reais, vivos e muito importantes para a continuidade das propostas pedagógicas das oficinas. Assim, monitores e professoras participantes se beneficiavam mutuamente das atividades e reflexões realizadas.

REFLEXÕES FINAIS

É importante ressaltar que esse é um pequeno recorte de um trabalho de mestrado, sendo que neste texto apresentamos momentos da dissertação que acreditamos ser provocadores para futuras reflexões referentes não só à formação musical de professoras generalistas, mas sim para os processos de formação continuada para qualquer área. Diversos aspectos da formação de professores, entre eles a formação continuada, foram discutidos por Imbernón (2009), instigando-nos a pensar em novas culturas formativas, visto que a cultura conteudista já não tem mais espaço nos ambientes de formação contemporâneos, sejam eles de formação inicial ou continuada.

Ainda que os dados aqui apresentados sejam de 2015, é possível afirmar que a realidade formativa ainda não mudou de forma considerável, mesmo que seja possível no cenário atual encontrarmos propostas diferenciadas que se preocupam em dialogar com a realidade em que estão inseridas. Mesmo assim, infelizmente essa não é a realidade encontrada na grande maioria dos contextos educacionais brasileiros. Tal fato certamente não está ligado exclusivamente aos processos de formação dos professores. Em uma discussão ampliada sobre o assunto, podemos considerar outros tantos fatores como valorização profissional, salarial, condições de trabalho, carga horária de trabalho. Enfim, são muitos os fatores que contribuem para realidade atual, solicitando a superação de diversos desafios que também demandam formação e preparação daqueles que atuam como profissionais da educação. Não deveríamos perder de vista que a qualificação e atualização constante dos professores deve ser tratada como ponto chave para um sistema educacional

de qualidade, e esta qualificação implica, inclusive, na preparação para lidar com diversas questões que afetam a profissão, contendo elementos que extrapolam a formação para a atuação na sala de aula. Preparar profissionais que estejam aptos a participar e intervir nos processos administrativos da educação, por exemplo, é também parte de um processo amplo de formação profissional e poderia estar contemplado tanto na formação inicial como na formação continuada.

Não temos aqui a pretensão de indicar a metodologia correta de trabalho para formação musical continuada com professoras generalistas, mas sim de provocar reflexões sobre diferentes possibilidades e caminhos a serem pensados frente a esses processos que buscam sempre a qualificação não só da professora diretamente envolvida, mas principalmente do sistema educacional na sua grandeza e complexidade. Para tanto, é fundamental que todos estes processos sejam contextualizados, integrando aquilo que é relevante para determinados contextos educativos, sem a pretensão de buscar soluções genericamente aplicáveis a qualquer contexto.

Podemos perceber que um dos fatores que mais chamou a atenção no processo investigado foi justamente a metodologia de trabalho utilizada pelo grupo, onde além da flexibilidade e autonomia de diagnóstico e planejamento por parte dos monitores, a forma de desenvolvimento prático das atividades e diversidade dos perfis dos proponentes fez com que as propostas dialogassem ao máximo com as diferentes realidades encontradas nas diversas escolas da rede municipal de ensino que estavam ali representadas por suas professoras. Tal proposta só foi possível pela compreensão por parte de todos os envolvidos que se tratava de um laboratório, onde quem estaria diagnosticando, planejando e atuando seriam alunos do curso de licenciatura em música, portanto, educadores musicais em formação. A análise do processo de concepção e condução das atividades das oficinas apontou benefícios para todos os envolvidos, pois além de auxiliar na formação e qualificação dos monitores, futuros profissionais da educação, proporcionaram aproximação com a realidade educacional a partir da presença e participação de professoras atuantes na educação básica. Os depoimentos dos envolvidos confirmaram estes benefícios, realçando a relevância de propostas como esta realizada nas

oficinas para a formação, atualização e reflexão de profissionais da educação e de futuros professores de música.

Após termos vivido a experiência do mestrado, é possível considerar que as reflexões decorrentes da pesquisa realizada, afetam nossa condição atual de professor de música de três diferentes cursos de pedagogia. Muito embora a discussão apresentada aqui seja referente a processos de formação continuada, lembramos a proposição de Freire (2001) que salienta que estamos em constante formação durante nossa vida, sendo inclusive difícil delimitar onde ela inicia ou continua. Assim, muito das experiências obtidas na execução do processo de investigação apresentado, estão impregnadas em nossa prática pedagógica atual também na formação inicial, principalmente no que se refere à metodologia proposta em sala de aula, na relação com as alunas, nas provocações e reflexões a partir da realidade encontrada no cotidiano escolar. Muitas alunas dos cursos de pedagogia já atuam como professoras da educação infantil e anos iniciais, proporcionando um diálogo frequente com realidades educacionais, enriquecendo as experiências formativas nas aulas do curso de pedagogia. Frente a essa realidade, podemos considerar que seja na formação continuada ou na formação inicial, devemos sempre estar atentos a qual ou quais culturas formativas estamos compartilhando.

Concluindo, acreditamos ser de extrema importância dar voz aos envolvidos nos processos de formação, pois somente tendo consciência dos anseios, necessidades e possibilidades de cada realidade é que será possível planejar propostas que tenham a real preocupação de buscar um diálogo aberto com o campo que pretendemos colaborar. A constante reflexão sobre nossa prática pedagógica, aliada ao conhecimento mais profundo possível da realidade em que estamos inseridos, pode ser um caminho possível para proporcionar um diálogo das metodologias com a realidade escolar e formativa.

REFERÊNCIAS

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. A educação musical de professores generalistas. **Cuadernos Interamericanos de Investigación em Educación Musical**. v.II, nº 5. p. 17-27. México: 2003.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, v. 11, p. 55-62. Porto Alegre: 2004.

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

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

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

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

CAPÍTULO 8

A PRÁTICA DO CANTO COLETIVO EM UM GRUPO DA TERCEIRA IDADE: UM ESTUDO SOBRE O LAZER SÉRIO EM BUSCA DO ENVELHECIMENTO BEM-SUCEDIDO

Rebeca Campos Berger Felau Martins

Este texto apresenta um recorte de pesquisa de mestrado que teve como foco a prática do canto coletivo em um grupo de idosos. A pesquisa foi realizada em Florianópolis, com o Grupo de Canto Vozes da Ilha do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Com base na literatura pesquisada, foi possível identificar que os corais denominados *da terceira idade* podem gerar significados variados e ter funções específicas na vida de seus participantes, destacando que esses ambientes são meios propícios para desenvolver processos de ensino e aprendizagem musical. Diante disso, parte-se do pressuposto de que os contextos de canto em grupo, constituídos essencialmente por cantores idosos, são ambientes propícios a contribuir para a promoção de um *envelhecimento autônomo e bem-sucedido*, e de que existem processos de ensino e aprendizagem musical neste meio. Nesse sentido, considerou-se que a relevância de se estudar

um grupo de canto da terceira idade, de maneira mais aprofundada, está principalmente no papel que essa atividade exerce para essas pessoas nesta fase da vida e, paralelamente a isso, na importância da reflexão científica sobre uma prática educacional que busca atender a uma faixa etária que cresce em população mundialmente, e que pode apresentar demandas específicas.

Considerando que a literatura da área da gerontologia educacional defende, em outros termos, que as metodologias específicas direcionadas a pessoas idosas devem contribuir, sobretudo, com o bem estar dos participantes idosos, foi estabelecido como objetivo geral investigar de que maneira a prática do canto coletivo com a terceira idade pode contribuir para um *envelhecimento autônomo e bem-sucedido*, considerando as demandas específicas do público idoso, a partir das perspectivas do regente e dos cantores idosos, participantes do Grupo de Canto Vozes da Ilha do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI-UFSC).

A revisão de literatura foi organizada em quatro seções: *envelhecimento bem-sucedido*; educação e envelhecimento; educação musical e idosos; e canto coral na terceira idade. A primeira seção teve o propósito de trazer algumas definições de *envelhecimento bem-sucedido*, que podem estar associadas a fatores de ordem física cognitiva e social (TEIXEIRA; NERI, 2008) e psicológica (FERNANDES, *et al.*, 2011). Verificou-se que o *envelhecimento bem-sucedido* não depende exclusivamente de fatores de ordem física, ou seja, envelhecer bem, de modo saudável e ativo, depende de outros aspectos que podem estar envolvidos na determinação de uma velhice bem sucedida (NERI; CACHIONI, 2004). Nesse sentido, é possível desenvolver um *envelhecimento bem-sucedido* mesmo na presença de vulnerabilidades (SILVA; LIMA; GALHARDONI, 2010). Verificou-se que não existe um consenso na literatura sobre o conceito de *envelhecimento bem-sucedido*. Isso revela o caráter multifacetado que este conceito pode ter, já que pode estar associado a diversos fatores que envolvem a vida dos sujeitos e seus diferentes modos de envelhecer.

A segunda seção da revisão de literatura abordou a função dos processos educacionais na vida de pessoas idosas. Para os pesquisadores da área da gerontologia educacional, a educação é capaz de: tornar o idoso um

protagonista de suas próprias aprendizagens, permitindo que o indivíduo desempenhe novos papéis sociais; valorizar e melhorar a autoestima; tornar o sujeito ativo; proporcionar e potencializar experiências diversas; oferecer condições para enfrentar melhor as perdas da vida; desenvolver a socialização e o lazer; fomentar sentimentos de satisfação; transformar; e empoderar (NERI; CACHIONI, 2004; SCORALICK-LEMPKE; BARBOSA, 2012). As funções da educação apresentadas por essas pesquisas são amplas e podem ajudar a desconstruir a ideia enraizada culturalmente de que a terceira idade é uma fase da vida improdutiva e/ou inativa, mostrando que a educação com pessoas idosas serve principalmente para engajar pessoas de formas diversas.

A terceira seção da revisão focalizou os benefícios da aprendizagem musical e seus processos, incluindo discussões sobre qualidades docentes e demandas específicas dos idosos. Como benefícios, a literatura apontou: a qualidade de vida, o bem estar subjetivo e a preservação de habilidades cognitivas (SARFSON GLEIZER; LARRAZ RÁBANOS, 2017); o desejo de expandir conhecimentos através da realização de novos projetos musicais; o bem estar proporcionado pela atividade; o melhoramento de *performances* vocais; a elevação da autoestima; e o estímulo à produção intelectual e à criatividade (MATTOS, 2014). Em relação às qualidades docentes fundamentais para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem com idosos, a literatura enfatizou a formação gerontológica (LUZ, 2008) e a paciência (RODRIGUES, 2009).

A quarta seção da revisão de literatura discutiu o perfil do coralista idoso no tocante aos aspectos vocais, fisiológicos e motivacionais, e os processos de ensino e aprendizagem musical que acontecem na prática coral. Sobre esses processos, a literatura sugere que os regentes proponham atividades que exijam o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos idosos (LUZ, 2008); que respeitem as características vocais do coro e ao mesmo tempo proporcionem desafios saudáveis (HAUCK-SILVA; IGAYARA-SOUZA; RAMOS, 2016); e que apliquem estratégias de ensino, como a imitação (REIS; OLIVEIRA, 2004; FIGUERÊDO, 2010) e a repetição das execuções musicais (REIS; OLIVEIRA, 2004).

Vale ressaltar que a terceira idade é constituída por um público heterogêneo (TEIXEIRA; NERI, 2008), que possui necessidades, limitações e

capacidades diversas. Dessa forma, os procedimentos metodológicos sugeridos por essas pesquisas poderiam ser utilizados, adaptados, aprimorados ou ainda reavaliados para que se possa atender a públicos específicos de idosos.

No tocante à metodologia, esta pesquisa teve caráter qualitativo e apropriou-se do estudo de caso como método de investigação. As técnicas de pesquisa utilizadas foram: observação não participante; entrevistas semiestruturadas; questionário misto; e grupo focal. Tendo este estudo foco na compreensão da prática de canto coletivo de um grupo da terceira idade, esta pesquisa, cujos dados foram coletados entre os meses de agosto e dezembro de 2017, apresentou um caráter qualitativo na medida em que buscou investigar de forma minuciosa aspectos relacionados a tal prática a partir da perspectiva dos participantes do grupo. Os dados foram coletados junto ao grupo de canto participante desta pesquisa, sendo as análises derivadas de interpretações da pesquisadora sobre temas específicos que emergiram a partir dos procedimentos de coleta de dados. Os participantes da pesquisa foram: a coordenadora do NETI; a presidente do Centro de Estudantes do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (CENETI); o regente do grupo; e vinte e um cantores idosos, totalizando 19 mulheres e 2 homens.

O referencial teórico foi baseado na área da gerontologia educacional a partir das dimensões de uma educação com idosos, desenvolvidas por Johannes Doll (2008), e na Perspectiva do Lazer Sériu, criada pelo sociólogo canadense Robert Stebbins (1982). De acordo com Stebbins (1982), as pessoas não tem mais considerado o lazer necessariamente como uma forma de descansar do trabalho, e sim, “como uma oportunidade primordial de expressão pessoal, aumento da autoidentidade e autorrealização” (STEBBINS, 1982, p. 253, tradução nossa). Na perspectiva do autor, as pessoas têm enxergado o lazer como uma oportunidade de aperfeiçoamento em alguma área do seu interesse, fazendo isso de modo empenhado. Logo, também é possível encontrar trabalho no lazer. É o que Stebbins chama de “lazer sério”. Em outros termos, participar de um lazer sério significa exercer uma atividade prazerosa com dedicação e seriedade. A escolha de Stebbins (1982) e Doll (2008) como referenciais teóricos desta investigação foi feita com base na constatação de que a maneira como esses autores pensam e abordam práticas educacionais com pessoas idosas se relaciona com a revisão

de literatura estudada e, principalmente, com os processos que acontecem no contexto estudado.

Sobre as análises da investigação, foram escolhidos alguns trechos das conversas com os participantes do estudo, bem como considerações realizadas pelos cantores a partir do questionário, incluindo elementos extraídos das observações realizadas junto ao grupo. Os assuntos mais mencionados nas conversas com os participantes da pesquisa geraram as seguintes categorias de análise: 1) razões para cantar; 2) benefícios do canto; 3) empenhos e desafios; 4) demandas específicas; 5) interações pedagógico-musicais; e 6) repertório.

Em relação à primeira categoria, as razões que motivaram os cantores a ingressarem no coral estão sintetizadas nas respostas que deram ao questionário, onde podiam assinalar quantas opções desejassem referentes a essas razões. As opções mais assinaladas foram: Fazer novos amigos (13 respostas); Paixão por cantar (13 respostas); Aprender a cantar (12 respostas); Gosto pelas músicas do coral (11 respostas); Manter contato com outras faixas etárias (10 respostas); Aperfeiçoamento da voz (9 respostas); Viajar/passear com o grupo (8 respostas); Aprender músicas (7 respostas); e Fazer apresentações públicas (7 respostas). As principais razões estão relacionadas a aspectos sociais, principalmente, mas também ao grande interesse que possuem por esta prática musical específica e pela necessidade de se aperfeiçoarem musicalmente. A *dimensão socioeducativa* é uma das características mais fortes das atividades educacionais com pessoas idosas (DOLL, 2008). Notou-se que esta é também uma característica preponderante do grupo, onde os cantores podem simultaneamente aprender a cantar e aumentar suas relações sociais.

A segunda categoria, os benefícios do canto, também foi sintetizada a partir das respostas que os cantores informaram no questionário. Foi perguntado aos idosos quais as funções que o canto possui em sua vida, e as respostas mais assinaladas foram as seguintes: Socialização (14 respostas); Lazer (13 respostas); Aperfeiçoamento da voz (12 respostas); Aprendizagem musical (11 respostas); e Melhoramento da saúde (11 respostas). Notou-se que os aspectos sociais e de aperfeiçoamento vocal/musical foram também os mais destacados como efeitos que a prática coral pode proporcionar a seus participantes, além de serem as razões pelas quais ingressaram no grupo. Isso

mostra que os idosos entraram por motivos específicos e perceberam que suas necessidades iniciais estavam sendo preenchidas no grupo. A função do coral como lazer também foi uma resposta preponderante entre os cantores. Existe, simultaneamente à preocupação com o aperfeiçoamento vocal/musical e à socialização, o usufruto de momentos prazerosos na atividade do canto coletivo. Os cantores têm a consciência de que esta atividade traz benefícios pelo fato de que estão tendo o privilégio de realizarem algo que gostam. Doll (2008) afirma que o lazer é uma das principais dimensões de uma educação com idosos, todavia, nem toda a população idosa percebe o quanto as ações educativas e de lazer podem estar interligadas, logo, nem todas as pessoas buscam atividades educativas nesta fase da vida.

A terceira categoria, empenhos e desafios, baseou-se no diálogo com os participantes da pesquisa, pois trouxe um contraste com a discussão sobre os benefícios da prática coral. Ficou claro que, para alcançarem os aspectos positivos advindos desta prática, os cantores se empenham muito para conquistar um bom resultado musical e social, enfrentando desafios. Logo, os benefícios não são gratuitos ou uma simples consequência do ingresso no coral, e sim, o resultado de treino, disciplina e dedicação. Sobre o empenho musical, a presidente enfatizou: *“o pessoal acha que vir e ensaiar é um encontro social, pra bater papo, e não é; é uma necessidade de se concentrar e estar à disposição do regente, pra gente ensaiar, porque amanhã ou depois nós temos apresentação”*. Foi evidenciado pela presidente que os ensaios do Grupo de Canto Vozes da Ilha devem focar principalmente a *performance* para as apresentações públicas, e não necessariamente a socialização, apesar de esta ser também uma consequência natural desse tipo de atividade. A coordenadora apontou a técnica e o compromisso como os fatores que mais chamam a sua atenção quando visita os ensaios do coral. Conforme Bergmann (2012), a técnica e a necessidade do treino podem estar mais presentes entre os idosos do que os aspectos sentimentais em relação às motivações para aprender música.

A quarta categoria traz as perspectivas que os participantes da pesquisa têm sobre as demandas específicas dos cantores no coral. São discutidos vários assuntos nesta seção, dentre eles, as principais diferenças entre faixas

etárias e a atuação do professor diante das demandas dos idosos. Em uma breve comparação entre a juventude e a terceira idade nos processos de ensino e aprendizagem, uma cantora se manifestou da seguinte forma: “[...] *é superdiferente: a terceira idade e o jovem. [...] Eu, por exemplo, quando eu era mais jovem, tudo o que eu fazia eu gravava [memorizava], agora eu já tenho dificuldade pra gravar. [...] E tem a voz, que muda, o tom de voz vai mudando*”. As outras cantoras presentes no grupo focal concordaram com esta opinião, todavia, um cantor discordou em relação à memória, afirmando: “*Eu acho que pra mim, por exemplo, eu tô com a memória muito mais aguçada do que quando eu tinha 30 anos!*”. O regente também destacou algo sobre a memorização: “*tem muitas [pessoas] ali que querem cantar sem pasta, mas já têm oitenta e poucos anos, né... noventa... então, é difícil de decorar todas as músicas*”. Em contraposição, a presidente, que canta no naipe dos contraltos, tem quase noventa anos de idade, considerou que é preciso haver mais exigências ao grupo no incentivo à memorização das músicas: “[...] *Acho que nós deveríamos decorar todas as músicas!*”.

Diante dessas perspectivas, considera-se que, muitas vezes, na tentativa de resguardar o público idoso, algumas ações e decisões educativas podem diminuí-lo. Vale enfatizar a importância de se desenvolver atividades desafiadoras (HAUCK-SILVA; IGAYARA-SOUZA; RAMOS, 2016) e de exigir capacidades cognitivas na prática coral com idosos (LUZ, 2008), para que estes também tenham a oportunidade de adquirir e aperfeiçoar habilidades, como por exemplo, a habilidade de memorização, que pode ajudar a manter a funcionalidade do indivíduo (NERI; CACHIONI, 2004) e sua autonomia (FERNANDES, *et al.*, 2011).

Na quinta categoria, interações pedagógico-musicais, foi analisada, dentre outros aspectos, a maneira como o regente ensina as músicas, incluindo algumas estratégias didáticas que utiliza. Sobre o ensino das músicas novas, a repetição das execuções musicais com os idosos pode ser muito eficiente nos processos de ensino e aprendizagem (REIS; OLIVEIRA, 2004; CACHIONI, *et al.*, 2015). No coral, a repetição e a redução do andamento dessas execuções são estratégias adotadas pelo regente. Ele exemplificou como fala aos cantores: “*Vocês deixam eu cantar três vezes sozinho*”. *Eu canto bem devagar, mostrando*

todas as três vezes... não pode errar... você tem que cantar exatamente a mesma melodia [...]”. O regente também compartilhou na entrevista algumas estratégias para corrigir a afinação, ressaltando que, se algum cantor desafinar, é preciso “*saber escutar, e saber corrigir sem ofender a pessoa. [...] Eu paro, ensino, com calma*”. O regente considerou que a desafinação é um problema que não se deve ignorar no momento do ensaio do coral. Para ele, é preciso ter paciência para adquirir bons resultados com os idosos. A paciência do professor também foi perceptível a partir das observações dos ensaios, pois, nos momentos em que alguém cantava mais forte que o colega do lado, ou que o grupo não cantava dentro do andamento da música indicado pelo violão, o professor parava a música e explicava devagar, até aquele trecho da música ser cantado corretamente. Um trabalho com pessoas idosas pode requerer, em muitos momentos, mais tolerância com o público, para que este possa perceber também que é útil e capaz (RODRIGUES, 2009).

A última categoria tratou do repertório do coral. Os gêneros musicais cantados pelo grupo são: samba, bolero, balada, valsa, sertanejo, folclórica e MPB. Verificou-se que o coral possui um repertório bastante eclético, porque, dentre outras razões, tem o propósito de agradar os diferentes públicos para os quais cantam. Segundo a presidente: “*Música é sempre mais popular, ou folclórica [...] tô dizendo assim mais conhecidas [...]. Porque quando a gente vai em público, eu vejo que quando a música não é conhecida, não é aceita*”. Ficou evidente que um coral que possui uma agenda cheia de apresentações para diferentes públicos, em diferentes eventos e contextos, necessita de um repertório eclético, e isso é perceptível no Grupo de Canto Vozes da Ilha. Outra discussão levantada no grupo focal com os cantores foi o critério de elaboração de um repertório voltado à terceira idade. Essa discussão começou depois que uma cantora mencionou que seu estilo musical preferido é o rock. Em seguida, um cantor tentou explicar esse sentimento prazeroso que a cantora manifestou com relação ao rock. Ele disse: “*Eu acho que a música não tem idade. [...] você vê pessoas de idade elevada cantando música que tá na mídia hoje, você vê jovem, superjovem, cantando música antigíssima [...]. Então a música ela não tem fronteira, ela não tem idade*”. Para aquele cantor, existem músicas boas em todas as gerações, independentemente da época na qual foram compostas, e essa riqueza e diversidade musical deve

ser aproveitada de forma adequada ao grupo. Seria pretensioso considerar que existe um repertório ideal para a terceira idade, ou que já esteja pronto e direcionado para um determinado grupo, mas existe uma construção ideal desse repertório que pode ser realizada junto com o grupo.

A partir das falas dos participantes da pesquisa foi possível notar que os ensaios do grupo são primordialmente voltados para a melhoria da *performance*, na busca por uma apresentação pública satisfatória. Já a partir das observações dos ensaios, notou-se, além da preocupação com a *performance*, a busca principalmente pela socialização e interação social, onde aprendizagens e amizades são, semanalmente, realizadas e intensificadas neste meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resposta à questão de pesquisa, os resultados mostraram que a prática do canto coletivo, direcionada à terceira idade, pode desenvolver o *envelhecimento autônomo e bem-sucedido* de seus participantes na medida em que funciona como um *lazer sério*, isto é, um ambiente propício para adquirir e aprimorar saberes, habilidades e experiências de maneira prazerosa, mas coletivamente empenhada.

Verificou-se que a aprendizagem musical desempenha um papel importante na manutenção das habilidades cognitivas dos idosos, como apresentado na literatura (SARFSON GLEIZER; LARRAZ RÁBANOS, 2017) e que, por sua vez, a cognição é responsável pela manutenção da sua autonomia (FERNANDES, *et al.*, 2011). Isso significa que a pessoa idosa, que possui sua mente preservada e ativa, poderá intervir mais no meio em que está inserida, se autoafirmar, se fazer ouvir e, assim, permitir também o desenvolvimento do seu *envelhecimento autônomo* a partir da participação em atividades musicais.

Outro aspecto destacado foi a aprendizagem a partir da convivência. Ficou claro que os idosos não possuem aprendizagens voltadas apenas à música, pois carregam em suas bagagens de vida, principalmente, as aprendizagens sociais desenvolvidas coletivamente. A partir das interações sociais que acontecem no grupo, os cantores aprendem a conviver, a se respeitar, a

esperar a vez do outro, a ensinar música, a ter tolerância e a aprender com a experiência do outro. A literatura reitera o que foi identificado neste grupo com relação à aprendizagem ao longo da vida, independentemente da idade (SCORALICK-LEMPKE; BARBOSA, 2012). Neste contexto, os idosos experenciam música, mas, principalmente, aprendem e ensinam uns aos outros sobre como envelhecer de modo bem-sucedido.

Em relação ao atendimento das demandas específicas do público idoso nos processos educacionais, verificou-se que essas demandas não estão relacionadas necessariamente à vulnerabilidade da faixa etária, pois os cantores idosos, neste ambiente, são pessoas ativas e saudáveis e, além disso, pessoas que desejam ser convidadas a realizar novos desafios. Isso mostra que o regente não deve basear sua metodologia apenas nas limitações de seu grupo, e sim, nas suas potencialidades, convidando-os a irem além, e explorando novas habilidades. Esta, também, é uma forma de respeitar a terceira idade e ao mesmo tempo acreditar nas suas capacidades.

Compreende-se a importância deste estudo para a área de educação musical na medida em que se buscou conhecer, a partir de processos musicais e educacionais, as demandas de um público que cresce em população e propósitos, e que pode necessitar de cuidados específicos. A relação apresentada entre a educação musical direcionada ao público idoso e a área de gerontologia pode trazer contribuições significativas para ambas as áreas, pois tem implicações diretas nos processos de formação e atuação de educadores que atendem este público da terceira idade. Maiores aproximações entre estas áreas de estudo poderiam contribuir, sobretudo, para o desenvolvimento de bases teóricas e metodológicas alinhadas com as necessidades de pessoas idosas que participam de experiências educativas com a música.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, Carolina Giordano. **A relação do idoso com o aprendizado musical**. 249 f. Dissertação (mestrado em música) – UNESP, São Paulo, 2012.

CACHIONI, Meire, *et al.* Metodologias e Estratégias. **Revista Educação e Realidade**., v. 40, n. 1, p. 81-103, 1 sem., 2015.

DOLL, Johannes. Educação e envelhecimento – fundamentos e perspectivas. **Revista A Terceira Idade**, v. 19, n. 43, p. 7-26, 2. sem., 2008.

FERNANDES, Maria das Graças Melo; SILVA, Antonia Oliveira; LOUREIRO, Lara de Sá Neves; MEDEIROS, Ana Cláudia Torres. Indicadores e condições associadas ao envelhecimento bem-sucedido: revisão integrativa da literatura. **Cogitare Enfermagem**, 16(3), p. 543-548, 2. sem., 2011.

FIGUERÊDO, Michael S. Educação musical com idosos: concepções e práticas de regentes no canto-corale. In: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, XIX, Goiânia, 2010. **Anais eletrônicos...** Goiânia, 2010. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte1.pdf> Acesso em: 10 jul. 2017.

HAUCK-SILVA, Caiti; IGAYARA-SOUZA, Susana Cecilia; RAMOS, Marco Antonio da Silva. Referenciais teóricos para a preparação vocal em coros de terceira idade e relato de experiência de articulação entre prática e teoria. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, XXVI, 2016, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, 2016. Disponível em: < <http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/schedConf/presentations>> Acesso em: 10 jul. 2017.

LUZ, Marcelo Caires. **Educação Musical na Maturidade**. São Paulo: Som, 2008.

MATTOS, Marcelo Nogueira. Análise das Contribuições da Educação Musical para a Terceira Idade. **Revista Tecnologia e Cultura.**, n. 23, p. 15-21., 1. sem., 2014.

NERI, Anita Liberalesso; CACHIONI, Meire. Velhice bem sucedida e educação. In. NERI, Anita Liberalesso; DEBERT, Guita Grin (org.). **Velhice e Sociedade**. Campinas: Papirus, 2004.

REIS, Ângela C. C. dos; OLIVEIRA, Viviane S. Canto coral na terceira idade: um caminho para a inclusão social. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, XIII, 2004, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. Disponível em:<http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2004.pdf> Acesso em 10 jul. 2017.

RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha. **“Cada passo é uma vitória”**: saberes que norteiam a formação e atuação de professores de música com alunos

idosos. 200 f. Dissertação (mestrado em música) – UnB, Programa de Pós-graduação “Música em Contexto”, Brasília, 2009.

SARFSON GLEIZER, Susana; LARRAZ RÁBANOS, Natalia. Influencias del aprendizaje musical en el bienestar de un grupo de personas mayores de 65 años. **Acta de Investigación Psicológica**, v. 7, p. 2727-2734, 2. sem., 2017.

SCORALICK-LEMPKE, Natália Nunes; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. **Educação e Envelhecimento: contribuições da perspectiva *Life Span***. Estudos de Psicologia, Campinas, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29s1/o1.pdf> > Acesso em 10 nov. 2017.

SILVA, Henrique Salmazo da; LIMA, Ângela Maria Machado de; GALHARDONI, Ricardo. Envelhecimento bem-sucedido e vulnerabilidade em saúde: aproximações e perspectivas. **Revista Interface**, v. 14, n.35, p.867-877, 2. sem., 2010.

STEBBINS, Robert A. Serious leisure: A conceptual statement. **Pacific Sociological Review**, Califórnia, v. 25, p. 251-272, 1982.

Review, Califórnia, v. 25, p. 251-272, 1982.

TEIXEIRA, Ika Nicéia D'Aquino Oliveira; NERI, Anita Liberalesso. Envelhecimento bem-sucedido: uma meta no curso da vida. **Revista Psicologia USP**, 19(1), p. 81-94, 1. sem., 2008.

CAPÍTULO 9

PROCESSOS DE ESCRITA DE UMA DISSERTAÇÃO SOBRE CORPO NA PRÁTICA CORAL

Rafael Prim Meurer

Entre os anos de 2016 e 2018, cursei o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música da Udesc no qual realizei a pesquisa intitulada *Ideias de corpo e ações pedagógicas no canto coral: um estudo a partir do Corolário* (MEURER, 2018). Naquela ocasião, tracei um caminho argumentativo no qual articulei uma reflexão sobre concepções de corpo no canto coral e uma experiência específica de prática coral, o *Corolário*, realizada no ano de 2016 pelo Coral da Udesc. A dissertação constrói uma relação entre concepções teóricas de corpo e ações pedagógicas realizadas nessa prática coral. E o que trago aqui neste texto é uma retomada das principais questões discutidas na pesquisa incluindo reflexões sobre as diferentes experiências de escrita ao longo caminho investigativo realizado.

PENSANDO O CORPO

O começo da pesquisa de mestrado foi marcado pela escolha minha e de meu orientador, o prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, de realizar uma

mudança temática radical no projeto que havia sido submetido no processo de seleção de entrada no curso de mestrado. Este primeiro projeto tinha uma temática e uma abordagem completamente diferentes da pesquisa que efetivamente foi realizada: trocamos o tema da pesquisa de “diversidade na formação de educadores musicais” para “corpo na prática coral”. Se, por um lado, é comum que os projetos submetidos sofram alterações, principalmente ao longo do primeiro ano do curso de mestrado, por outro, o projeto que havia sido submetido foi totalmente descartado por nós e o início do curso se caracterizou, portanto, pela estruturação de um novo e completamente diferente projeto de pesquisa.

Nestas condições, dei início a dois movimentos investigativos concomitantes: a revisão bibliográfica e a busca por referenciais teóricos. Assim, realizei uma revisão sobre as noções de corpo presentes nas pesquisas que tratam do uso da movimentação corporal na prática coral. Do ponto de vista conceitual, como parte de argumentos em favor do uso da movimentação corporal na prática coral, parte da literatura aponta que o corpo deve ser compreendido de maneira não dualista e sim integrada a outros aspectos da vida humana (BÜNDCHEN, 2004a; 2004b; 2005; BRAGA; PEDERIVA, 2008; SILVA; SOUSA; SANTOS, 2015; SIMÕES, 2012; SOUSA, 2011). Na literatura consultada, alguns textos apresentam a proposição de que “o corpo é o instrumento do cantor”, associando esta abordagem a uma valorização do corpo na prática coral. Esta concepção de corpo como instrumento do cantor está presente de diferentes modos nos textos de Braga e Contreiras (2009), Bündchen (2005), Freire e Pacheco, (2011), Fritzen, Gusmão e Bellochio (2013), Hibbard (2013), Silva, Sousa e Santos (2015), Simões (2012), Simões *et al.* (2016) e Sousa (2012).

Sobre essa noção de que “o corpo é o instrumento do cantor”, argumento que essa compreensão de corpo o determina como sendo algo manipulado pelo cantor, o que separa conceitualmente o cantor do seu próprio corpo. O cantor, nesta abordagem, é compreendido como entidade extracorpórea que possui, utiliza e manipula o corpo como se fosse uma “ferramenta”. Além disso, através da comparação metafórica com um instrumento, essa

noção condiciona a valorização do corpo ao desempenho de uma “função”, ela submete o corpo a uma ideia de utilidade.

Por considerar o corpo como uma ferramenta a ser utilizada, essa noção pode fundamentar ou reforçar ações pedagógico-musicais fortemente estabelecidas no campo da prática coral que buscam o controle do corpo através de treinamentos técnicos e disciplinares. Neste sentido, essa concepção se apresenta como fundamento de estratégias pedagógicas que enfatizam a reprodução sonora de modelos musicais e que exercem controle sobre o corpo dos cantores com finalidades estéticas específicas e predeterminadas. Assim, enfatizando o treinamento do corpo para um desempenho estético já estabelecido, “a ideia de que o corpo é instrumento do cantor não se apresenta necessariamente como argumento sólido para a valorização do corpo ou para o uso da movimentação corporal na prática coral, mas sim para a manutenção de práticas já estabelecidas” (MEURER, 2018, p. 83).

Assim, essa noção do corpo como instrumento do cantor não se apresentava como adequada à necessidade apontada pela própria literatura de que o corpo deveria ser compreendido de maneira não dualista e sim integrada a outros aspectos da vida humana. Deste modo, segui minha busca por outros referenciais teóricos. Como a literatura da área do canto coral não apresentava referências conceituais adequadas aos propósitos do trabalho, essa busca se deu por meio de leituras de livros acerca de abordagens filosóficas, educacionais e artísticas que tivessem o corpo como centro de suas discussões.

Diferentemente da escrita do texto final da dissertação, a escrita realizada nessa parte da pesquisa se deu em momentos nos quais eu não tinha ainda clareza do que seria construído. Ao longo do processo, encontrei informações, conhecimentos e teorias diferentes das que já conhecia e, com isso, mudei minhas convicções a respeito do objeto de estudo; isto me levou a fazer redirecionamentos, mudando a trajetória enquanto “caminhava”. No livro *Music Matters: a Philosophy of Music Education* (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015), encontrei um capítulo intitulado “Personhood”. Ao fazer a leitura, entendi que os autores propunham uma concepção específica da pessoa humana, um “conceito holístico de pessoalidade”. Na dissertação,

“pessoalidade” foi uma escolha de tradução da palavra “personhood” e essa palavra se refere àquilo que é ser uma pessoa; se refere a um conceito holístico do que significa ser uma pessoa. E o termo holístico se refere à qualidade de um determinado sistema ou organismo que não pode ser explicado apenas pela soma de suas partes ou de seus componentes. O conceito holístico de personalidade traz, portanto, a ideia de que “todas as dimensões da personalidade se entrelaçam, se apoiam e trabalham juntas, e [...] o *self* não está trancado dentro de *si mesmo* em algum lugar. Em vez disso, há uma continuidade porosa e interativa entre o *self* e todas as dimensões do seu mundo” (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015, p. 158, tradução minha).

Ter encontrado esse capítulo naquele livro foi fundamental para a construção do quadro conceitual da dissertação. Um dos fundamentos teóricos, a proposição teórica desenvolvida por Varela, Thompson e Rosch (2003 [1991]) de que a cognição é uma “ação incorporada”, tornou possível a articulação do conceito holístico de personalidade com outras duas concepções: as concepções de “cognição musical incorporada” (BOWMAN, 2004) e de “escuta como ação incorporada” (BISCARO, 2015). A partir dessa articulação teórica, o quadro conceitual estabelecido na dissertação tem duas ideias centrais: a primeira é a de que a personalidade não é dualista, sendo que, nesta abordagem, a cognição depende da existência de um corpo e a ação e a percepção são inseparáveis na experiência cognitiva; a segunda ideia central é a de que a personalidade é sociocultural.

O contato com essas referências teóricas me deu subsídios para considerar efetivamente que a experiência do *Corolário*, que já havia sido realizada, poderia ser incluída na pesquisa. Até então, as discussões realizadas na literatura coral sobre corpo não apontavam possibilidades de aproximação com aquela experiência prática. E, como a elaboração da questão de pesquisa dependeu diretamente da elaboração deste quadro conceitual e da inclusão do *Corolário* na pesquisa, só agora eu a apresento: como a noção de corpo, compreendida dentro do “conceito holístico de personalidade”, pode fornecer princípios que fundamentem ações pedagógico-musicais realizadas na experiência do *Corolário*?

DECISÕES METODOLÓGICAS

Os procedimentos metodológicos realizados na coleta e produção de dados referentes à experiência do *Corolário* envolveram: pesquisa documental, grupo focal e entrevistas. Como a decisão de inclusão do *Corolário* como experiência prática a ser investigada nesta pesquisa aconteceu somente após o término das atividades do mesmo, a primeira etapa do desenvolvimento desta pesquisa se constituiu em uma pesquisa documental. Nesta pesquisa documental foi realizado um levantamento dos materiais registrados por mim e por demais participantes referentes aos ensaios e às apresentações do *Corolário*. Um ano depois da experiência do *Corolário*, foi realizado um grupo focal com os coralistas que manifestaram interesse e tinham disponibilidade para participar da pesquisa. Por último, foram realizadas duas entrevistas com coralistas que não puderam participar do grupo focal e uma entrevista com a proponente e diretora do *Corolário*.

O COROLÁRIO

Agora, apresento em linhas gerais o que foi a experiência do *Corolário*, realizada pelo Coral da Udesc. O Coral da Udesc era regido pelo prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo e o *Corolário* foi proposto e dirigido pela prof.^a Dra. Barbara Biscaro. O processo todo do *Corolário* durou pouco mais de dois meses, com ensaios nas segundas e quartas-feiras das 19h às 21h30min e foram realizados ao todo dezessete ensaios. Para ilustrar um pouco como foram os momentos da performance do *Corolário*, apresento algumas imagens.

A foto da Fig. 1 ilustra a disposição do público no espaço em uma das apresentações do *Corolário*.

Fig. 1: Disposição do público no Espaço II antes do início da performance.



A foto da Fig. 2 ilustra um momento da performance em que os coralistas começam a realizar sons vocais improvisados e passam a se deslocar por entre o público. A plateia está vendada e sentada em cadeiras, enquanto que os coralistas transitam pelo espaço sem que estes estejam direcionando sua atenção para o gestual de um regente.

Fig. 2: Construção da sonoridade de mar.



A performance intercalava músicas a quatro vozes com peças sonoras construídas coletivamente ao longo do processo, sendo exploradas diferentes disposições espaciais. O repertório utilizado já havia sido ensaiado pelo grupo anteriormente, sendo que durante a preparação para o *Corolário* este repertório foi submetido a experiências diversas de localização espacial, efeitos sonoros de ligação entre as peças, sempre com muitos exercícios de improvisação corporal e sonora.

Nos relatos dos participantes, esteve muito frequente a comparação entre as ações pedagógico-musicais realizadas no *Corolário* e outras experiências de formação musical vivenciadas pelos coralistas, incluindo o próprio Coral da Udesc. E o aspecto mais presente nesta comparação foi a diversificação dos modos como se deram as interações entre os participantes e a sua influência no desenvolvimento da escuta.

No Coral da Udesc, anteriormente à experiência do *Corolário*, comumente eram estabelecidas dinâmicas nas quais os coralistas mantinham a sua atenção voltada para os comandos gestuais e verbais do regente, tanto em ensaios, quanto em apresentações. Nas diversas estratégias pedagógicas, sempre havia alguém à frente do grupo dando instruções para os coralistas, enquanto estes realizavam o que era proposto. Nestas propostas, os cantores tomavam pouca ou nenhuma decisão e executavam ações das quais não necessariamente eram autores. Já no *Corolário*, os coralistas puderam participar mais ativamente nas decisões artísticas realizadas, sendo constantemente convidados a opinar e sugerir atividades, além de realizarem exercícios frequentes de improvisação sonora.

Outro fator importante nesta experiência é que algumas atividades foram realizadas em disposições espaciais e acústicas distintas. Os ensaios foram realizados no Auditório do Departamento de Música e no Espaço II do Departamento de Artes Cênicas, no Centro de Artes da UDESC.

O Auditório do Departamento de Música possui formato convencional para uma sala de apresentações, com um palco e cadeiras fixas. Os ensaios realizados neste espaço sugeriam o direcionamento da atenção dos coralistas para o regente, que está em um plano elevado que o coloca em local de destaque, que possibilita que todos o enxerguem e que ele enxergue a todos.

É um espaço que privilegia o modelo em que o regente toma as decisões e controla a execução musical.

No Espaço II (Fig. 3), não há uma divisão do tipo “palco-plateia”. As cadeiras são móveis e existem praticáveis que podem ser montados e desmontados. Estas condições apresentam maiores possibilidades de organização espacial e, portanto, de processos formativos.

Fig. 3: Disposição espacial do Espaço II do Departamento de Artes Cênicas.



Mesmo algumas atividades que já eram realizadas no Coral da Udesc, tais como a realização de vocalizes e o estudo das músicas a quatro vozes, por exemplo, se transformaram pela utilização de diferentes disposições espaciais. Nestas disposições pelo espaço, os coralistas tiveram maior contato visual uns com os outros e a interação entre eles foi determinante para a própria movimentação. Estas disposições se apresentaram como desafios aos coralistas que muitas vezes não estavam próximos dos seus naipes, necessitavam se movimentar improvisadamente pelo espaço e não tinham o gestual do regente tão presente como referência para a realização das músicas a quatro vozes.

Considerando agora as interações entre o coral e o público nas performances, na maioria das vezes, o Coral da Udesc realizou apresentações na configuração conhecida por “palco italiano”, na qual há uma divisão clara entre palco e plateia. Já as configurações estabelecidas no *Corolário* possibilitaram relações entre coro e público bastante distintas daquela em que há uma separação palco-plateia. A proximidade com o público, os olhos vendados deste público e a movimentação do coro pelo espaço tornou a interação com o público uma parte muito importante da performance.

As falas de alguns participantes apontaram que a proximidade entre público e coro possibilitada naquelas configurações espaciais proporcionou a vivência de uma interdependência entre a escuta e as interações pessoais. Em uma reflexão que o grupo realizou após as últimas apresentações, João, um dos cantores participantes fez algumas observações sobre as alterações perceptivas provocadas pela relação estabelecida com o público que estava próximo dos cantores: “[...] *eu pensei que é como massagem, né? Você sabe o que você gosta em você e você tenta, ‘não, pô, ali eu vou gostar então eu vou dar essa experiência para pessoa’. E essa nossa experiência foi muito assim*” (João, Reflexão final, 31/10/2016). A relação de confiança e de cuidado gerada entre público e coro em uma situação de performance musical inseriu a interação pessoal como parâmetro perceptivo orientador da realização vocal.

No que se refere à execução das músicas a quatro vozes, a ampliação da escuta do grupo foi relacionada por alguns participantes à redução da centralização da atenção visual dos cantores no regente e ao distanciamento dos coralistas com seus respectivos naipes. Nesses momentos, a qualificação da escuta dos cantores foi estimulada pela criação de uma necessidade de desenvolvimento perceptivo e de uma maior autonomia dos mesmos. Ao refletir sobre este assunto no grupo focal, Márcia comparou a experiência do *Corolário* com a experimentada na configuração coral tradicional no que se refere ao contato visual entre os coralistas:

Eu acho que tem a ver com a distribuição no espaço também. Eu acho que o espaço tem a ver, a forma como a gente está ocupando espaço. Porque na sala, no auditório é, de fato, todo mundo de costas um pro outro, só têm costas, não vejo as bocas, só vejo as costas de todo mundo.

[...] Então, eu, para mim, para eu ouvir, eu preciso ver também. [...] A minha audição ela melhora com a visão... E ali a gente ficou à disposição desse espaço. Aqui a gente foi colocado em grupo, [...] a gente cantou muito um de frente para o outro [...] (Márcia, Grupo focal, 4/10/2017).

No quadro conceitual apresentado, a escuta é entendida como sendo incorporada e sociocultural; isso significa que a escuta e a ação são fundamentalmente inseparáveis, que toda a pessoalidade está envolvida no processo de escuta e que essa escuta se dá em constante interação com os contextos socioculturais. Na experiência do *Corolário*, ficou evidenciado que, na prática coral, o ato de cantar implica em perceber não somente o som produzido, mas também as outras pessoas que participam daquele fazer musical. Através de processos de empatia, a escuta, entendida como uma ação perceptivamente orientada, perpassou pela percepção do outro. A realização coletiva de uma tarefa cujos passos não estavam completamente predeterminados, e que envolveu improviso, colocou os cantores como responsáveis pela execução da tarefa, provocando nos coralistas a necessidade de uma ação vocal perceptivamente orientada, enfatizando assim o caráter incorporado e sociocultural da escuta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na abordagem integrada da existência humana proposta nesta pesquisa, o movimento corporal é compreendido como estando integrado com as diversas dimensões da existência humana, sendo considerado para além de sua possível utilidade numa melhora da performance ou de um resultado estético visual. Dentro dessa noção holística do que nós somos como pessoas, o movimento corporal é considerado como uma ação musical em conexão com capacidades humanas exercidas na interação entre as pessoas e imbricada com a cognição musical e os processos sensoriais, especialmente a escuta.

No entanto, o conceito holístico de pessoalidade não se opõe, necessariamente, às ações pedagógico-musicais estabelecidas no campo da prática coral que valorizam o treinamento vocal e a relação hierárquica entre coralistas e regente. Um argumento possibilitado pela noção holística das pessoas está na ampliação dessas possibilidades pedagógicas, acrescentando ao treinamento técnico elementos como o desenvolvimento da autonomia

e a diversidade das interações pessoais, por exemplo. A noção de que as pessoas são complexas e de que todos os seus processos e dimensões estão profundamente imbricados na construção da personalidade apresenta sim uma crítica à possibilidade de simplificação ou de objetificação dos participantes de qualquer prática músico-pedagógica. A concepção holística de personalidade, ao propor uma concepção de pessoa na qual as diferentes dimensões estão substancialmente integradas, possibilita um olhar crítico para abordagens pedagógicas que separam estas diferentes dimensões. Havendo práticas pedagógicas que se sustentam em concepções dualistas do ser humano, uma abordagem holística desafia diferentes limitações tidas como naturais em diferentes propostas artísticas e pedagógicas.

Por propor uma noção ampla do que são as pessoas, o conceito holístico de personalidade aponta para a importância de ações pedagógico-musicais que envolvam os coralistas de diferentes maneiras com o fazer musical. A noção ampliada de corpo ressalta que este é mais que um mero instrumento e que a interação entre as pessoas, o caráter ativo e incorporado da escuta, dentre outras dimensões da personalidade, são tão importantes quanto o desempenho técnico.

Na pesquisa de mestrado, esta abordagem apontou para a centralidade da ampliação dos modos como as pessoas interagem entre si em ensaios e apresentações para a qualificação da escuta em uma prática coral. Essa abordagem sugere que, sendo a prática coral um encontro musical de pessoas, sempre atualizado e contextualizado a cada ensaio e a cada apresentação, o desenvolvimento do canto e da escuta interage diretamente com capacidades humanas relacionadas à interação entre as pessoas no fazer musical.

Considerar o caráter holístico da personalidade implica na compreensão de que o pesquisador de corpo na prática coral em formação é o mesmo sujeito que atua e se forma como professor e músico em contextos corais e que essas diferentes esferas de atuação estão integradas. O desenvolvimento da pesquisa de mestrado, por seu caráter de revisão conceitual a respeito do corpo, exigiu uma investigação das minhas convicções pessoais acerca do que é ser uma pessoa. Esse tipo de trabalho sobre si envolve transformações de estruturas de pensamento, de reeducação, de aprendizado de novas formas de agir e reagir no mundo que transcendem a escrita acadêmica e que, geralmente, não aparecem nos textos.

REFERÊNCIAS

- BISCARO, Barbara. **Vozes nômades**: escutas e escritas da voz em performance. Tese (Doutorado em Teatro). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2015.
- BOWMAN, Wayne. Cognition and the Body: Perspectives From Music Education. In: BRESLER, Liora (org.). **Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning**. Springer Science+Business Media, B.V., 2004.
- BRAGA, Adriana Luísa Pinto; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A consciência corporal no âmbito da relação “Corpo-voz”. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 18., 2008, Salvador. **Anais...** Salvador, 2008. p. 210-212.
- BRAGA, Simone Marques; CONTREIRAS, Clarice. O canto coral e a relação corpo-voz na profissionalização musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina, 2009. p. 837-843.
- BÜNDCHEN, Denise Blanco Sant’anna. **A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo**: uma abordagem construtivista na prática de canto coral. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BÜNDCHEN, Denise Blanco Sant’anna. Cognition, música e corpo no canto coral: um fazer musical criativo. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2004a.
- BÜNDCHEN, Denise Blanco Sant’anna. Meninas arte em canto: corpo e voz no fazer musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2004b.
- ELLIOTT, David James; SILVERMAN, Marissa. **Music Matters: A Philosophy of Music Education**. 2ª ed. New York: Oxford University Press, 2015.
- FREIRE, João Miguel Bellard; PACHECO, Priscila Marceli Atie. Ritmo e corpo: uma reflexão aplicada à educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória, 2011. p. 2255-2265.

FRITZEN, Jéssica Franciéli; GUSMÃO, Pablo da Silva; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. “Corpo-vozmovimento”: a educação musical no canto coral. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis, 2013. p. 735- 743.

HIBBARD, Therees Tkach. Building Body-Voices: Developing Moving Musicians in Choral Rehearsals. **Choral Journal**, v. 53, n. 7, p. 43-53, 2013.

MEURER, Rafael Prim. **Ideias de corpo e ações pedagógicas no canto coral**: um estudo a partir do Corolário. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SILVA, Evaldo Pereira; SOUSA, Simone Santos; SANTOS, Quésia de Carvalho dos. A voz do corpo: percepções formativas no canto coral. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. **Anais...** Natal, 2015.

SILVA, Evaldo Pereira; SOUSA, Simone Santos; SANTOS, Quésia de Carvalho dos. A voz do corpo: percepções formativas no canto coral. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. **Anais...** Natal, 2015.

SIMÕES, Thays Peneda et al. Práticas musicorporais na formação vocal de jovens coralistas. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 26., 2016, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2016.

SIMÕES, Thays Peneda. **O gesto corporal na performance coral**: estudo de dois grupos corais. Dissertação (Mestrado em Música). Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, 2012.

SOUSA, Simone Santos. **Corpo-voz em contexto coletivo**: ações vocais formativas no canto coral. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOUSA, Simone Santos. Vivências corporais no canto coral. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22., 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2012. p. 2309-2316.

CAPÍTULO 10

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA TÉCNICA VOCAL EM CORAIS AMADORES A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE REGENTES E CANTORES

Luiz Eduardo Silva

INTRODUÇÃO

O canto coral é uma atividade musical amplamente difundida no Brasil e está presente em muitos ambientes como escolas, igrejas, empresas, universidades, associações, entre diversos outros. Esta prática musical acontece, em grande parte, de forma amadora, o que possibilita que indivíduos com pouca ou nenhuma experiência musical anterior possam participar de grupos corais. Assim, o canto coral torna-se, em muitos casos, o primeiro contato musical que algumas pessoas têm em suas vidas, acontecendo ali a sua iniciação musical através do canto coral.

No ambiente de ensaio, diversas atividades musicais são realizadas pelos cantores com o propósito de desenvolver habilidades pertinentes à prática coral. Dentre estas atividades, destacam-se neste texto, aquelas relacionadas à preparação vocal dos cantores. As atividades de preparação vocal são normalmente realizadas no início do ensaio e, em muitos casos, não estão ligadas de forma evidente com o repertório dos grupos. Nestes casos, a

técnica vocal parece apresentar um fim em si mesma e que estaria garantindo que a prática dos exercícios propostos obrigatoriamente contribuiria para o desenvolvimento vocal dos cantores que participam desta atividade.

A literatura da área de educação musical vem discutindo temas relacionados à prática coral, abordando diferentes aspectos, mas ainda carece de pesquisas que tratem a técnica vocal. Mais especificamente, a técnica vocal tem sido pouco estudada a partir dos olhares de regentes e cantores, além de serem poucos os trabalhos que discutem de forma consistente os benefícios da aplicação desta atividade no ensaio coral. Esta constatação na literatura, associada à observação de experiências corais, foi o que motivou a realização desta pesquisa de mestrado, que propôs a seguinte questão: de que forma regentes e cantores de corais amadores compreendem os processos de ensino e de aprendizagem da técnica vocal na prática coral? O objetivo geral foi investigar de que maneira a técnica vocal é abordada, desenvolvida e compreendida por regentes e cantores de corais amadores em diferentes contextos, na região da Grande Florianópolis-SC.

Para este texto, optou-se por trazer um recorte da pesquisa registrada na dissertação, abordando a revisão de literatura, o desenho metodológico, o referencial teórico e a discussão do ensino e aprendizagem da técnica vocal a partir da teoria de aprendizagem ao longo da vida de Knud Illeris. Estes pontos sintetizam os principais caminhos metodológicos e analíticos que foram desenvolvidos nesta pesquisa, e serão discutidos a seguir.

REVISÃO DE LITERATURA

Para dar suporte à discussão proposta nesta pesquisa, realizou-se uma revisão de literatura em busca de trabalhos que tratassem de técnica vocal e preparação vocal num viés da prática coral, a partir de autores da literatura nacional e também da literatura estrangeira. Cabe destacar que os termos ‘técnica vocal’ e ‘preparação vocal’ são empregados indistintamente na literatura, funcionando, em vários casos, como sinônimos. De qualquer forma, para a revisão da literatura, interessavam trabalhos que incluíssem questões vocais na prática coral, independentemente da nomenclatura utilizada.

A técnica vocal realizada em ambiente coral é voltada para o aspecto educacional, levando em consideração que este é um momento de

aprendizagem. Segundo Gaborim-Moreira (2015), a técnica vocal em corais parte de dois princípios: “[...] ela [a técnica vocal] é parte do aprendizado musical e essencial para que se construa, de modo eficaz, a *performance* do grupo; ao mesmo tempo, é fundamental para a manutenção da saúde vocal dos coralistas”. (p. 261, grifos da autora). Concebendo que a técnica vocal parte de conhecimentos teóricos e práticos, que são construídos ao longo dos ensaios, a pesquisadora entende que “[...] é no momento da **preparação vocal** que a **técnica vocal** será trabalhada de maneira mais intensa, embora os conceitos técnicos possam ser reforçados durante todo o ensaio.” (idem).

Hauck-Silva (2012, p. 18) compreende o termo “técnica vocal” como “[...] a coordenação envolvida em uma produção vocal eficiente e saudável, na qual se alcança a máxima produtividade com o mínimo de esforço”. Nesta mesma direção, Carnassale (1995, p. 24) destaca que a técnica vocal é um agente que contribui para o “[...] desenvolvimento de uma voz saudável e expressiva [...] desde que esta seja ministrada por profissionais competentes e devidamente preparados”.

De acordo com Fernandes, Kayama e Östergren (2003, p. 37), fazendo uso de técnica vocal eficaz e saudável, o cantor é capaz de

“[...] aprender a variar a sonoridade de sua voz em todos os registros, atingindo grande quantidade de ‘cores sonoras’; desenvolver um amplo espectro de dinâmicas; e adquirir a habilidade de executar passagens melismáticas com grande agilidade e leveza”.

A partir da prática da técnica vocal, segundo os autores, há uma melhora significativa na afinação, qualidade e homogeneidade sonora e na interpretação direcionada aos diversos estilos de repertório coral.

Diversos corais são preparados vocalmente pelos seus próprios regentes e a literatura aborda e discute esta situação (COELHO, 1994; FIGUEIREDO, 1990; HERR, 1998). O papel do regente vai muito além de ensaiador, atuando também como professor de voz dos cantores. Herr (1998, p. 56) afirma que

“[...] o regente de coro é, principalmente, um educador musical e serve de exemplo para seus coralistas que o percebem neste papel. Ele é o único professor de canto que a maioria destes coralistas irão ter, fato este que aumenta muito suas responsabilidades.”

Por essa razão, Figueiredo (2006) reforça que o regente também precisa estudar técnica vocal individual, a fim de buscar desenvolvimentos didáticos e metodológicos. Fernandes (2006) considera que o conhecimento sobre técnica vocal e a capacidade de cantar do regente é fundamental e são decisivos para que seja construído o trabalho de forma saudável, produtivo e responsável. Fernandes, Kayama e Östegren (2006, p. 39) evidenciam que o trabalho de preparação vocal nos grupos corais é um trabalho desafiador e que o regente precisa dar atenção à técnica vocal, entendendo que “[...] sua relação com a técnica vocal deve ser tão íntima quanto a sua relação com a técnica de regência e com o conhecimento musical geral.”

A técnica vocal é elemento fundamental na preparação vocal de corais, de acordo com a literatura pesquisada. Ela faz parte do conjunto de conteúdos da prática coral e torna o processo de construção do trabalho mais saudável, auxiliando o desenvolvimento individual do cantor e coletivo do grupo. Para o regente, o estudo da técnica vocal é entendido como requisito obrigatório, isto é, considerando que ele, em muitos casos, é o maior exemplo para os cantores. O regente deve prezar para que sua formação seja a mais sólida possível, aperfeiçoando-se constantemente, para que, além de ensinar os coralistas a cantarem, construa a sonoridade coral desejada, de maneira saudável e tendo a técnica vocal como um efetivo recurso educativo nessa atividade.

DESENHO METODOLÓGICO

De abordagem qualitativa, esta pesquisa de mestrado foi realizada a partir de um estudo de casos múltiplos, contemplando quatro corais para a coleta de dados, sendo cada um tratado como um caso, de acordo com as definições de Yin (2005) e Creswell (2015). Foram, portanto, quatro casos tratados sob uma mesma perspectiva, que foi a de compreender aspectos do ensino e aprendizagem da técnica vocal em corais amadores.

A escolha dos grupos participantes da pesquisa levou em consideração a diversidade de corais existentes na Grande Florianópolis, partindo do princípio de que diferentes grupos, com diferentes regentes que atuam em contextos variados, realizando repertórios distintos, poderiam oferecer

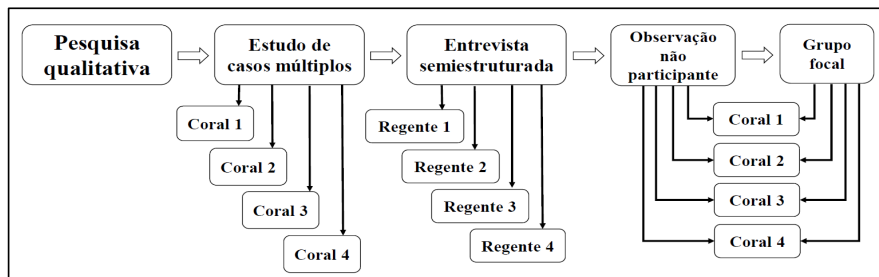
informações que enriquecessem as interpretações das análises dos dados. Para isto, seis critérios foram estabelecidos para esta seleção: 1) corais que fossem da região da Grande Florianópolis; 2) grupos corais mistos formados na sua grande maioria por adultos; 3) corais amadores, sem cantores profissionais; 4) corais que executassem repertório a mais de uma voz; 5) corais que realizassem atividades/exercícios de preparação vocal; e 6) corais em que os regentes fossem os responsáveis pela preparação vocal, não contando com a presença de especialistas em voz para a realização deste trabalho.

A partir dos critérios estabelecidos, iniciou-se a busca por corais da Grande Florianópolis que atendessem a tais critérios. Partindo de uma lista de participantes de um festival de corais da região, além de grupos que já eram de conhecimento do pesquisador, realizou-se uma amostragem intencional para esta escolha. Entende-se aqui amostragem intencional quando “[...] o investigador seleciona indivíduos e locais para estudo porque eles podem intencionalmente informar uma compreensão do problema de pesquisa e o fenômeno central de estudo.” (CRESWELL, 2014, p. 129). Assim, quatro diferentes tipos de corais amadores foram selecionados e convidados para participarem da pesquisa, atendendo os critérios estabelecidos:

- 1) Coral 1: ligado a uma instituição religiosa;
- 2) Coral 2: ligado a uma instituição privada;
- 3) Coral 3: ligado a uma instituição de ensino superior;
- 4) Coral 4: ligado a uma administração municipal.

Sendo confirmados os quatro corais participantes, foi estabelecido o desenho metodológico da pesquisa, valendo-se de três técnicas de coletas de dados - entrevista, observação e grupo focal -, como ilustra a Figura 1.

Figura 1: Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor, 2017.

Em uma primeira etapa, realizou-se uma entrevista semiestruturada com cada um dos regentes dos corais para conhecer estes profissionais e suas concepções sobre preparação vocal. Na segunda etapa, realizou-se observação não participante em um ciclo de ensaios consecutivos de cada um dos corais, a fim de compreender como os regentes realizavam a preparação vocal, as estratégias e como os aspectos vocais eram abordados por eles durante o ensaio. E, por fim, na terceira etapa, foi realizado um grupo focal com cada um dos quatro grupos, buscando conhecer as perspectivas dos cantores sobre como aprendem e quais conhecimentos acumulam com a realização da técnica vocal nos ensaios corais. Nestes grupos focais participaram um total de 26 cantores: oito cantores do Coral 1, sete cantores do Coral 2, cinco cantores do Coral 3, e seis cantores do Coral 4.

A análise e organização dos dados foi feita a partir da triangulação de dados, considerando as diversas fontes de informações: as entrevistas, as observações, os grupos focais e os ensaios. Esta forma de análise teve por finalidade “[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138), confrontando as perspectivas dos regentes, cantores e ensaios para um mesmo evento, que foi o ensino e a aprendizagem da técnica vocal em corais amadores.

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

O referencial teórico foi fundamentado em uma teoria contemporânea de aprendizagem do professor e pesquisador dinamarquês Knud Illeris (2007; 2013). Para esta pesquisa foram eleitos elementos desta teoria que pudessem contribuir para a discussão e análise dos dados. Illeris (2007; 2013) tem se dedicado a estudar de forma específica a aprendizagem ao longo da vida, procurando identificar como os indivíduos adultos aprendem no contexto de vida contemporâneo.

Illeris concebe o termo “aprendizagem” como sendo “[...] qualquer processo que, em organismos vivos, leva à alteração permanente de capacidade que não é apenas devida à maturação biológica ou envelhecimento.” (2007, p. 3). Para o autor, esta é uma ótica altamente aberta e foi assim assumida levando em consideração que a aprendizagem humana é uma ação ampla e complexa, e deve incluir diversos conjuntos que possam influenciar e serem influenciados durante todo o processo de aprendizagem. Para o autor, são três as dimensões básicas da aprendizagem: o *conteúdo*, o *incentivo* e a *interação*.

O *conteúdo* é a dimensão que destaca o que o indivíduo aprende. Esta dimensão pode ser descrita como conhecimentos e habilidades, mas também

[...] muitas outras questões, como opiniões, *insights*, significados, posturas, valores, modos de agir, métodos, estratégias etc. podem estar envolvidos como conteúdo da aprendizagem e contribuir para construir a compreensão e a capacidade do aprendiz. (Illeris, 2013, p. 18).

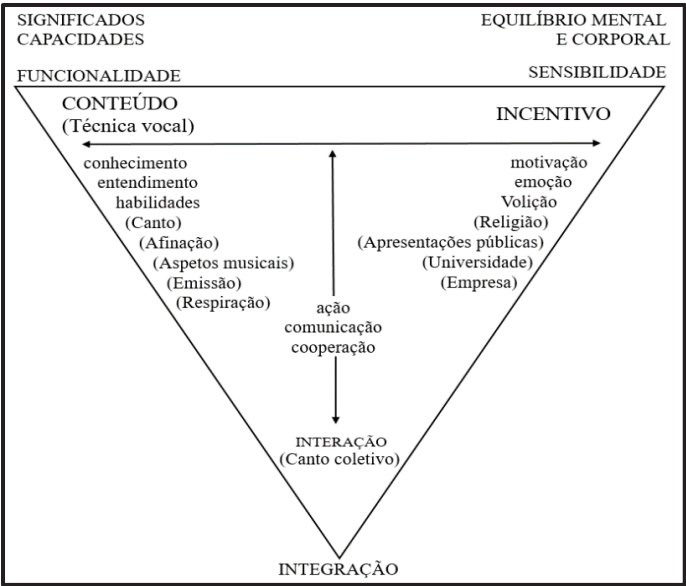
O *incentivo* é a dimensão que proporciona e direciona toda a energia mental que faz parte do processo de aprendizagem. Essa dimensão “[...] compreende elementos como sentimentos, emoções, motivação e volição.” (ILLERIS, 2013, p. 18). A função do *incentivo*, é assegurar o equilíbrio mental e a sensibilidade pessoal contínuos nos indivíduos.

A *interação* proporciona os vários impulsos para a gênese do processo de aprendizagem, surgindo de diferentes formas, como percepção, transmissão, experiência, imitação, participação, entre outras. “Ela serve à *integração* pessoal em comunidades e na sociedade, assim, também constrói a *socialidade* do indivíduo.” (ILLERIS, 2013, p. 19). No entanto, a *interação* só pode surgir como resultado da relação entre as outras duas dimensões, o *conteúdo* e o *incentivo*.

Trazendo uma aproximação com o ensino e a aprendizagem da técnica vocal em corais amadores, a dimensão do *conteúdo* abarcaria os elementos técnicos da própria técnica vocal e também musicais, como estudo do repertório, questões de estilo e assim por diante. A dimensão do *incentivo* poderia ser entendida como as motivações que surgem dos próprios cantores e também dos regentes para que o resultado do trabalho seja mais significativo e também possua qualidade estética. A dimensão da *interação* poderia ser compreendida com o eixo de interação entre regentes e cantores, cantores com cantores, e também regentes e cantores com a própria atividade de canto coletivo.

A Figura 2 ilustra as três dimensões da aprendizagem e o desenvolvimento de competências em um esquema triangular para melhor compreensão. Adaptando o esquema original de Illeris (2013), entre parênteses foram acrescentados os elementos próprios da prática coral levando em consideração o ensino e a aprendizagem da técnica vocal em corais amadores.

Figura 2 – As três dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento de competências com adaptação para o ensino e aprendizagem da técnica vocal



Fonte: Adaptada de Illeris (2013, p. 19).

Na teoria de Illeris, além destas três dimensões da aprendizagem, outros elementos são apresentados. Um destes elementos é a aprendizagem assimilativa, ou por adição, que segundo Illeris (2013) é o tipo mais comum de aprendizagem, na qual um novo elemento é somado a um esquema mental já estabelecido pelo aprendiz. O exemplo mais comum de aprendizagem assimilativa é o que acontece no contexto escolar, mas não somente, entendendo que esta estrutura ocorre em situações similares em contextos em que o indivíduo amplie sua capacidade gradualmente. Assim, a teoria aprendizagem ao longo da vida de Knud Illeris, a partir das suas três dimensões básicas da aprendizagem – o conteúdo, o incentivo e a interação –, juntamente com a aprendizagem assimilativa, deram suporte para as discussões na análise desta pesquisa.

CORAIS PESQUISADOS E SUAS ESTRATÉGIAS DE ENSAIO

Na região da Grande Florianópolis-SC, diversos grupos corais desenvolvem suas atividades com funções distintas. Nessa sessão, será apresentada uma breve síntese das características dos corais participantes da pesquisa, bem como as estratégias de ensaio para o ensino e aprendizagem da técnica vocal em corais amadores.

O **Coral 1** é religioso, fundado há três anos pelo atual regente, com repertório selecionado conforme as necessidades litúrgicas do grupo; na época de coleta de dados possuía 35 cantores. O **Coral 2** é de uma empresa privada, fundado há 20 anos, o repertório é organizado a partir do gosto pessoal do regente, valorizando a diversidade de gêneros musicais; na época de coleta de dados possuía 19 cantores. O **Coral 3** é um grupo universitário, fundado há 53 anos, o repertório é organizado a partir de temas anuais escolhidos pela regente; na época de coleta de dados possuía 50 cantores. O **Coral 4** pertence a uma administração pública municipal, fundado há 23 anos, com repertório religioso e popular; na época de coleta de dados possuía 23 cantores.

No **Coral 1** aconteciam ensaios coletivos e de naipe com acompanhamento instrumental. A preparação vocal era realizada sempre no início do ensaio por meio de exercícios de respiração, vibração, ressonância, projeção, articulação e afinação. Os vocalizes aplicados eram extraídos de elementos de dificuldade

do repertório (como portamentos e afinação). Como estratégia de ensino, o Regente 1 fazia uso de um quadro negro para desenhar e também de manossolfa para ilustrar o contorno melódico, começando os vocalizes em regiões médias e resgatando elementos trabalhados na preparação vocal durante todo o decorrer do ensaio do Coral 1.

No **Coral 2** os ensaios eram coletivos e a *cappella*. A primeira etapa do ensaio era destinada para a preparação corporal, contemplando dinâmicas que já traziam elementos da preparação vocal como, por exemplo, a respiração. A preparação vocal era realizada a partir de exercícios e vocalizes que trabalhavam a respiração, vibração, ressonância, projeção, articulação e afinação em grupo. Os vocalizes eram modulados em semitons, tons inteiros e intervalos maiores de um tom. Como estratégia de ensino o Regente 2 pedia um *feedback* para os cantores logo após finalizar a preparação vocal, perguntando o que aprenderam e o que houve de diferente naquela atividade. Além disso, gravava as linhas melódicas em um dispositivo do próprio celular e enviava para os cantores por *WhatsApp* como material de estudo e resgatava elementos vocais já trabalhados no aquecimento do ensaio.

No **Coral 3** os ensaios eram coletivos e com acompanhamento instrumental. Um alongamento era realizado por uma coralista deste grupo profissional da área de educação física. A preparação vocal realizada pela regente contemplava exercícios e vocalizes que trabalham respiração, vibração, articulação, projeção e emissão vocal. Estes vocalizes eram extraídos do próprio repertório do grupo. Como estratégias de ensino, a Regente 3 fazia uso de dinâmicas em grupo para reunir e concentrar, já trazendo elementos do repertório; fazia uso constante de analogias e percepções físicas e resgatava elementos vocais já trabalhados no aquecimento do ensaio.

No **Coral 4** aconteciam ensaios coletivos e com acompanhamento instrumental. Neste grupo a técnica vocal não era uma prática habitual como atividade separada. A preparação vocal era realizada com o próprio repertório, sendo este cantado em *bocca chiusa* ou vogais escolhidas aleatoriamente pelo Regente 4 em vários momentos do ensaio. Como estratégias, o Regente 4 começava o ensaio com as peças mais fáceis do repertório como forma também de aquecer a voz dos cantores, fazia uso de manossolfa, realizava

indicações de interpretação da música e fazia orientações referentes ao uso da voz para os cantores.

De maneira geral, é possível perceber que o trabalho da técnica vocal era realizado no início das atividades, sendo que alguns elementos eram resgatados no decorrer do ensaio nos quatro grupos investigados. Esta técnica vocal estava quase sempre ligada ao repertório de maneira muito evidente pelos regentes e cantores através dos vocalizes. Em um dos grupos, a técnica vocal era realizada com a utilização de vogais e outros fonemas nas linhas melódicas do repertório. Os regentes faziam uso de diferentes analogias para tentar fazer os cantores compreenderem suas intenções interpretativas com cada música e gênero cantado, ultrapassando estratégias metodológicas exclusivamente relacionadas ao ensino da música.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA TÉCNICA VOCAL EM CORAIS AMADORES A PARTIR DO MODELO DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA DE KNUD ILLERIS

A discussão sobre o ensino e a aprendizagem da técnica vocal em corais amadores teve como base para análise de dados as três dimensões básicas da aprendizagem da teoria da Illeris (2007, 2013): o *conteúdo*, o *incentivo* e a *interação*. A partir dos depoimentos dos participantes e das observações dos ensaios buscou-se identificar o *conteúdo da técnica vocal* no canto coral, entender o *incentivo que os cantores tinham para aprender técnica vocal* e como acontecia a *interação desta atividade no canto coral*.

A dimensão do *conteúdo* é descrita como sendo o componente cognitivo da aprendizagem. É direcionada para o *que aprendemos* e o *que nós sabemos*, ou seja, “[...] o que o aluno pode fazer, conhecer e compreender.” (ILLERIS, 2007, p. 25). O conteúdo aqui foi entendido como aquele pertencente à própria técnica vocal, que é ensinada pelos regentes durante os ensaios de corais amadores e aprendida pelos cantores.

Nos corais pesquisados a atividade de ensino e aprendizagem da técnica vocal acontecia de maneira gradativa, destacando que os conteúdos são abordados de maneira sequencial, respeitando a necessidade de alguns conteúdos serem mais básicos do que outros, isto é, tendo como base a

aprendizagem assimilativa. De acordo com Illeris (2007, 2013), a dimensão do conteúdo não se limita ao conteúdo em si, mas ultrapassa para outras questões, como significados, modos de agir, estratégias e posturas.

Os conteúdos descritos pelos cantores não fazem necessariamente parte só da técnica vocal, mas da prática coral como um todo. Estes entendimentos são conceitos ainda não elaborados e dominados, mas, como descreve Illeris, são “[...] construídos de modo que seja relativamente fácil de recordá-los e aplicá-los quando se está mentalmente orientado para o campo em foco.” (ILLERIS, 2013, p. 22). Desta maneira, o conteúdo leva a um domínio de habilidades, compreensões e conhecimentos, que estaria direcionado em primeiro plano a cantar satisfatoriamente, mas estes conteúdos ultrapassam o ambiente coral, desenvolvendo funcionalidades que podem ser aplicadas tanto no canto coral, como na vida prática destes indivíduos.

A dimensão do *incentivo* contempla o componente afetivo da aprendizagem. É direcionada no *por que* o indivíduo aprende e está relacionada com a mobilização da energia mental para manter o equilíbrio mental e corporal (ILLERIS, 2007). No ensino e aprendizagem da técnica vocal dos corais pesquisados o regente tinha papel fundamental, incentivando e motivando os cantores a se engajarem na atividade coral. Os cantores procuravam uma satisfação pessoal de cantar melhor, assumindo os desafios do trabalho técnico-vocal e valorizando a presença do regente, olhando-o como um efetivo professor.

Illeris (2007, 2013) aponta que o conteúdo está diretamente ligado ao incentivo, de modo que o que é aprendido é influenciado pela natureza e força da energia mental, ao mesmo tempo que as motivações, as emoções, as atitudes e a volição são influenciadas pelo lado do conteúdo da aprendizagem. Assim, a dimensão do incentivo leva o aprendiz ao desenvolvimento de sensibilidade consigo mesmo e também ao ambiente de ensaio. O incentivo no canto coral poderia estar ligado à necessidade de satisfação pessoal, na vontade de superar desafios e também nas posturas e ações dos regentes.

A dimensão da *interação* contempla o componente social da aprendizagem. É voltada ao contexto da aprendizagem de *como*, ou *onde*, a aprendizagem acontece. De acordo com Illeris (2013), a dimensão da

interação promove a integração do indivíduo em determinado contexto social e contempla elementos de percepção, transmissão, experiência, imitação, participação e diversos outros. Foi possível perceber que estes elementos estão presentes no ensino e aprendizagem da técnica vocal nos grupos corais. A interação desenvolve a sociabilidade do indivíduo, que é a “[...] habilidade de se tornar engajado e funcionar adequadamente em várias formas de interação social entre pessoas.” (ILLERIS, 2007, p. 27).

Dentro da perspectiva do ensino e aprendizagem da técnica vocal em corais amadores foi possível perceber que existem diferentes formas de interação acontecendo, muitas vezes simultaneamente, como: 1) transmissão de conhecimentos de regentes para cantores; 2) os cantores têm nos regentes modelos vocais onde a imitação acontece espontaneamente; 3) a percepção dos regentes com os cantores e também dos próprios cantores entre eles mesmos; 4) interação de cantores com o público de apresentações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo geral de investigar de que maneira a técnica vocal é abordada, desenvolvida e compreendida por regentes e cantores de quatro corais amadores de diferentes contextos da Grande Florianópolis-SC. Contudo, mesmo utilizando uma amostragem intencional, a fim de escolher grupos heterogêneos, estes grupos apresentaram semelhanças nas estratégias e aplicações da técnica vocal, no desenvolvimento vocal dos cantores e nos diversos tipos de repertório com distintas funções, isto é, as análises não trouxeram grandes diferenças essenciais entre os grupos para as reflexões da pesquisa.

Sobre o ensino e aprendizagem da técnica vocal em corais amadores, a teoria de Illeris (2007, 2013) trouxe um olhar diferenciado do ponto de vista teórico da aprendizagem, contemplando de maneira proporcional componentes cognitivos, afetivos e sociais da aprendizagem. A partir das três dimensões propostas pelo autor, foi possível perceber que a atividade de técnica vocal acontece, é aplicada e desenvolvida principalmente no ambiente coral, mas os conhecimentos são transportados também para a vida dos cantores fora dos corais.

Com esta pesquisa foi possível confirmar a importância da realização de estudos que dão voz às concepções de regentes e cantores da prática coral amadora, tratando temáticas pouco exploradas ainda pela literatura da área de educação musical, reconhecendo que há limites neste processo e que ainda há muito o que pesquisar sobre a prática coral no Brasil. Espera-se que os recortes trazidos aqui, bem como a dissertação como um todo, possam fomentar a realização de futuras investigações que contemplem outros aspectos ou que aprofundem os elementos trazidos nesta pesquisa de mestrado.

REFERÊNCIAS

- CARNASSALE, Gabriela J. **O ensino de canto para crianças e adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- COELHO, Helena de Souza Nunes Wöhl. **Técnica Vocal Para Coros**. 9ª ed. São Leopoldo: Sinodal, 1994.
- CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa & Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- FERNANDES, Angelo José. **O regente coral e a construção da sonoridade coral**: uma metodologia de preparo vocal para coros. 2009. Tese (Doutorado em Música). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- FERNANDES, José A.; KAYAMA, Adriana G.; ÖSTERGREN, Eduardo A. O regente moderno e a construção da sonoridade coral: interpretação e técnica vocal. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 13, p. 33-51, jan/jun. 2006.
- FIGUEIREDO, Carlos Alberto. Reflexões sobre aspectos da prática coral. In: LAKSCHEVITZ, Eduardo (org.) **Ensaaios. Olhares sobre a música coral brasileira**. Rio de Janeiro: Oficina Coral, 2006, p. 3 – 28.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **O ensaio coral como momento de aprendizagem**: a prática coral numa perspectiva de educação musical. 1990. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 1990.
- GABORIM-MOREIRA, Ana Lúcia I. **Regência coral infantojuvenil no contexto da extensão universitária**: a experiência do PCIU. 2015. Tese

(Doutorado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

HAUCK-SILVA, Caiti. **Preparação vocal em coros comunitários**: estratégias pedagógicas para construção vocal no *Communicantus*. 2012. Dissertação (Mestrado em Processos de Criação Musical) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

HERR, Martha. Considerações para a classificação da voz do coralista. In: FERREIRA, Lésia Piccolotto *et al.* (org.). **Voz Profissional**: o profissional da voz. 2ª ed. Carapicuíba: Pró-fono Departamento Editorial, 1998. p. 51 – 56.

ILLERIS, Knud. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, K. (org.). **Teorias Contemporâneas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ILLERIS, Knud. **How we learn? Learning and Non-learning in School and Beyond**. London/New York: Routledge, 2007.

TRIVIÑOS, August W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

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

PARTE 3

CAPÍTULO 11

ENTRE LINHAS E COSTURAS CRIAMOS CONSTELAÇÕES: ESTUDOS SOBRE A APRENDIZAGEM CRIATIVA NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Viviane Beineke

*ALINHAVANDO IDEIAS E PRÁTICAS*²²

No início da minha prática profissional, atuando como professora de música nas séries iniciais do ensino fundamental, a atividade de composição musical constituía o eixo norteador da minha ação pedagógica. Nas aulas que ministrava, as composições dos alunos permitiam-me compreender alguns aspectos sobre o conhecimento musical das crianças, suas estruturas de pensamento e seus saberes musicais já internalizados²³. Além disso, as composições das crianças possibilitavam análises musicais pelos próprios alunos, que eu considerava muito significativas, possibilitando-lhes tomar

22. Os parágrafos que constituem esta parte do texto foram retirados e/ou adaptados da introdução da minha tese de doutorado (BEINEKE, 2009).

23. Os primeiros trabalhos que buscavam compreender os processos de aprendizagem das crianças, já focalizando suas composições musicais, foram apresentados em 1993 e 1994 (BEINEKE, 1993; 1994).

consciência de formas variadas de estruturação do discurso musical. Eu entendia também que a atividade de composição musical diversificava as experiências musicais dos alunos na aula de música, que tradicionalmente tendiam a favorecer a apreciação e a execução musicais. Desde aquela época, com base em Swanwick (1988), eu entendia a composição de forma bastante ampla, incluindo arranjos e improvisações, pequenas ideias musicais organizadas espontaneamente ou peças mais elaboradas, com ou sem a utilização de algum tipo de registro da composição.

Em conversas informais com colegas educadores musicais e, mais tarde, na orientação de estágio supervisionado, eu percebia que a composição era considerada uma atividade difícil de realizar, apesar de ser reconhecida como atividade importante. Uma das questões que eu identificava como problemática referia-se às diferentes formas como os produtos musicais das crianças eram compreendidos pelos professores. Em estudo que realizei posteriormente (BEINEKE, 2003), identifiquei uma série de escutas possíveis desses produtos, segundo as concepções pedagógicas que subjazem a essas avaliações. Essa discussão me fez refletir sobre os problemas que a atividade de composição no ensino de música nos apresenta: dificuldade em compreender os processos composicionais das crianças e os significados que elas atribuem ao seu trabalho.

No curso de doutorado, meus estudos e experiências com composição na sala de aula motivaram a escolha deste tema para a pesquisa. Revisando a literatura da área de educação musical sobre a composição musical de crianças, percebi que essas pesquisas estão, em sua maioria, fundamentadas em estudos sobre a criatividade, sendo a composição considerada atividade privilegiada para o desenvolvimento criativo, embora os autores reconheçam que o desenvolvimento criativo não se manifesta exclusivamente em atividades de composição. Com essa orientação, fui progressivamente aproximando-me dos estudos sobre a aprendizagem criativa, que fundamentaram a tese de doutorado e que hoje articulam tanto as pesquisas que desenvolvo quanto os trabalhos que venho orientando desde 2011 junto ao Grupo de Pesquisa Música e Educação – MUSE, no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

ENTRE COSTURAS... A APRENDIZAGEM CRIATIVA NA EDUCAÇÃO MUSICAL²⁴

As pesquisas sobre criatividade no contexto educacional, segundo Craft (2005), apresentam diferentes tendências, sendo necessário diferenciar os trabalhos que focalizam o *ensino criativo*, o *ensino para a criatividade* e a *aprendizagem criativa*. O *ensino criativo* consiste no uso de abordagens imaginativas que tornem a aprendizagem mais interessante e efetiva, focalizando a atuação do professor. O *ensino para a criatividade*, por outro lado, analisa o desenvolvimento do pensamento criativo dos estudantes, focalizando os alunos. A *aprendizagem criativa* apresenta enfoque mais recente, que procura capturar tanto a perspectiva do professor como dos alunos no processo educativo. Segundo Feldman (2008), o conceito de *criatividade*, dentro da expressão *aprendizagem criativa*, supõe o envolvimento das pessoas na experimentação e na invenção, de modo que é a intenção de transformar o mundo de alguma maneira que torna um esforço potencialmente criativo, e se torna criativo quando é julgado como tal. Quanto à *aprendizagem*, no conceito de *aprendizagem criativa*, o autor (2008) define que ela pressupõe a investigação intelectual dentro de domínios específicos, no nosso caso a música, o que envolve a aquisição de técnicas, habilidades, informação e tecnologia que potencializam o desenvolvimento da criatividade.

Na área de educação musical, acompanhando um movimento da educação em geral, o conceito de *aprendizagem criativa*, isto é, de *aprender música criativamente*, se aproxima de perspectivas de pesquisa que buscam ouvir as crianças, valorizando seus conhecimentos e maneiras de fazer e significar suas experiências musicais em diferentes contextos. Nessa direção, Campbell (2006) destaca orientações teóricas e metodológicas que procuram trazer as vozes expressivas das crianças, reconhecendo que cada uma tem sua própria identidade, estabelecida na interação com seus pares e com sua família e interagindo com diversas forças²⁵.

24. Esta parte do texto costura partes de outros textos já publicados (BEINEKE, 2009; 2011; 2019).

25. Ver também Barret (2011), Brito (2007), Burnard (2002, 2006), Campbell (2006), Custodero (2007), Marsh (2008), Young (2008), entre outras.

Burnard (2006, p. 354) argumenta que o desenvolvimento criativo das crianças ocorre dentro de várias unidades sociais e culturais, que incluem também influências no núcleo familiar ou na interface de contextos sociais com amigos e colegas dentro e fora das comunidades escolares, e como membros de múltiplas culturas. Deste modo, a autora sugere que a criatividade musical tome lugar como atividade contextualizada, devendo ser compreendida nas dinâmicas entre os diferentes contextos, que incluem os mundos individuais e culturais da criança. Entende-se que a criança pode engajar-se criativamente na música dentro de uma grande variedade de comunidades de prática, como a aula de música na escola, uma banda comunitária, ambientes recreativos, praças e parques, no ambiente familiar e um sem-número de outras comunidades musicais das quais as crianças podem participar (BURNARD, 2006, p. 358). Dessa forma, deve ser compreendida toda a gama de práticas culturais, qualidades de interação e relações entre os indivíduos e seus ambientes sociais. Como caminho para essa compreensão, a autora sugere que sejam contemplados as crenças e os significados atribuídos pelas próprias crianças à criatividade musical.

Buscando uma expressão que pudesse diferenciar os modos adultocêntricos de compreender a música dos modos como as crianças a significam, utilizo a expressão *ideias de música*, desenvolvida por Brito (2007), para definir o fazer musical, as concepções sobre o que é música e o que ela significa ou representa para as crianças. Segundo Brito (2007), o conceito *ideias de música* é dinâmico, tanto em relação à mobilidade do pensamento musical, em tempos e espaços distintos, quanto ao pensamento da criança. Segundo a autora, as ideias de música emergem, se estabelecem e se transformam continuamente, em diferentes escalas de tempo e de maneiras diferentes para cada pessoa, grupo ou período histórico (p. 14). Nessa perspectiva, a expressão *ideias de música* procura contemplar o dinamismo que caracteriza as maneiras próprias das crianças de pensar e fazer música, as quais se conectam aos seus mundos musicais. Brito (2007, p. 78-79) argumenta que os educadores musicais devem reconhecer que a música é um sistema aberto e dinâmico elaborado e reelaborado continuamente pelas crianças para que possam reconhecer e respeitar a produção musical infantil. Ao mesmo tempo, entende que aproximar as crianças de proposições

estéticas do universo adulto também é uma maneira de contribuir para o redimensionamento das suas ideias de música e de considerar as suas produções musicais.

Em minha pesquisa de doutorado, realizada com o objetivo de investigar como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam em atividades de composição musical no contexto do ensino de música na escola básica, fui aproximando o conceito de participação das crianças na construção do campo²⁶ às atividades que caracterizam uma comunidade de prática²⁷. Por outro lado, partindo da observação das participações das crianças nas atividades musicais, observei os seus processos de construção de identidade nas aulas. Nessa perspectiva, entendo que ideias de música são transformadas e atualizadas em comunidades de prática musical, quando são negociados intersubjetivamente os sentidos atribuídos às produções da turma, incluindo a professora. A prática musical estabelecida no conjunto de atividades de composição, abrangendo a apresentação e a crítica dos trabalhos, pode ser entendida como um recurso de coerência na comunidade, que engloba engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado (WENGER, 2008). Essas características provocam um alto senso de pertencimento e comprometimento mútuo que ancoram a aprendizagem criativa. Deste modo, o estudo aponta a importância de os professores e professoras não somente contemplarem a atividade de composição no ensino de música, mas também reconhecerem que as crianças têm muito a dizer sobre os significados que atribuem a essas práticas, criando e recriando argumentos para justificar suas ideias – provisórias – de música.

Com base no estudo realizado, observei que a aprendizagem criativa é potencializada em atividades musicais que não apenas promovam a

26. No contexto da aprendizagem criativa na educação musical, o campo é entendido como uma função que é exercida dentro de sala de aula quando são analisadas as composições das crianças, função esta que é praticada principalmente nos momentos de apresentação, análise e crítica musicais em sala de aula. Para conhecer mais sobre o modelo sistêmico de criatividade aplicado à educação musical, ver Beineke (2019).

27. Uma comunidade de prática, segundo Wenger (2008), caracteriza-se pelo (1) engajamento mútuo entre pessoas envolvidas em ações cujos significados são negociados entre si; (2) articulação empreendedora, que resulta de um processo coletivo de negociação entre os membros da comunidade; e (3) repertório compartilhado entre os participantes, o qual pode incluir rotinas, palavras, ferramentas, formas de fazer as coisas, histórias, gestos, símbolos, ações e conceitos produzidos ou adotados pela comunidade.

realização criativa – caso das composições musicais das crianças –, mas que também incentivem a análise e a reflexão sobre as práticas musicais da turma. Nesse processo, quando as crianças têm a oportunidade de falar sobre a maneira como compreendem a música e atribuem significados em sala de aula, em conjunto com a professora, é favorecida a construção coletiva de conhecimentos através da colaboração, coparticipação e coletividade. A apresentação dos trabalhos para a turma também mostrou-se importante na aprendizagem criativa, visto que esse momento da aula contribuiu para conectar as atividades da aula de música com práticas musicais socialmente legitimadas para as crianças que fundamentam suas ideias de música e representam formas de fazer música no “mundo dos músicos” – ter seu trabalho reconhecido e valorizado perante uma plateia crítica, disposta a ouvir e contribuir com o que os colegas elaboraram.

Por fim, apresento a tese (BEINEKE, 2009, p. 237) de que, no estudo de caso realizado, as dimensões da aprendizagem criativa se articulam no ciclo estabelecido entre as atividades de composição em grupo, apresentação e crítica musical, acionando processos não lineares de estabilização e desestabilização das ideias de música construídas intersubjetivamente em sala de aula. Participando das aulas como compositores, intérpretes e audiência crítica, as crianças constroem sua identidade no grupo, tornando-se agentes da própria aprendizagem, elaborando intersubjetivamente o conhecimento que sustenta suas ideias de música, constantemente revistas, atualizadas e ampliadas pelas suas experiências musicais e reflexivas. Nesse processo, cabe ao professor ou professora criar as condições para que se estabeleça um ambiente de relações sociais positivas, de comprometimento com os processos de aprendizagem do grupo, de colaboração mútua, de engajamento de interesses e de valorização das contribuições das crianças. Ao longo do tempo, essas formas de participação social podem configurar uma comunidade de prática musical engajada e comprometida no processo de negociação e significação dessas práticas, compartilhando maneiras de fazer e pensar música que sustentam a atividade criativa, ao mesmo tempo que ela se desenvolve nesse processo.

A partir desse referencial teórico, que vem se desdobrando também nas pesquisas que desenvolvo²⁸, analiso e reflito sobre as dissertações que orientei, cada uma construindo outras interlocuções teóricas e metodológicas, trazendo novas temáticas, problematizações e contextos de pesquisa, que vão ampliando o campo de discussão sobre a aprendizagem criativa na educação musical.

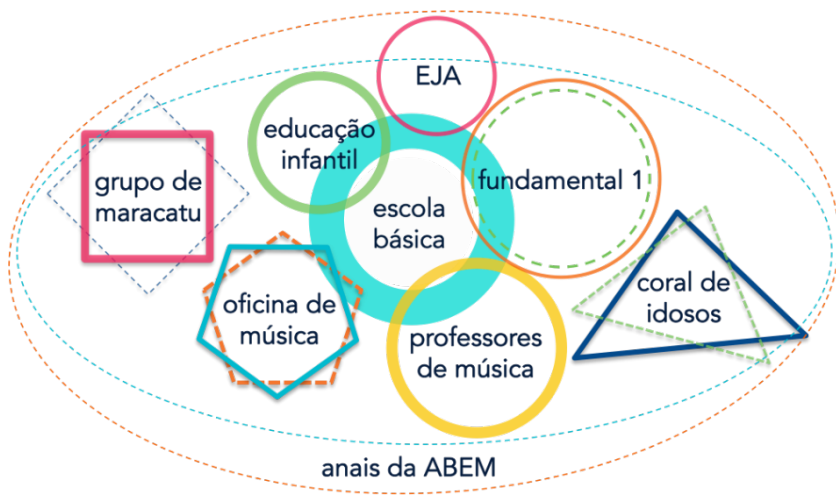
ENTRE LINHAS E COSTURAS... VAMOS CRIANDO CONSTELAÇÕES

Num primeiro olhar para o conjunto de onze trabalhos concluídos que orientei, defendidos entre 2013 e 2018, destaco a variedade de contextos e temáticas. Considerando a dimensão deste texto, optei por não discutir as metodologias de pesquisa que estamos desenvolvendo em nossos trabalhos. Quanto aos contextos, a escola básica foi abordada por Gabriela Flor Visnadi (2013), que pesquisou uma turma do ensino fundamental 1, por Ana Paula Ribeiro Cardoso Malotti (2014), em um curso de formação para professores de música atuantes na educação infantil, por Alessandro Felix Mendes e Silva (2015), que realizou a pesquisa com professores de música que atuam em escolas, e por Rafael Dias de Oliveira (2016), que desenvolveu o trabalho com um grupo de estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Cecília Marcon Pinheiro Machado (2013), Andréia Pires Chinaglia de Oliveira (2015) e Mariana Roncale (2017) realizaram suas pesquisas em oficinas de música para crianças, em projetos de extensão oferecidos em universidades, enquanto Jaqueline Rosa (2017) focalizou uma oficina de música oferecida para crianças em uma escola de educação básica. Em contexto informal, André Felipe Marcelino (2014) realizou a pesquisa com um grupo de maracatu, e Tatiane Andressa da Cunha Fugimoto (2015), com um coral de idosas. Por fim, Lia Viégas Mariz de Oliveira Pelizzon (2018) realizou a pesquisa

28. Atualmente coordeno a pesquisa “Práticas criativas em educação musical: interfaces teóricas e metodológicas”, que visa investigar as dimensões e articulações teórico-metodológicas implicadas nos processos de ensino criativo e de aprendizagem musical criativa, a partir do acompanhamento de projetos criativo-musicais em escolas de educação básica. O projeto é financiado com bolsa de produtividade em pesquisa pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2019-2022).

tendo como fonte publicações em anais da Abem (Associação Brasileira de Educação Musical). Esse conjunto de trabalhos resulta na constelação apresentada abaixo (figura 1).

Figura 1: Constelação de contextos e fontes de pesquisa



Além da diversidade de contextos, os trabalhos também tiveram temáticas e objetivos diversificados que nos permitem olhar de diferentes ângulos para a aprendizagem criativa, bem como abarcar interlocuções com diferentes ideias e campos teóricos. Em *itálico*, destaco no texto alguns conceitos e/ou campos de estudo abordados nas pesquisas.

A *composição* musical foi pesquisada por Visnadi (2013), que investigou como as crianças compreendem a composição no contexto da escola básica. O trabalho revela que as crianças têm uma compreensão abrangente de composição, atribuindo muita importância às mensagens, ao sentido social e às relações da música com gestos e coreografias, que são entendidos como parte constituinte das suas músicas. Trazendo o ponto de vista das crianças, a pesquisa reforça o compromisso da educação musical com processos de produção, crítica e reflexão sobre as práticas musicais em sala de aula, visando uma participação mais ativa das crianças na sociedade.

A *formação docente* foi abordada por Malotti (2014) com o objetivo de investigar a aprendizagem criativa enquanto referencial para o planejamento

e ação docente em música na educação infantil. Promovendo e analisando um curso de formação voltado à aprendizagem criativa, a pesquisa mostra como essa abordagem provocou mudanças na prática dos professores, tais como: menos estruturação e interferência dos professores e mais liberdade para as crianças; realização de trabalhos em pequenos grupos; reavaliação de práticas criativas para práticas que promovem a criatividade; documentação das atividades e produções das crianças, procurando dar-lhes voz, incentivar e mediar a aprendizagem.

Mendes e Silva (2015) focaliza as *concepções de criatividade* de três professores de música, buscando compreender como suas experiências musicais e pedagógicas constituem suas concepções de criatividade em relação ao aluno, ao ambiente, ao processo e ao produto, refletindo-se no ensino de música. Os resultados evidenciam que as experiências dos professores, principalmente na formação superior, se destacaram na elaboração das suas concepções de criatividade e, conseqüentemente, na sua ação docente. As dimensões do *ensino criativo*, que envolvem as relações sociais em sala de aula, o engajamento de interesses e a valorização das experiências prévias dos alunos, foram recorrentes nas falas dos professores. Desse modo, a pesquisa aponta também para a relevância da temática no percurso formativo de professores de música.

Oliveira (2016) investigou aspectos que permeiam o diálogo e o processo de conscientização em ações pedagógicas de *composição* musical em uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com base na *pedagogia crítica*, a pesquisa articula formação e ação pedagógica na realização de projetos de composição fundamentados em proposições de Paulo Freire. Os resultados apontaram indícios de um processo de mudança na relação dos participantes com a música em dois aspectos: uma visão mais ampla do discurso musical, evidenciando maior compreensão sobre como e de que elementos uma música é feita, e uma maior identificação dos participantes enquanto sujeitos musicais, para além de consumidores, quando falaram sobre como se percebiam com um papel mais ativo na realidade musical.

Pinheiro Machado (2013) pesquisou dinâmicas que movimentam *ideias de música* de crianças em uma oficina de música, analisando e documentando

como elas compartilharam e transformaram colaborativamente essas ideias de música em sala de aula, aprendendo criativamente em uma *comunidade de prática* musical. As composições produzidas colaborativamente nas aulas permitiram às crianças desenvolver seus conhecimentos e exercer sua *agência*, sentindo-se cada vez mais capazes de fazer suas músicas, acionando a aprendizagem criativa. A pesquisa destaca a importância de ouvirmos as crianças, à medida que conhecer as suas ideias de música nos permite intervir de forma relevante e significativa em sala de aula, reconhecendo os olhares das crianças sobre seus processos de aprendizagem musical.

O modo como as crianças se apropriam, transmitem e reinventam *jogos e brincadeiras* cantadas em uma oficina de música foi o objetivo da pesquisa de Oliveira (2015). A análise mostra um processo holístico de aprendizagem em que as crianças, ao mesmo tempo em que aprendem uma brincadeira, já estão modificando-a, estabelecendo um ambiente lúdico que favorece o desenvolvimento da autonomia para gerar novas ideias e decidir como desejam realizar suas músicas. A pesquisa contribui também com a análise de processos de *aprendizagem informal* que podem ser incorporados à educação musical, além de reconhecer as aprendizagens entre as crianças, valorizando a autonomia, a capacidade de elaborar suas próprias *ideias de música* e as perspectivas das crianças sobre os próprios processos de aprendizagem.

Roncale (2017) também realizou a pesquisa no contexto de uma oficina de música, articulando teoricamente a educação musical com estudos sobre as *mídias digitais*, com o objetivo de compreender como os processos de gravação se articulam nas aulas e os sentidos que as crianças atribuem a esses processos. Analisando diversos aspectos envolvidos no ato de gravar em sala de aula, o trabalho mostra o quanto ouvir e discutir as gravações que permearam as atividades da oficina abriu diferentes possibilidades e caminhos sonoros, que foram explorados com as crianças, evidenciando o protagonismo e a *agência* delas. Para além do uso das mídias como recurso técnico, a pesquisa mostra como as compreensões das crianças sobre suas criações foram se transformando à medida que as atividades de compor, gravar e escutar foram se desenvolvendo.

Rosa (2017) investigou o processo reflexivo sobre a própria prática pedagógica em três oficinas de música para crianças, ocorridas no contexto

de uma escola básica, com base em estudos sobre a aprendizagem criativa e a *formação docente*. Rosa observa que as práticas musicais indicaram a abertura de espaços ao pensamento criativo das crianças, apontando na direção de uma aprendizagem significativa e relevante para elas. Os resultados salientam que os processos reflexivos desencadeados pela análise da documentação pedagógica permitem que se estabeleça um diálogo frutífero entre diferentes referenciais teórico-metodológicos, de modo a favorecer a aprendizagem criativa das crianças, ao mesmo tempo que potencializa o desenvolvimento profissional de professores de música.

A pesquisa de Marcelino (2014) se desenvolveu em campos teóricos que dialogam com a aprendizagem criativa, aproximando discussões sobre *comunidades de prática e aprendizagens informais* para investigar as dinâmicas de aprendizagem que se estabelecem no grupo de maracatu Arrasta Ilha, de Florianópolis/SC. O estudo indicou cinco dinâmicas de aprendizagem: escutar e “tirar de ouvido”, encontros casuais e organizados, observação e imitação, onomatopeias solfejadas e aprender “osmoticamente”. Tais dinâmicas se relacionam mutuamente nas atividades musicais realizadas entre os participantes, sendo potencializadas dentro de um ambiente de aprendizagens significativas que se configura como uma comunidade de prática, onde os participantes compartilham uma paixão em comum: o interesse pela prática musical do maracatu, que instiga e potencializa as aprendizagens nesse contexto.

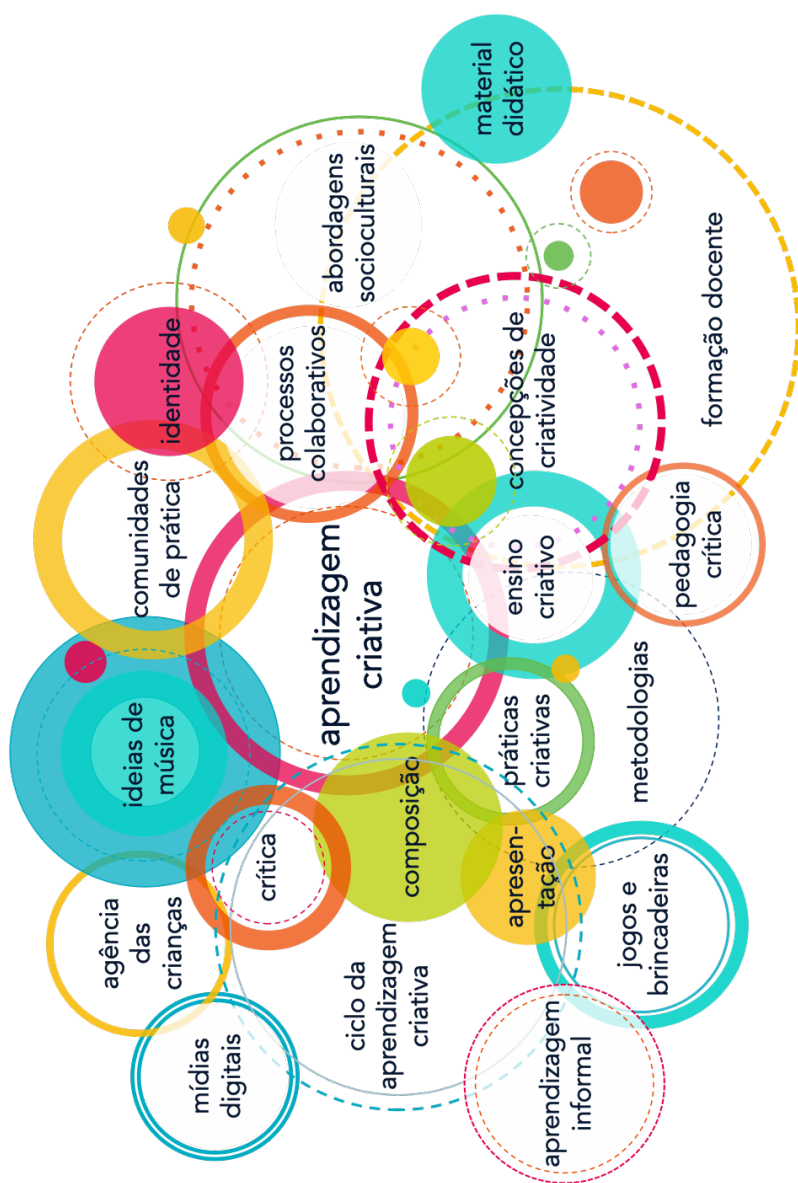
A *composição* musical com um coral de idosos é abordada por Fugimoto (2015), em pesquisa realizada com o objetivo de investigar os significados construídos ao longo de uma experiência de composição colaborativa por um grupo de idosos. Tomando a aprendizagem criativa como referencial teórico, as participantes elaboraram um rearranjo da canção “Felicidade”, de Lupicínio Rodrigues, na qual trouxeram suas lembranças, referências, experiências e saberes musicais. Os resultados indicam que *processos colaborativos* de composição musical permitem articular as vivências musicais e as histórias de vida das participantes, ampliando e ressignificando suas experiências musicais.

Pelizzon (2018) realizou pesquisa bibliográfica, com o objetivo de analisar como estudos e investigações sobre criatividade na educação musical vêm

se configurando recentemente nos anais dos Congressos Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem). Os resultados destacam que o crescimento do campo aponta para a crescente valorização e legitimação dos discursos, identidades e processos de significação que emergem das práticas criativas enquanto potencial crítico e transformador no campo da educação musical. Este trabalho, à medida que analisa tanto relatórios de pesquisa quanto relatos de experiência, apresenta também questões relativas às *metodologias* de ensino que vêm sendo aplicadas com diferentes enfoques teórico-metodológicos, em atividades que abordam a elaboração de paisagens sonoras, composições, arranjos, improvisações e jogos sonoros, entre outras.

Como campo de estudo, entendo a aprendizagem criativa como um conceito complexo, em movimento, que pode ser articulado, combinado ou sobreposto com outros conceitos ou teorias, gerando inúmeras possibilidades teóricas e metodológicas de ensino e de pesquisa, além de permitir a transformação ou a criação de novos olhares e diálogos sobre a educação musical nos mais variados contextos. Desse modo, situo a aprendizagem criativa enquanto um campo de possibilidades, aberto a novas ideias, diálogos e elaboração teóricas, como uma constelação de ideias e interlocuções (figura 2).

Figura 2: Constelação de ideias e interlocuções em torno da aprendizagem criativa



Nessa direção, os trabalhos em andamento de Dhemy de Brito, sobre as ideias de música de crianças em um coro infantil, e de Eloísa Gonzaga, que analisa como as relações étnico-raciais são abordadas em *materiais didáticos* na área de música, alinhavam novas temáticas às nossas pesquisas. A pertinência e a relevância dos trabalhos são potencializadas à medida que discutem e analisam a aprendizagem criativa, em suas interlocuções teóricas e metodológicas, a partir de uma diversidade de olhares.

CONSTELANDO IDEIAS... À GUIA DE CONCLUSÃO

As pesquisas estão alinhadas a um movimento crescente na área de educação musical, que procura compreender as dinâmicas sociais e interativas na sala de aula e as perspectivas de quem aprende nas práticas educacionais e na investigação científica. À medida que ampliamos os campos temáticos, as articulações teóricas e as metodologias de pesquisa, podemos aprofundar nossa compreensão sobre as relações que estabelecemos com as práticas criativo-musicais. Trabalhando com os pontos de vista de professores e estudantes, as pesquisas também contribuem para a formação docente, tanto em relação às contribuições teóricas quanto às implicações e questionamentos que as discussões podem gerar para a fundamentação do planejamento e da ação pedagógica.

Acreditamos que as pesquisas que estamos desenvolvendo têm tido impacto no desenvolvimento de referenciais teórico-metodológicos inovadores de educação musical, contribuindo para o avanço do conhecimento na área. Nessa perspectiva, pensamos na pesquisa mobilizando processos de teorização da prática e, ao mesmo tempo, pensando teorias que se transformam em práticas (WATSON; CRAWFORD, 2015). Através de estudos dessa natureza, visamos, progressivamente, fortalecer a educação musical na escola e em outros contextos, olhando com mais propriedade para a aprendizagem criativa na educação musical.

Ao mesmo tempo, pensamos a aprendizagem criativa como um caminho para uma educação mais democrática e participativa, em projetos que encontram ressonância e respaldo nas pedagogias marcadas por preocupações de ordem social, que reconhecem os estudantes como sujeitos ativos da

própria aprendizagem, que os consideram não apenas consumidores, mas também produtores de cultura. Como afirma Aróstegui Plaza (2012), permitir que os estudantes elaborem suas músicas torna-os protagonistas de ações educativas que se convertem em experiências significativas e conectadas às suas vidas. Alinhada a essa ideia, pensamos no papel transformador da educação, com objetivos voltados à formação de cidadãos críticos e conscientes, valorizando a participação social e o protagonismo, por uma sociedade mais justa e plural.

DEDICATÓRIA

Este texto sintetiza uma longa história, que dedico às minhas queridas amigas-colegas de escola, com quem tudo começou, Simone Nogueira Rasslan, Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres e Ângela Dreon Preis; à Cláudia Ribeiro Bellochio, amiga-colega de universidade e de pesquisa; à querida professora Leda de Albuquerque Maffioletti, que me encantou com seu olhar compreensivo às crianças; à querida professora Liane Hentschke, que me orientou na iniciação científica, mestrado e doutorado, me deixando voar; ao amigo Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas, pelas tantas parcerias; às amigas-companheiras das oficinas de música para crianças do MUSE, em diferentes tempos, Cecília Marcon Pinheiro Machado, Gabriela Flor Visnadi e Camila Costa Zanetta; às queridas/querido colegas da educação musical na UDESC, Regina Finck Schambeck, Sérgio Figueiredo, Teresa Mateiro, Vânia Müller e Sandra Mara da Cunha e, claro, às alunas e alunos, adultos e crianças, de tantos tempos.

REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI PLAZA, José Luis. El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. **Educación**. Revista do Centro de Educação, v. 37, n. 1, p. 31-44, jan./abr. 2012. Acesso em: 16 jun. 2019. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1171/117123668003.pdf>>.

BARRET, Margaret. “Creative collaboration”: an “eminence” study of teaching and learning in music composition. **Psychology of Music**, v. 34, n. 2, p. 195-218, 2006.

BEINEKE, Viviane. **Estudo sobre a compreensão da produção gráfica da criança**. Trabalho apresentado no II Encontro Anual da ABEM. Porto Alegre, 1993.

BEINEKE, Viviane. **Estudo sobre as etapas das composições musicais em grupo de crianças de 6 a 8 anos**: uma analogia com o desenvolvimento da linguagem na perspectiva de Piaget. Trabalho apresentado no 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical, Londrina, 1994.

BEINEKE, Viviane. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (org.). **Avaliação em música**: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003. p. 91-105.

BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças**: um estudo sobre a aprendizagem criativa. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/17775>>.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**, v. 19, n. 26, p. 92-104, jul./dez. 2011.

BEINEKE, Viviane. Um olhar sistêmico para as práticas criativas na educação musical. In: ARAÚJO, Rosane Cardoso de (org.). **Educação musical**: criatividade e motivação. Curitiba: Appris, 2019. p. 53-90.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. **Por uma educação musical do pensamento**: novas estratégias de comunicação. 2007. 288 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BURNARD, Pamela. Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. **British Journal of Music Education**, v. 19, n. 2, p. 157-172, 2002.

BURNARD, Pamela. The individual and social worlds of children's musical creativity. In: MCPHERSON, Gary (ed.). **The child as musician**: a handbook of musical development. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 353-374.

CAMPBELL, Patrícia Shehan. Global practices. In: MCPHERSON, Gary (ed.). **The child as musician: a handbook of musical development**. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 415-437.

CRAFT, Anna. **Creativity in Schools: tensions and dilemmas**. London: Routledge, 2005.

CUSTODERO, Lori A. Origins and expertise in the musical improvisations of adults and children: a phenomenological study of content and process. **British Journal of Music Education**, n. 24, p. 77-98, 2007.

FELDMAN, David Henry. Foreword: Documenting creative learning, changing the world. In: CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (ed.). **Creative learning 3-11: and how to document it**. Sterling: Trentham Books Limited, 2008. p. xiii-xvii.

FUGIMOTO, Tatiane Andressa da Cunha. **Composição musical com idosos: re-arranjando a Felicidade**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

JEFFREY, Bob; WOODS, Peter. **Creating Learning in the Primary School**. London: Routledge, 2009.

MALOTTI, Ana Paula Ribeiro Cardoso. **O ensino de música na educação infantil: um estudo sobre a aprendizagem criativa**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. 209p.

MARSH, Kathryn. **The Music Playground: Global Tradition and Change in Children's Songs and Games**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MENDES E SILVA, Alessandro Felix. **Concepções três professores sobre criatividade no ensino de música**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

OLIVEIRA, Andréia Pires Chinaglia de. **“A gente ensina, aprende e inventa, tudo de uma vez”**: as aprendizagens colaborativas nas brincadeiras cantadas e jogos musicais numa oficina de música com crianças. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

OLIVEIRA, Rafael Dias de. **Composição, diálogo e conscientização: uma pesquisa participante em educação musical na EJA**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PELIZZON, Lia Viégas Mariz de Oliveira Pelizzon. **Perspectivas teórico-metodológicas sobre criatividade na educação musical**: uma análise nos Anais dos Congressos Nacionais da ABEM (2015 e 2017). Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PINHEIRO MACHADO, Cecília Marcon. **“No nosso mundo a gente inventa”**: um estudo sobre a aprendizagem criativa em uma oficina de música para crianças. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

RONCALE, Mariana. **Do Rec ao Play, e além**: as gravações em uma oficina de música para crianças. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

ROSA, Jaqueline. **Revisitando registros e memórias**: reflexões de uma professora sobre oficinas de música para crianças. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SWANWICK, Keith. **Music, mind, and education**. London: Routledge, 1988.

VISNADI, Gabriela Flor. **“A música que eu compus em grupo, eu tirei do coração”**: perspectivas das crianças sobre a composição musical na escola básica. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

WATSON, Steven; CRAWFORD, Megan. Connecting Leadership, Professional Development and Affect. In: BURDARD, Pamela; APELGREN, Britt-Marie; CABAROGLU, Nese (ed.). **Transformative Teacher Research**: Theory and Practice for the C21st. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2015. p. 73-86.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice**: Learning, Meaning, and Identity. 18th. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

YOUNG, Susan. Collaboration between 3- and 4-year-olds in self-initiated play on instruments. **International Journal of Educational Research**, v. 47, p. 3-10, 2008.

CAPÍTULO 12

EU VOU CANTAR PRA TODO MUNDO OUVIR: IDEIAS DAS CRIANÇAS SOBRE COMPOSIÇÃO MUSICAL NA ESCOLA²⁹

Gabriela Flor Visnadi

INTRODUÇÃO

Fazer música com alguém e para alguém; transmitir mensagens; expressar sentimentos; divertir-se com os amigos; aprender algo novo; desenvolver qualidades pessoais; exercer a autonomia; desenvolver habilidades musicais; divulgar trabalhos próprios e conquistar reconhecimento: estes são alguns dos valores e sentidos atribuídos à composição musical por crianças de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Florianópolis (SC).

Logo que convidei a turma para participar da pesquisa de mestrado, com objetivo de investigar como as crianças compreendem a composição no contexto da educação musical na escola básica, a resposta foi unânime: “sim, sim”! Expliquei às crianças que o trabalho envolveria alguns encontros

29. Este trabalho apresenta resultados da Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UDESC.

na própria escola, em horário cedido pela professora regente, nos quais elas iriam compor suas próprias músicas, que seriam apresentadas para a turma e registradas em vídeo. O fato de nunca terem participado de aulas formais de música não foi empecilho algum para as crianças, que logo se engajaram na proposta.

A turma era composta por 18 crianças entre oito e dez anos de idade. A pesquisa envolveu doze encontros realizados na própria sala de aula, com duração de aproximadamente uma hora. As crianças se organizavam livremente em pequenos grupos, tomando diferentes tipos de decisões sobre o que fariam e de que maneira: por onde começar; qual o tema a ser abordado nas suas composições; o que tocar e de que forma. Deixei à disposição das crianças instrumentos de percussão variados, um violão, um cavaquinho, cadernos e lápis coloridos; elas podiam utilizar os espaços da sala de aula como desejassem.

Procurei proporcionar condições adequadas para que a turma se sentisse segura e confortável durante o processo das composições, pois, como explicam Jeffrey e Woods (2009), um ambiente de relações sociais positivas; e a valorização dos conhecimentos prévios das crianças e de suas contribuições em sala de aula são condições importantes para que a aprendizagem criativa se desenvolva. Assumindo o papel de pesquisadora e professora da turma, conduzi os momentos de apresentação das composições e auxiliiei as crianças quando solicitavam ajuda em relação à forma de manipulação de algum instrumento específico, procurando reduzir ao máximo minha intervenção direta em seus trabalhos. De maneira geral, eventuais problemas e dificuldades que surgiram nos encontros semanais³⁰ com as crianças foram resolvidos por elas mesmas, como forma de garantir espaços para o exercício e desenvolvimento da autonomia durante o processo.

30. A escola na qual a pesquisa foi realizada não havia sido contemplada com a disciplina Música no currículo. Trata-se de uma escola básica estadual, situada em uma região periférica de Florianópolis, que atendia por volta de 1.300 estudantes na época da pesquisa (2012).

Eu gostei! Quando a professora veio no primeiro dia, eu não parava de fazer música! (Graziela)

O trabalho foi realizado com o objetivo de compreender o ponto de vista das crianças sobre diferentes aspectos da composição musical: o que é compor para elas; por que as pessoas compõem música; quais os valores atribuídos à atividade de compor; e como explicam o processo de composição. Foi apoiado teoricamente em pesquisas que investigam a composição na educação musical, em especial aquelas que focalizam a perspectiva das crianças (BEINEKE, 2009; BURNARD, 2000; 2006). Configurou-se como estudo de caso (ALVES-MAZZOTTI, 2006) e a coleta de dados foi feita através de observação participante (ANGROSINO, 2009), registros em videogravação (GARCEZ, DUARTE, EISENBERG, 2011) e entrevistas semiestruturadas (ROSA; ARNOLDI, 2008).

Para os interesses deste estudo, a aproximação favorecida pela observação participante foi fundamental. Como explica Glover (2000), a música das crianças, para ser compreendida, deve ser ouvida dentro do contexto onde é produzida, incluindo, nesta análise, tudo o que envolve a sua elaboração e performance. Aliada à observação, a utilização dos registros em vídeo contribuiu na captura de aspectos difíceis de serem obtidos com outros recursos, necessários para a posterior análise dos dados (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011), tais como: expressões corporais; conversas e detalhes de relacionamento entre as crianças; e reações às composições dos colegas, que poderiam passar despercebidos ao olhar do pesquisador.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em dois momentos: no início da pesquisa e ao final do trabalho, sempre com as crianças organizadas em pequenos grupos. Nelas, levantei questões que permitissem às crianças expressar o seu ponto de vista sobre diferentes aspectos da sua participação, conforme os objetivos da pesquisa. Neste texto, apresento uma contextualização sobre as ideias de composição e o processo de compor adotado pelas crianças, mas focalizo, principalmente, os valores e sentidos da composição musical atribuídos por elas.

Eu gostei das músicas dos colegas, eu gostei muito da música deles, eles inventaram cada coisa legal, foi impressionante!
(Axel)

Ao longo dos doze encontros com as crianças, foram compostas dezesseis músicas, sendo a maioria canções – com exceção de uma peça instrumental – cujos títulos são: *O amor*; *Música das caveiras*; *O coração*; *Ai, ai, ai*; *Sou assim*; *Eu amo você*; *Vida de estudante*; *Não sei se é normal*; *O universo*; *Minha vida de estudante*; *Somos amigos*; *A mistura*; *Macumba Saravá*; *O bom político*; além de duas peças que não receberam título³¹.

As crianças trabalhavam organizadas em pequenos grupos, que se alteravam a cada nova composição. O processo de composição de cada peça levou de dois a três encontros. As crianças optavam por iniciar o trabalho elaborando a letra – a qual chamavam de *música* – que depois seria *colocada no ritmo*, de acordo com suas palavras.

No processo de *colocar no ritmo* (musicar as letras), as crianças experimentavam diferentes instrumentos e maneiras de tocar e cantar as letras elaboradas. Muitas das composições – principalmente aquelas feitas por grupos formados por meninas – envolviam uma coreografia, que era criada junto ao processo de musicar as letras. Apresentar as peças para toda a turma, ao final do trabalho, era um momento fundamental para as crianças, “porque a gente não fez pra ficar guardado, a gente fez pra mostrar! Eu não fico compondo a música pra deixar guardada, eu gosto de mostrar!” (Taís³²).

As peças compostas pelas crianças apresentam características musicais muito próximas das músicas exibidas na mídia. Algumas delas foram claramente baseadas em canções conhecidas, seja no acompanhamento rítmico ou no movimento melódico. Também surgiram paródias e citações de outras peças, além de um arranjo de uma parlenda conhecida. Assim, observou-se que as composições dessas crianças se aproximam de referências

31. Para conhecer as composições das crianças, ver: Visnadi, Gabriela Flor. “A música que eu compus em grupo, eu tirei do coração”: perspectivas das crianças sobre a composição musical na escola básica. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

32. Conforme explicado no Termo de Consentimento assinado pelas famílias, os nomes das crianças não foram divulgados, sendo fictícios os apresentados no texto.

musicais com as quais elas se relacionam no seu dia a dia, veiculadas em programas de televisão, rádio e/ou cultos religiosos. Foi possível perceber que as crianças compreendem a composição musical de forma ampla, conferindo a todas as suas produções valorações semelhantes de autoria, sejam composições, paródias, arranjos ou improvisações. Assim, o caráter das atividades realizadas, que lhes possibilitava “escolher não somente como, mas o que tocar ou cantar, e em que ordem temporal” (SWANWICK, 2003, p. 68) promovia um senso de autonomia que, para elas, caracterizava a composição.

De todos os componentes da composição citados pelas crianças – *som, instrumentos, voz, ritmo, rima, letra, mensagem, expressão, pontuação, refrão, vontade, dança, ser legal e divertida* – a letra é, sem dúvida, um dos mais importantes, do ponto de vista das crianças. Como explicou Taís, uma música “tem que ter expressão, tem que vir do coração, principalmente tem que ter a letra”. Para Ana Maria, uma boa composição é aquela “que a gente tem ânimo pra fazer, tem que ter uma letra, tem que ter uma coreografia, tem que ter perseverança, tem que ter várias coisas pra fazer uma música legal, que combine com a gente, né?” Se, para a maioria das crianças, a composição “principalmente tem que ter a letra”, a mensagem transmitida por ela é fundamental, e deve ser feita de acordo com as emoções e sentimentos de quem a compôs.

Os temas apresentados nas letras das canções refletem a maneira como as crianças entendem música: que é uma forma de expressão, de comunicação, de transmissão de ideias, ou, como explica Brito, “que uma canção tem um tema, que fala de alguma coisa” (BRITO, 2007, p. 225). Assim, as letras versavam principalmente sobre cenas do cotidiano e questões afetivas das crianças, como alguma situação vivenciada no bairro, amor, rotina de estudantes, etc. Sobre isso, Brito explica que, para a criança, é mais importante a possibilidade de tradução sonora da sua relação com o mundo do que a reprodução precisa de alturas e durações dos sons (2007, p. 226). Gabriele reforça essa ideia quando explica que a música deve ser “feita com o coração”, pois do contrário, “a música não tem... acaba não tendo sentido se a gente não botar pra fora o que a gente sente”.

Ninguém consegue fazer nada sozinho, pra tudo precisa de ajuda... (Gabriele)

O encontro proporcionado pelo fazer musical coletivo foi, sem dúvida, um dos principais valores levantados pelas crianças quando falaram sobre a composição musical. Quando perguntadas sobre a importância atribuída às atividades de composição, Ana Maria explicou: “é que... todo mundo tá fazendo junto! É, todo mundo tá fazendo junto e cada pessoa compartilha com alguma coisa”. De fato, todas as crianças da turma apreciaram as atividades de composição, principalmente pelo fato de poderem trabalhar em grupos, o que favoreceu o surgimento de ideias durante o processo. “Eu achei melhor fazer em grupo porque a gente cria muitas ideias, mais ideias do que sozinho.” (Axel).

Tal aspecto também foi descrito por Faulkner (2003) e Rusinek (2007), que observaram que os(as) estudantes preferem compor em grupos, de forma colaborativa, pois consideram que assim as atividades são mais efetivas, agradáveis e significativas do que o trabalho individual. Faulkner (2003) explica que o coletivo é um aspecto facilitador para desenvolver novas ideias, à medida que o grupo traz diferentes sugestões, as quais os(as) integrantes ouvem, experimentam, aprovam, rejeitam, transformam... e assim, desenvolvem novas ideias coletivamente. Sawyer (2008, p. 57) explica que, nas atividades colaborativas, além dos aspectos musicais, as crianças desenvolvem habilidades para interagir, ouvir e responder, a colaborar e a se comunicar em contextos sociais. Esse exercício de defesa do ponto de vista, de escuta do outro e de negociação de ideias permeou o processo de composição em todos os grupos de crianças. Em algumas situações, quando havia diferentes ideias para uma composição, as crianças optavam por incluir todas elas, de modo a contemplar o desejo de todos(as) os(as) integrantes. Em outros casos, alguma criança trazia uma ideia pré-elaborada, que era assumida pelo restante do grupo. Todavia, em todos os casos, a música passava a ser “do grupo todo! Dos que vão dançar... não importa quem fez, é o grupo! É a música do grupo!” (Taís).

Um ponto fundamental para as crianças, quando se referiram aos grupos, é que, necessariamente, as parcerias formadas precisam envolver laços de

amizade. “A gente procura sempre ter mais amigos por perto, porque sempre que tem um pouco de amizade, a música sempre fica boa!” (Gabriele). Mais importante do que “tocar bem”, é ser amigo(a), sincero(a) e ter confiança, porque “se a pessoa, ela canta bem, mas não é minha amiga... eu não vou ficar com ela só por interesse... eu vou ficar com a pessoa que é minha amiga! Por que eu vou trocar uma amizade que eu vou fazer por uma amizade falsa?” (Gabriele). Taís explica que “um amigo, a gente se dá com ele, a gente pode conversar com ele, já se não for... se for uma pessoa que toca bem, mas que não é nossa amiga, aí ela não concorda com o que a gente faz, ela não conversa com a gente...”. É interessante observar que esse pensamento se aproxima dos valores da musicalidade observados por Green (2002) na aprendizagem de músicos populares, quando descreve que, mais do que questões musicais, as qualidades pessoais é que determinam as parcerias, enfatizando a empatia nas relações, cooperação, confiabilidade, compromisso, tolerância e uma paixão compartilhada pela música.

Se, para as crianças, a música é formada “também pela amizade”, a parceria é um aspecto fundamental para que a composição tenha sentido e para que represente o grupo: “a gente junta um pedacinho de cada um em cada música” (Axel). E ao levarmos em conta que, para elas, a composição é uma maneira de “expor sentimentos”, podemos entender essa importância da relação de respeito, confiança e intimidade na parceria. Por isso, um dos motivos que as mobiliza para a composição é o fato de fazê-la com amigos.

A gente compartilha essa amizade com várias outras pessoas! ***(Catarina)***

Apresentar suas composições a outras pessoas era uma ideia presente nos depoimentos de todas as crianças quando refletiram sobre o valor que atribuíam à atividade. A apresentação das músicas era um dos momentos mais importantes e esperados, que movia as crianças na produção de suas peças e dava sentido ao trabalho realizado. “Eu acho importante, pra mostrar o nosso talento! Porque eu quero que alguém veja meu talento... e copie! Se quiser, né!” (Bruno).

As músicas eram feitas com a intenção de serem mostradas e divulgadas, “porque é nosso trabalho, e o nosso trabalho é bom mostrar pros outros...a gente quer mostrar um pouco do que a gente fez!” (Gabriele). A conexão com modelos de artistas conhecidos, principalmente por meio da mídia, fomentava nas crianças o desejo de obter reconhecimento e fama através das suas composições. Axel relatou que “apresentaria pra todas as escolas!” Ana Maria completou: “é, como eu e meus colegas já apresentamos nossa música, também a gente pode apresentar pra outras escolas, mas como eu não posso sair de casa... a gente apresenta aqui mesmo, no colégio.” Quando perguntei o que pretendiam fazer com suas composições, Graziela prontamente respondeu: “filmar e botar no *youtube*!”

Além de conquistar fama e reconhecimento, apresentar as composições a outras pessoas cumpre uma função de comunicar ideias, engajar pessoas, expressar sentimentos e emoções. Função semelhante foi revelada na pesquisa de Beineke (2009), onde as crianças explicaram que fazem suas músicas com intenção de alegrar as pessoas, e esperam que elas gostem de suas composições. Elas entendem a música como uma forma de comunicação e explicam que gostariam de apresentá-las para um grande número de pessoas (2009, p. 138).

Beineke (2009) explica que o caráter social da atividade é uma das principais funções da música para as crianças. A autora explica que, na concepção das crianças, música se faz *com* e *para* outras pessoas. Da mesma forma, dentre as crianças desta pesquisa, a composição é valorizada porque cumpre funções sociais, e por isso só faz sentido se for feita com e para alguém.

Outra questão apontada pelas crianças é a possibilidade de inspirar outras pessoas a compor suas músicas. Nesse sentido, elas entendem que suas composições podem servir como referência para outras pessoas, o que implica em um cuidado na sua elaboração: “tem que ter responsabilidade do que a gente vai fazer, do que a gente vai escrever sobre a música” (Ana Maria). Essa ideia também reforça as ideias de composição das crianças, de que a música deve trazer uma “boa mensagem”, “expressar os sentimentos”, “dizer alguma coisa” e, portanto, deve ser feita com responsabilidade.

A gente aprendeu bastante coisa, porque daí a gente brinca ao mesmo tempo que cria música! (Catarina)

A possibilidade de aprender algo novo foi mencionada pelas crianças, relacionada ao caráter divertido e prazeroso do processo de composição: “Foi interessante... a gente aprendeu bastante coisa, né? A gente se diverte inventando as coisas” (Gabriele). De fato, enquanto estavam compondo, as crianças mostravam-se bastante alegres, concentradas e engajadas na elaboração das composições, o que foi confirmado durante as entrevistas, quando revelaram o quanto consideravam as práticas de composição divertidas e envolventes.

Explicaram que, compondo suas músicas, estavam utilizando o seu tempo de forma positiva, e que trabalhar nas composições despertava seu interesse, como relata Clarissa: “Eu não usei o meu tempo por nada, eu usei o meu tempo... porque eu quis fazer o que eu quero”! Assim, a percepção sobre a própria aprendizagem tem a ver com o interesse pelo assunto (a “vontade de fazer”) e com o prazer que a atividade proporciona.

Na sua maioria, os depoimentos das crianças relacionaram a aprendizagem e o interesse com o prazer proporcionado pelas atividades. Essa perspectiva também foi revelada na pesquisa de Burnard (2004), na qual um grupo de estudantes afirma que o aprendizado ocorre nas situações prazerosas: “se você está se divertindo, você está aprendendo, então é bom; se for chato, é inútil, um desperdício de tempo” (p. 28). A autora explica que tal entendimento, para os(as) estudantes, difere qualitativamente do entendimento de adultos e professores(as): enquanto para os(as) estudantes a aprendizagem está relacionada a “quando” e “onde” ela ocorre, professores(as) focalizam “o quê” foi aprendido e “quem” aprendeu. Da mesma forma, entre as crianças desta pesquisa, o aprendizado parecia ocorrer principalmente quando estavam se divertindo com os(as) amigos(as); quando se apresentavam aos(às) colegas; quando criavam suas músicas. Brito (2007) observou um aspecto importante, que faz com que as crianças se movam para fazer suas músicas:

é uma questão de vontade, de desejo, de conquista. Música que é potência de vontade, que aciona, também, o detalhar, a técnica. Com muitas e outras possibilidades, no entanto, para além daquelas que as alturas e durações definidas permitem construir (p. 83).

A ideia de que compondo era possível aprender a compor, também surgiu nas falas das crianças: “aprendo a inventar bastante música” (Axel). Além disso, diferentes aspectos da aprendizagem proporcionada pela composição foram citados pelas crianças, sem fazer distinção entre o aprendizado de elementos musicais e o desenvolvimento de questões pessoais, mais uma vez indo ao encontro das ideias de composição musical reveladas pelas crianças.

Pelo fato de lidar com questões afetivas – já que para as crianças a música “é composta também pela emoção” (Gabriele) – a prática de compor ajuda a desenvolver qualidades e sentimentos, como amor, carinho e paciência pelas pessoas. “A gente aprende a se expressar mais, porque quando a gente faz uma música, a gente se expressa, a gente aprende a ter carinho e amor, a ter paciência...” (Catarina). Essas ideias surgiram durante as entrevistas, quando falavam sobre a própria aprendizagem durante o processo. “É, a gente aprendeu a se mudar... e a gente pode *ser* o que a gente escreveu” (Clarissa). Seguindo o pensamento apresentado pelas crianças, indaguei se fazendo as próprias músicas a gente aprende a ser uma pessoa melhor, e a resposta veio prontamente: “Sim! Sim”!

Articulada com outras questões, a aprendizagem de habilidades musicais também foi apontada pelas crianças quando se referiram às práticas de composição. “A gente aprende que a música é composta também por emoção, essas coisas, mas a gente aprende que o instrumento também é importante na música, não é só a letra...” (Ana Maria). A possibilidade de manipular instrumentos; selecionar timbres, ritmos e ideias musicais; ouvir as músicas dos colegas; observar outras pessoas tocando, faz com que a atividade de composição seja um espaço de aprendizagem valorizado pelas crianças, além de instigá-las a buscar mais conhecimentos para continuar compondo. “Aprendo bastante, porque aí eu vou ouvindo, vou vendo as pessoas tocando (fazendo gestos de pandeiro), assim eu vou lá e tento, lá em casa, com instrumento, pra ver se dá certo!” (Catarina). Através das práticas de composição, as crianças conseguem perceber a própria aprendizagem musical, como explicou Axel: “Ah! Eu aprendo a tocar os instrumentos melhor! Por causa que, fazendo um monte de música, eu já consigo pegar o ritmo dos instrumentos... foi bem legal”!

(...) a aprendizagem, onde quer que ocorra, acontece quando os alunos estão tomando decisões sobre o que fazer, como fazer, com quem fazer, ou por quê. Eles também parecem saber quando o aprendizado ocorre. Isto é, a consciência da aprendizagem é maior quando eles próprios assumem o controle de sua própria aprendizagem. (BURNARD, 2004, p. 30, tradução minha).

Algumas das crianças revelaram interesse em aprender a tocar um instrumento, como violão e guitarra, ou ainda a intenção de montar uma banda musical. Outras relataram que a participação nessas atividades as estimulou a compor suas músicas também em casa, mostrando que o valor atribuído à composição musical pode ir além de uma tarefa escolar, e que a vontade de aprender mantinha-se presente entre elas. “Eu tenho uma pasta, só minha, em casa, aí eu guardo [minhas composições] no guarda-roupa... tá cheia de música!” (Graziela). “Olha, eu faço composição, só na cabeça... na minha cabeça tem tanta! Quando a gente não tava tendo aula de música veio cada composição na minha cabeça, o problema é que eu esqueço tudo...” (Gabriele).

Agora, a próxima música que eu fizer, vou cantar bem alto pra todo mundo ouvir! (Axel)

Sendo a criatividade das crianças qualitativamente diferente da do adulto (BURNARD, 2006), compreender como elas pensam em relação à composição musical é necessário para que os(as) educadores(as) musicais possam conduzir essas atividades com maior segurança e de modo significativo para os(as) estudantes. Quando perguntadas sobre o papel do(a) professor(a) na condução dessas atividades, as crianças explicaram que sua presença é fundamental, e que sua característica mais importante se refere à relação construída com as crianças: afetuosa, respeitosa e de confiança. Para elas, o(a) professor(a) deve ouvi-las e conhecê-las profundamente, para então ser capaz de auxiliá-las em suas composições, de acordo com suas características, necessidades e interesses.

De maneira geral, as crianças participantes desta pesquisa consideraram a composição musical uma atividade prazerosa e significativa, valorizando-a

por vários aspectos. Desde os primeiros contatos com a atividade, a turma se engajou na proposta, organizando-se nas parcerias; sistematizando o processo de composição; pesquisando sonoridades; selecionando instrumentos musicais; elaborando letras de músicas; inventando ritmos; descobrindo maneiras de tocar e de dançar suas músicas, dentre outras decisões musicais que julgaram necessárias para o trabalho de composição musical.

Proporcionar um ambiente de relações positivas; valorizar as ideias das crianças e seus conhecimentos prévios (JEFFREY; WOODS; 2009) funcionou como um espaço onde elas se sentiram seguras e confortáveis para expor suas ideias musicais. A liberdade para organizar os grupos e para decidir sobre as estratégias de composição possibilitou o desenvolvimento de um trabalho coletivo prazeroso, que tornou o desafio proposto “mais fácil... a gente fazer tudo em grupo, assim, deixou mais fácil *tudo*, acho, porque não teve coisa mais difícil, por causa que, difícil por quê? São coisas tão legais de fazer...” (Gabriele).

O fato de ser uma atividade divertida despertava nelas o interesse e a vontade de participar, possibilitando o desenvolvimento de diferentes aprendizagens. Compor para aprender a compor; para fazer mais e mais músicas; para “descobrir o instrumento que combine com a música” (Wilson); para ser uma pessoa melhor; e até mesmo para “aprender as notas” (Bruno). Além destas e outras possibilidades de aprendizagem, a composição, para elas, é uma atividade que permite o encontro e fortalece os laços de amizade. Funciona como um importante meio de comunicação de ideias, sentimentos e de expressão pessoal, além de engajar pessoas, divulgar trabalhos próprios e conquistar reconhecimento. Para elas, música deve ser feita *com e para* outras pessoas (BEINEKE, 2009). Afinal, “uma boa música é uma música que dá pra convidar bastante pessoas, uma música que a gente goste... uma música que todo mundo gosta, que todo mundo quer fazer” (Catarina).

Compreender e reconhecer a perspectiva das crianças torna-se essencial quando se deseja valorizar as vozes, as especificidades e os interesses das crianças na sua relação com a música. Nessa perspectiva, o ensino de música assume um compromisso com processos de produção, crítica e reflexão sobre as práticas musicais em sala de aula, escutando as crianças para uma participação mais ativa na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Usos e abusos do estudo de caso. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.33, n. 129, p.637-651, set./dez. São Paulo, 2006.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças**: um estudo sobre a aprendizagem criativa. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BRITO, M. T. A. **Por uma educação musical do pensamento**: novas estratégias de comunicação. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BURNARD, Pamella. **How Children Ascribe Meaning to Improvisation and Composition**: Rethinking pedagogy in music education. Music Education Research. London, v.2, p.7— 23, 2000
- BURNARD, Pamella. **Pupil–teacher conceptions and the challenge of learning**: lessons from a year 8 music classroom. Improving Schools, v. 7, n. 1, p. 23 – 34, 2004.
- BURNARD, Pamella. Understanding children’s meaning-making as composers. In: DELIÈGE, I; WIGGINS, G. A. (ed.) **Musical Creativity**: multidisciplinary research in theory and practice. New York: Psychology Press, p. 111-133, 2006
- CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela. Creative learning: an emergent concept. In: CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela. **Creative learning 3-11**: and how to document it. Sterling: Trentham Books Limited, 2008.
- FAULKNER, Robert. Group Composing: Pupil perceptions from a social psychological study. In: Music Education Research, v. 5, p. 101-124, 2003.
- FRANÇA, Cecília C. **‘Novidade e Profecia’ na Educação Musical**: A validade pedagógica, psicológica artística das composições dos alunos. ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 13, 2001, *Anais do...*, 2001. p.106-112.
- GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de vídeo gravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, 2011.

GLOVER, Joanna. **Niños Compositores 4-14 años**. Traduzido por Orlando Musumeci. Barcelona: Grao Publicaciones, 2000.

GREEN, Lucy. **How Popular Musicians Learn**: a way ahead for Music Education. Aldershot: Ashgate, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ROSA, Maria Virgínia F. P. C.; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RUSINEK, Gabriel. Students perspectives in a collaborative composition project at a Spanish secondary school. In: **Music Education Research**, 9: 3, p. 323 - 335, Routledge, 2007.

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

SAWYER, Keith R. Learning music from collaboration. In: **International Journal of Educational Research**. v. 47, p. 50-59, 2008.

VISNADI, Gabriela Flor. **“A música que eu compus em grupo eu tirei do coração”**: perspectivas das crianças sobre a composição musical na escola básica. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2013.

CAPÍTULO 13

*INVENÇÕES NA TERRA DAS CRIANÇAS: CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E IDEIAS DE AUTORIA NA AULA DE MÚSICA*³³

Cecília Marcon Pinheiro Machado

Este texto³⁴ reflete sobre a construção de identidades e ideias de autoria de um grupo de crianças que participaram de uma Oficina de Música, discutindo as seguintes questões: como as crianças se expressam, experimentam e constroem suas identidades nos processos de interação em atividades musicais na sala de aula? Quais são as ideias das crianças sobre autoria? Como pensam suas composições em relação às produções culturais que conhecem?

O estudo se fundamenta em pesquisas no campo da aprendizagem criativa, que vêm sendo desenvolvidas nas áreas de educação e de educação musical. Na abordagem da aprendizagem criativa o desenvolvimento da criatividade é visto como dependente do contexto de aprendizagem e das

33. Este trabalho apresenta resultados da Dissertação defendida no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UDESC, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

34. Este artigo é uma versão expandida de comunicação apresentada na 1ª Conferência Internacional “Music for and by Children: Perspectives from Children Composers, Performers and Educators”, realizada na Universidade de Aveiro, de 19 a 21 de outubro de 2017, em Aveiro, Portugal.

relações intersubjetivas entre crianças e adultos, não dependendo somente das capacidades individuais, psicológicas, nem da análise de produtos (BEINEKE, 2009). Como vem sendo destacado na literatura, a aprendizagem criativa foca na imaginação; no pensamento; na inventividade; na experimentação e na *agência*³⁵; assim como no protagonismo e na independência dos estudantes na construção de significados (CRAFT *et al* 2008; AROSTEGUI, 2012).

Diversos autores discorrem sobre as maneiras particulares de pensar e aprender das crianças em relação aos adultos (BURNARD, 2006b; CAMPBELL, 1998; GRIFFIN, 2009). Isso exige entendê-las como agentes sociais com cultura própria, construída a partir de suas distintas formas de ação intencional de significação do mundo, como vem defendendo a área de Sociologia da Infância (SARMENTO, 2003). Esses autores destacam a importância de serem reconhecidas as perspectivas das crianças, para que o processo de ensino possa proporcionar experiências musicais contextualizadas e relevantes para as suas vidas, que respeitem as suas experiências e sentimentos (CAMPBELL, 1998; GRIFFIN, 2009).

Wiggins (2011) afirma que a aprendizagem é alavancada quando acontece em uma comunidade de prática, pela interação entre pares e na interação das crianças com o(a) professor(a), como uma atividade social. As atividades de composição, nesse cenário, favorecem a construção de uma comunidade de prática, caracterizada por: relações interpessoais em engajamento mútuo, compartilhamento de conhecimentos e negociação de empreendimentos (WENGER, 2008, p. 85).

IDENTIDADE E AUTORIA NO PROCESSO DE APRENDIZADO

Pesquisando as identidades de crianças enquanto compositoras, Burnard (2006a) explica que a criatividade musical é um produto social relacionado à maneira como os sujeitos constroem a si mesmos a partir das redes culturais

35. Na literatura estudada a palavra usada em inglês é ‘agency’, que neste trabalho traduzimos como *agência* (em itálico), tal como utilizado na tradução do livro “O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil”, organizado por Paige-Smith e Craft (2010). As crianças têm agência quando se sentem capazes de agir por si próprias, de tomar decisões de maneira autônoma.

que vivem, dentro e fora dos ambientes educacionais. Ela argumenta que o desenvolvimento criativo se dá na interação dos mundos sociais e individuais das crianças que criam uma dinâmica cultural para a sua transformação. Para crianças e jovens, a música é um campo de referências socioculturais significativas, e a educação musical deve estar preparada para ouvir suas mensagens, pois, no cruzamento de mundos musicais se está lidando com sentidos de realidade e identidades sociais que precisam ser compreendidas e respeitadas (ARROYO, 2002).

Campbell (2010) afirma que crianças e jovens são conscientes do poder expressivo e simbólico da música, e que ela está ligada às suas identidades individuais e coletivas. A música é atraente às crianças e elas estão familiarizadas e são sensíveis aos rótulos ligados a ela, assim como ao seu poder de incluir e excluir. As suas identidades são construídas também a partir de repertórios recebidos pela mídia, e assim elas recebem influências locais, nacionais e globais (CAMPBELL; WIGGINS, 2013).

Segundo Wenger, McDermott e Snyder (2002), a comunidade de prática dá suporte ao compartilhamento de ideias, à exposição de dúvidas, proporciona a elaboração de um corpo coletivo de conhecimentos, de práticas, ajuda a desenvolver relações pessoais e diferentes formas de interação. Isso culmina na criação de um senso comum de identidade. As relações dentro da comunidade criam sentimentos de pertencimento que, segundo os autores, fazem parte do aprendizado tanto quanto o processo intelectual. Os membros de uma comunidade assumem diferentes papéis e cada membro desenvolve, também, uma identidade individual em relação à comunidade, o que contribui para uma aprendizagem mais rica, relações mais interessantes e maior criatividade.

Gabel-Dunk (2008) argumenta que a aprendizagem criativa desenvolve papel importante na formação da identidade e da autoconfiança, além de trazer benefícios cognitivos, afetivos e sociais. Ela define que tanto a aprendizagem, como a criatividade e a identidade são ampliadas em ambientes colaborativos, capacitadores, que possibilitam a confiança e o compartilhamento de conhecimentos para que sejam renovados. Para a autora, esses aspectos são desenvolvidos não linearmente e aprimorados

pelo ambiente social e no envolvimento criativo que promove a reflexão, a discussão, o debate e a interação com os outros na comunidade. Marsh e Diekmann (2016) também relacionam o compartilhamento e recreação artística com o desenvolvimento identitário, com a integração social e a expressão emocional.

A autoria das crianças neste trabalho é compreendida com base no conceito de *reprodução interpretativa*. Para Corsaro (2011), as crianças buscam identidades estáveis e assim as “[...] suas culturas de pares proporcionam tanto um senso de autonomia em relação aos adultos quanto um espaço para lidar com as incertezas de um mundo cada vez mais complexo” (CORSARO, 2011, p. 249). A *reprodução interpretativa* leva em conta que as crianças participam coletivamente da sociedade de forma criativa e inovadora.

As crianças participam do grupo social da infância, socialmente construído e, como agentes sociais, produzem as próprias culturas participando da construção da sociedade, interferindo e sendo afetadas por ela, sendo coconstrutoras da infância e da sociedade. Sob essa ótica, a integração das crianças na cultura não é vista como linear, mas como reprodutiva, isto é, em atividades coletivas compartilham, negociam e criam cultura entre si, dando sentido e se apropriando criativamente de informações do mundo adulto.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este artigo apresenta um recorte de pesquisa de mestrado³⁶, que buscou investigar as dinâmicas que movimentam as ideias de música de crianças, analisando e documentando como essas ideias eram compartilhadas e transformadas na comunidade de prática e aprendizagem estabelecida em sala de aula (PINHEIRO MACHADO, 2013). Foi realizado um estudo de caso de natureza qualitativa (YIN, 2005), acompanhando uma turma das Oficinas de Música do MusE³⁷ com dezoito crianças de seis a onze anos,

36. A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC, sob orientação da Professora Dra. Viviane Beineke.

37. As Oficinas de Música são oferecidas como projeto de extensão promovido pelo Grupo de Pesquisa Música e Educação (MusE), vinculado ao Departamento de Música e ao Programa de Pós-graduação em Música da UDESC. O projeto articula atividades de extensão, de formação de professores e de pesquisa e é coordenado pela professora Dra. Viviane Beineke. As orientações das licenciandas que ministravam as aulas para as crianças no ano de 2012 foram realizadas pela professora Gabriela Flor Visnadi e Silva.

de março a outubro de 2012. O projeto tem como proposta proporcionar e valorizar um fazer musical significativo das crianças em práticas coletivas e atividades criativas, abrangendo diferentes modalidades de prática musical e reflexões críticas das próprias crianças.

As aulas de música eram semanais, com uma hora e quinze minutos de duração e aconteciam no Laboratório de Educação Musical, uma sala equipada com diversos instrumentos e estrutura para apreciação de áudios e vídeos. As crianças da turma frequentavam nove escolas diferentes, mas sete delas estudavam numa mesma escola, sendo seis na mesma turma. A turma acompanhada era composta, também, por duas duplas de irmãos, duas primas e três crianças que eram vizinhas. Essas relações determinaram, em grande medida, a formação dos grupos pequenos de trabalho no projeto.

O desenho metodológico da pesquisa contou com um conjunto articulado de coleta de dados: (1) observação e registro em vídeo das aulas; (2) entrevistas semiestruturadas iniciais com as crianças; (3) entrevistas de estimulação de recordação com vídeo editado das observações, que permitiu que as crianças analisassem e refletissem sobre suas produções colaborativamente; e (4) registros produzidos voluntariamente pelas crianças para a pesquisa em diários individuais, chamados de *Cadernos de Ideias de Música*. Este desenho foi elaborado com base na documentação de processos de aprendizagem em sala de aula, que possibilita que as crianças ampliem suas ideias e pontos de vista, podendo dar suporte aos próximos passos da aprendizagem e ao desenvolvimento de uma consciência e reflexão sobre os próprios processos de aprendizagem (KINNEY; WHARTON, 2009; CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008; MARDEL; OTAMI; TURNER, 2008).

Durante a pesquisa foram observadas três atividades de composição em pequenos grupos: uma composição com jogo de copos a partir de uma parlenda; uma composição com instrumentos a partir da parlenda musicada com copos; e uma composição livre, sem ponto de partida sugerido pelas professoras³⁸. Entre outras atividades foram também acompanhados três arranjos construídos em aula com canto e percussão: um samba de roda;

38. As aulas no projeto eram ministradas por licenciandas, mas, pelo seu papel em aula são chamadas 'professoras'. Todos os nomes foram trocados por pseudônimos escolhidos pelos participantes.

uma peça de percussão com ritmo *Olodum*; e um rock sobre a peça *We will rock you*, do Queen.

Essas atividades foram permeadas por momentos de análise crítica coletiva, que foram mediados pelas professoras. Esses momentos ocorriam sempre após a apreciação de repertório novo, da performance dos pequenos grupos ou da turma como um todo e serviam para que as crianças refletissem colaborativamente, compartilhassem experiências e conhecimentos e construíssem um corpo de conhecimentos coletivo.

Os dados discutidos neste texto provém das observações, entrevistas e também do compartilhamento das crianças de suas anotações nos *Cadernos de Ideias de Música*³⁹. Neles são apresentados desenhos de instrumentos; relatos de experiências musicais de fora da Oficina; listas de preferências musicais; e registros de letras e partituras alternativas de canções que compuseram durante o período da pesquisa e que quiseram compartilhar.

CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NA COMUNIDADE DA SALA DE AULA

Nesta pesquisa a construção da identidade é analisada na relação das crianças ou dos pequenos grupos formados em aula com relação à comunidade da turma, e também da turma com relação aos mundos sociais e culturais que viviam de forma geral. Algumas situações observadas em aula e alguns diálogos das entrevistas são trazidos para exemplificar esse processo. Cada criança construiu sua identidade no grupo ao decidir o que compartilhar com os colegas, sobre suas preferências e com suas composições, e também como se colocava em relação às produções musicais que conhecia.

Como exposto por Burnard (2006a), percebeu-se que crianças criam suas identidades dentro da comunidade da turma. Elas mostraram construir suas representações de artistas da mídia e essas construções foram revistas no grupo. Em uma das observações, quando um grupo de meninas conversava sobre suas preferências musicais olhando pôsteres de revistas levados por Selenia, Dora questionou o seu gosto por Justin Bieber, um artista *pop* juvenil,

39. São usadas as abreviações 'E' para referência a entrevistas e 'OBS' para indicar falas recolhidas nas observações.

dizendo que ele não era um artista digno de ser admirado e seria até ridículo adorá-lo. Beatriz e Rosa concordaram com ela e disseram a Selena que ela deveria se desfazer do pôster. Selena ficou quieta, desconversou falando de outros ídolos presentes nas revistas enquanto as meninas, de forma bastante enfática, sugeriram que ela rasgasse a imagem.

Às outras duas meninas, que afirmaram sem constrangimentos gostar do artista, Dora disse que iriam se arrepender e a conversa, então, sugeriu que as meninas pensavam que gostar de Justin Bieber era algo infantil, relacionado às idades de crianças na etapa da Educação Infantil. Depois desse acontecimento o nome de Justin Bieber apareceu riscado no caderno de Selena. Naquele momento, inferimos que talvez ela tenha sentido que, naquele círculo, sua preferência não era socialmente aceita e não cabia compartilhá-la, embora ela pudesse ainda gostar. Apesar desse acontecimento, nas entrevistas as crianças reconheciam que tinham gostos musicais diferentes, muitas vezes por conhecerem repertórios diversos e naquele espaço podiam compartilhar e discutir suas experiências musicais.

As meninas queriam ser identificadas como adolescentes, assim como eram os artistas que admiravam, e, no final do ano, Dora estava influente entre elas, liderando modos de ser na sala, opiniões sobre o que era mais legal e mais apropriado compor, principalmente entre as meninas de sua idade e suas colegas de escola. No momento da composição livre ela e outras duas meninas quiseram fazer a atividade individualmente. Para Miell e Littleton (2004 *apud* BURNARD, 2006a) jovens reivindicam identidades diferentes com relação à criatividade musical, podendo construir identidade como compositor individual, apropriando-se da imagem de ‘artista solitário’, ou como membro de grupo responsável por trabalho criativo colaborativo.

Dora escreveu uma letra e compartilhou-a com suas amigas, mas ela não quis mostrar à pesquisadora, às professoras, nem aos outros colegas. Como apresentar era uma condição para todos, a menina descartou a composição rasgando-a e fez outra que foi apresentada publicamente. A música que Dora rejeitou por não querer compartilhar pareceu ter informações que julgou muito pessoais para dividir com o grupo, como sugere a conversa das meninas, abaixo, que aconteceu no momento da análise crítica. Suas amigas

disseram terem gostado mais da composição anterior, embora concordassem não ser apropriada para o ambiente da Oficina.

Selena: Eu adorei a [música] da Beatriz! A da Dora também! [dirigindo-se a Dora] Mas eu achava que a tua de antes estava melhor. Aquela de antes. Eu adorei as duas que tu fez, mas a de antes estava melhor.

Dora: Tá, mas tu acha que eu ia poder cantar pra todo mundo?

Selena: É, eu sei, eu sei, acho que pra cantar...

Beatriz: Tá, mas tu não devia ter jogado fora.

Selena: É. Já foi exagero.

Dora: Pra mim foi pouco! (OBS8, p. 3).

Essa discussão sobre o que era apropriado também apareceu no trabalho em pequenos grupos, evidenciando que as crianças mensuravam o que era interessante compartilhar com o resto da turma e também com os adultos. A escolha dos temas das composições, da instrumentação, assim como a importância que davam para o que seria original para aquele contexto, foram questões que pareciam nortear a elaboração das composições e refletir na construção da identidade de cada criança individualmente e dos grupos pequenos na comunidade.

O tecido social do grupo de pares também surge como importante fator quando um estudante compõe sozinho, porque, mesmo no trabalho não colaborativo, os alunos querem inventar algo que seja socialmente aceitável para seus pares (WIGGINS, 2003, p. 161).

Entretanto, o que era aceitável para aquela comunidade de aprendizagem nem sempre era consenso. As ideias eram negociadas e passavam por momentos de instabilidade e de transformação nas interações em sala de aula, eram discutidas e ampliadas nas análises críticas que envolviam as professoras. A participação em uma comunidade não significa que exista homogeneidade, embora a interação crie um corpo de conhecimentos, história e identidade comuns. As pessoas assumem diferentes papéis e criam suas próprias especialidades ou estilos e cada membro desenvolve sua identidade com relação à comunidade (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002)

Durante o ano, um dos grupos elaborou mais de uma composição, tocando uma batida de *rap* que havia aprendido na Oficina. Os meninos demonstravam grande prazer em executá-la e se referiam a essa escolha como fazendo parte de sua identidade enquanto grupo dentro da turma, dizendo: “a gente faz sempre assim, é o nosso jeito”. Repetindo o ritmo, eles afirmavam no grupo o que conseguiam fazer e percebiam que melhoravam à medida que ensaiavam. Porém, esse foi precisamente o aspecto criticado de suas composições por outros grupos da comunidade de aprendizagem, que dava grande valor à originalidade, alegando que o que faziam era “sempre igual”, com relação ao gênero da música e instrumentação.

Quando a turma começou a fazer um arranjo coletivo para a música *We will rock you*, uma das meninas comemorou a mudança de gênero no repertório em apontamento no Caderno de Ideias de Música, com a frase: “A música na aula agora é ROCK, chega de samba”. Elas não tocavam samba há meses e, tanto naquele momento em que tocavam, como posteriormente, nenhuma criança havia reclamado de praticar este gênero. A negação apresentada pela menina pareceu ter a intenção de enfatizar o novo gênero, contrapondo-o ao que já tinham feito. Elas estavam muito contentes e orgulhosas por tocar rock, que parecia ter para elas um *status* diferente. Na apresentação pública da música tocaram-na com muita animação e orgulho, e esse repertório parece ter tido significado na afirmação da identidade do grupo diante da plateia, composta por crianças menores de outras turmas, familiares e amigos.

Para elas, o rock lhes possibilitou afirmar suas identidades de estudantes mais velhas, pré-adolescentes, e porque estavam mostrando o que sabiam tocar. Esse gênero parecia fazer muito sentido para elas, também, por se aproximar do repertório que elas apreciavam fora da Oficina, que era veiculado na mídia⁴⁰. As crianças mostraram, assim, entenderem a prática musical como uma atividade social, que tem sentido quando compartilhada. Isso ficou evidente na fala de dois meninos, um dizendo que a apresentação era uma forma de outras pessoas os conhecerem e outro que afirmou ser

40. Na época da pesquisa passava na televisão uma propaganda de marca de sabão em pó que mostrava crianças como protagonistas, tocando em uma garagem, em formação de banda, esta mesma música.

importante para mostrar aos seus pais o que conseguia fazer, para provar que não fazia apenas bobagens.

IDEIAS DE AUTORIA E INVENÇÃO DAS CRIANÇAS

A turma demonstrou ter ideia clara de autoria exercendo-a em esforços criativos individuais e colaborativos. Autoria envolveu originalidade e inovação, aspectos enfatizados pela abordagem da aprendizagem criativa. As crianças mostraram apropriação de músicas conhecidas e de práticas do mundo adulto. Apresentaram ideias de música ligadas à autoria, que permeavam as suas composições e análises críticas.

A ideia de originalidade e inovação pôde ser verificada quando, em uma atividade de composição cuja proposta era fazer uma música com uma parlenda trazida pelas professoras e criar acompanhamento com jogo de copos para ela, um dos grupos quis adaptar o texto da parlenda, trocando as palavras, mas mantendo a métrica e a rima. Na mesma atividade, outro grupo com três meninos fez uma composição com duas frases rítmicas sobrepostas, tocadas com os copos e somadas ao recitar da parlenda. Depois da apresentação, a turma elogiou o trabalho destacando a maneira diferente como eles haviam pensado o acompanhamento de copos, que lembrava uma bateria. Na entrevista, os meninos alegaram ter feito assim porque não queriam tocar um ritmo já existente, como o outro grupo que executou um *rap*.

João: A gente foi experimentando, daí chegou ao resultado.

Hector: O Mathias falou de a gente fazer esses ritmos que ‘tão’ na música e fica muito igual, que nem o grupo do Bruno. Daí, eles faziam um ritmo e eu fazia outro. No final ficou um ritmo só, mas, tipo assim, eram dois (E6, p. 7).

Neste excerto eles se referem ao trabalho do grupo citado anteriormente, com o *rap*. Enquanto um grupo buscava apropriar-se de manifestação musical reconhecida socialmente, como forma de criação de identidade, o outro buscava a sua identidade na criação de algo novo para o contexto, com a ideia de originalidade. Esses dois grupos, no entanto, foram criticados, no equilíbrio do volume entre instrumentos e voz. “Porque senão, quando as pessoas

gostarem da música, não vão saber cantar!”, disse uma das meninas, expondo uma ideia de música que era consenso na comunidade de aprendizagem.

As crianças demonstraram ter consciência de que criam com base no que conhecem, de modelos e exemplos, de sua própria interpretação, como compreendido pelo processo de *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2011), que envolve a apropriação criativa de conhecimentos e informações do mundo adulto, participando de culturas de pares. Rosa compôs uma ópera, que registrou em seu *Caderno* e compartilhou em entrevista. Ela explicou que a ópera tinha partes que ela inventou e partes que ‘já sabia’. Ela era composta pelas sílabas ‘do’, ‘du’, ‘dá’, ‘rá’ e ‘lá’, que foram cantadas em arpejos, seguidas de uma frase que dizia “figaro, figaro, figaro”, o que pode indicar que ela tinha como referência a ária *Largo al factotum* da ópera *O Barbeiro de Sevilha*, muito utilizada pela publicidade e por desenhos animados; e, talvez seja essa a parte que ela disse já saber.

A recreação com base no mundo adulto ficou evidente, também, ao conversarmos sobre o desejo das crianças de compor em inglês. Não lhes importava se não dominavam língua, pois bastava que utilizassem alguma ferramenta de tradução, ou que, simplesmente, inventassem o seu inglês. Mostrando entender que isso é uma prática das culturas infantis, uma das meninas afirmou: “[...] o pessoal do meu mundo... da Terra das crianças, inventa!”. As crianças contaram compor em casa e trouxeram para a Oficina produções suas que também dialogavam com as suas experiências com a mídia, como uma paródia de Selena, que foi planejada a partir de um quadro, anotando características que queria manter da música original.

Corsaro (2011) explica que é uma característica das culturas de pares pré-adolescentes a habilidade das crianças de refletirem sobre o sentido de seus mundos em conversas com os pares e com adultos. Selena explicou com muita clareza como entende o processo de compor. Disse que, apesar de basear-se em melodias que conhece, o que faz não é uma cópia ou mera colagem, ela salienta que é algo novo, criado a partir de sua interpretação. Ela contou que às vezes faz músicas de ‘improviso’, quando começa a cantar o que dá vontade. Ela se refere à melodia, apesar de usar o termo ‘ritmo’, como muitas crianças o fazem.

Selena: [...] Daí, a música do improviso é uma música única porque é você mesmo que faz. [...] Dai, a gente descobriu isso há um tempo, as crianças: a gente pega um ritmo, pega outro junto, ou pode pegar mais vários e daí junta tudo e... forma um ritmo. Um ritmo novo. Não é um ritmo tudo separado assim. Tipo, tem um ritmo que é 'A', tem um ritmo que é 'E' e um ritmo que é 'T', não vai ficar assim 'A'-'E'-'T', vai ficar tudo junto 'aei'.

Pesquisadora: Vai ficar uma coisa nova.

Selena: É [...] (E3, p. 18).

Em entrevistas separadas, quatro crianças contaram que a apreciação de diferentes repertórios contribui para fazerem as suas músicas, colocando, por exemplo: “eu aprendo uma [música] e aí eu tenho uma ideia pra botar na minha” ou “eu acho que ficou legal [a composição] porque eu penso que vai ficar como as músicas que passam por aí”. Dessa forma, elas buscavam a aproximação com as produções musicais que conheciam e demonstravam que apreciar e compor são modalidades complementares.

Rosa foi uma das meninas que quis compor sozinha. Ela apresentou *O piano não tem fim*. Nessa peça instrumental ela alternava tocar com o indicador da mão direita e o da mão esquerda, assim como a região grave e aguda do teclado do instrumento. Rosa registrou a música desenhando o teclado com números que indicavam a ordem das notas. Ela a tocou algumas vezes, e embora a ideia principal de alternar os sons graves e agudos permanecesse, e ela utilizasse a partitura, a música variava por não tocar exatamente as mesmas notas, como ela mesma percebeu dizendo: “ela não fica assim sempre igual”. A precisão para ela não era um valor, mas a ideia sonora era sempre a mesma e ela focava no gesto realizado pelas mãos. O importante era que a composição era de sua autoria, o que a deixava muito feliz e satisfeita.

Outras ideias de autoria foram apresentadas: uma música não podia ser muito curta, ou “(...) começa, dá dez batidinhas e para”, e quando isso aconteceu, a turma sugeriu que o grupo a tocasse duas vezes seguidas; uma música deveria ter forma clara, podendo ter diferentes partes - ‘introdução’ e ‘parte instrumental’, foram sugeridas. Além disso, deveria combinar bem

os instrumentos, e trazer variedade de timbres: “poderia ter um molho, não só tambor”.

CONSIDERAÇÕES

As crianças demonstravam muito interesse nas aulas das Oficinas de Música, participavam com comprometimento e desenvolviam sua *agência* ao se apropriarem das atividades propostas. Elas se preocupavam com o que apresentariam para o resto da turma e como suas composições seriam recebidas. A forma como construíam suas identidades com relação à comunidade expôs que era importante o pertencimento, mas também que as identidades eram construídas balizadas pelas ideias de música que circulavam na comunidade.

As ideias de autoria e invenção das crianças evidenciaram a conexão e o diálogo entre suas experiências, mostraram sua maneira particular de significar as produções culturais com as quais tiveram contato, acionando a *reprodução interpretativa*. A intenção de algumas crianças de compor em inglês demonstrou não apenas essa criação e reinvenção comum às culturas da infância, mas também o interesse que tinham em serem identificadas com os artistas adolescentes estrangeiros famosos que gostavam de escutar. Entretanto, suas listas de preferência eram individualizadas e delineavam o cruzamento dos seus mundos sociais e musicais, podendo incluir: músicas que tocavam na flauta doce na escola; músicas que ouviam com seus pais ou amigos e outras que conheceram na Oficina, abrangendo diferentes gêneros musicais.

A performance pública foi significativa para afirmar a identidade do grupo perante a plateia, mostrou a importância social da apresentação e que a escolha do repertório tem significados sociais para as crianças, que envolvem o pertencimento. Desta forma, evidenciou como é importante quando a aula de música se relaciona com o que as crianças conhecem como música fora daquele ambiente.

Ideias de música foram negociadas, discutidas e ampliadas nos momentos de composição em grupos, de apresentação, de análise crítica, e no compartilhamento dos *Cadernos*, contribuindo para elaborar um corpo

de conhecimentos da turma. O momento de análise crítica era compreendido como momento de aprendizagem. As professoras mediavam relativizando, questionando ou contextualizando as colocações das crianças, e ampliavam suas ideias de música quando apresentavam outros repertórios. Mesmo assim, não existia consenso sobre o que era aceito na comunidade, com diferentes posições e ideias de música sendo apresentadas e coexistindo. Dessa forma, compor, apresentar e criticar também eram momentos de descoberta, construção e afirmação de suas identidades no grupo.

A pesquisa ressalta a importância de ouvir e valorizar as perspectivas das crianças, proporcionando ambiente que lhes possibilite desenvolver sua *agência* e a configuração de uma comunidade de aprendizado. Sob a óptica do referencial da aprendizagem criativa, argumenta-se pela importância de conhecer as ideias de música das crianças para que a educação musical possa intervir de forma relevante e significativa, reconhecendo e valorizando o olhar delas sobre seus processos de aprendizagem musical, que incluem a construção de identidades sociais em relação à música, à comunidade da sala de aula e suas ideias de autoria.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. **Em Pauta**, v.13, n.20, jun 2002. p. 95-121.
- AROSTEGUI, José Luis. El desarrollo creativo en educación musical: del gesto artístico al trabajo colaborativo. **Educación**, Santa Maria, v.37, n.1, jan./abr., 2012, p. 31-44.
- BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças**: Um estudo sobre aprendizagem criativa. 2009. 289f. Tese (Doutorado em Música) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BURNARD, Pamela. The individual and social worlds of children's musical creativity. In MCPHERSON, Gary (ed.). **The child as a musician**: a handbook of musical development. Oxford: Oxford University Press, 2006a. p. 353-374.
- BURNARD, Pamela. Understanding children's meaning-making as composers. In: DELIÈGE, Irene; WIGGINS, Geraint. **Musical creativity**: multi-

disciplinary research in theory and practice. New York: Psychology Press, 2006b. p. 111-133.

CAMPBELL, Patricia Shehan. **Songs in their heads: music and its meaning in children's lives**. New York: Oxford University Press, 1998.

CAMPBELL, Patricia Shehan. For the love of children: music, education and culture. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.24, p. 7-12, set. 2010.

CAMPBELL, Patricia Shehan; WIGGINS, Trevor. Giving voice to children. In: CAMPBELL, Patricia Shehan; WIGGINS, Trevor (ed.). **The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures**. Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 1-28.

CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela. Creative learning: an emergent concept. In CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (ed.), **Creative learning 3-11: and how we document it**. London: Trentham Books Limited, 2008. p. xix-xxiv.

CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela.; CHAPPELL, Kerry. Possibility thinking with children in England aged 3-7. In: CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela. (ed.). **Creative learning 3-11: and how we document it**. London: Trentham Books Limited, 2008. p. 65-74.

CORSARO, William . **A sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GABEL-DUNK, Genie. Linking learning, creativity and identity formation with 8 years-olds. In: CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (ed.). **Creative learning 3-11: and how we document it**. London: Trentham Books Limited, 2008, p.145-154.

GRIFFIN, Shelley. Listening to children's music perspectives: in-and-out-of-school thoughts. **Research Studies in Music Education**, 31(2), 2009. p.161-177.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação infantil em Reggio Emilia**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARSH, Kathryn; DIECKMANN, Samantha. Interculturality in the playground and playgroup: music as shared space for young immigrant children and their mothers. In: BURNARD, Pamela; MACKINLAY, Elizabeth; POWELL, Kimberly (ed.). **The Routledge International Handbook of Intercultural Arts Research**. New York: Routledge, 2016. p. 358-368.

MARDELL, Ben; OTAMI, Salome; TURNER, Terri. Metacognition and Creative learning with american 3-8 years-olds. In: CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (ed.). **Creative learning 3-11: and how we document it**. London: Trentham Books Limited, 2008. p. 113-121.

PAIGE-SMITH, A; CRAFT, A. e colaboradores; tradução Vinícius Figueira. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PINHEIRO MACHADO, Cecília. **“No nosso mundo a gente inventa”**: Um estudo sobre a aprendizagem criativa em uma oficina de música para crianças. 2013. 145f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade do Estado de Santa Catarina, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância**. (2003) Disponível em:

http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf, acessado em 17/06/2019.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice: learning, meaning, and identity**. 18th printing. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard.; SNYDER, William. M. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WIGGINS, Jackie. A frame for understanding children's compositional processes. In: HICKEY, Maud (ed.) **Why and how to teach music composition: a new horizon for music education**. Reston: MENC - The National Association for Music Education, 2003, p.141-166.

WIGGINS, Jackie. When the music is theirs: scaffolding young songwriters. In: BARRETT, Margaret. S. (ed.), **A Cultural Psychology of Music Education**. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 83-113

YIN, Robert. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. 3^a ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CAPÍTULO 14

DO REC AO PLAY (E ALÉM): APRENDIZAGEM CRIATIVA E MÍDIAS DIGITAIS EM UMA OFICINA DE MÚSICA⁴¹

Mariana Roncale

UM OLHAR CRIATIVO PARA A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA

Hoje em dia, nas variadas atividades em que as crianças se relacionam com a música, muitas situações envolvem interações com as mídias digitais. Quando elas tocam, cantam, compõem ou analisam músicas, produzidas ou não por elas mesmas, os processos criativos podem ser desenvolvidos.

Pensando nesse cenário, algumas questões se tornaram propulsoras para o que proponho refletir neste texto: como as mídias digitais podem promover os processos criativos nas produções colaborativas com crianças? Qual é, ou poderia ser, o papel das mídias no fomento dos processos criativos presentes em práticas colaborativas? Ao buscar resposta para essas questões, persegue-se

41. Este trabalho apresenta resultados da Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UDESC, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

o objetivo de analisar como as mídias digitais podem ser potencializadoras nos processos criativos nas aulas de música em produções colaborativas.

Para balizar as reflexões, recorro a dois campos teóricos que atribuem um olhar crítico e sensível à infância contemporânea: o campo da mídia-educação, que envolve dimensões amplas relacionadas às mídias digitais, numa perspectiva da crítica reflexiva, considerando a mídia como linguagem e cultura, reconhecendo a importância do contexto e suas influências; e o campo da aprendizagem criativa que, como o próprio nome sugere, apresenta aspectos da aprendizagem relacionados à experimentação e à reflexão na perspectiva educacional.

Na busca por compreender as potencialidades das mídias nos processos criativos, cabe definir o conceito de criatividade que estamos abordando. As concepções sobre a criatividade e ser criativo vêm sendo discutidas e reformuladas dentro e fora dos contextos de ensino e aprendizagem. Em relação à criatividade, há uma variedade de conceitos, elaborados por diversos autores, que a classificam e a abordam de modos distintos.

Algumas abordagens sobre criatividade privilegiam o foco (pessoa, coletivo, processo), outras enfatizam o produto (ideia ou resultado fixo) e outras evidenciam o impacto que ela exerce na sociedade (local ou global). E ainda, podem assumir diferentes perspectivas, como nas abordagens psicanalíticas, cognitivas, behavioristas, desenvolvimentais ou humanísticas (CRAFT, 2005).

Criatividade também pode ser vista como um processo de descobrimento ou produção de algo novo, valioso, original e adequado, que cumpra com as exigências de determinada situação social, na qual se expressa o vínculo dos aspectos cognoscitivos e afetivos da personalidade (MARTINEZ, 1995). De forma geral está ligada à personalidade e às influências externas e internas, sempre na busca do novo, do inédito. (BERG; DANDOLINI, 2010, p. 51).

Na perspectiva dos contextos educativos, a aprendizagem criativa, ao aproximar os termos criatividade e aprendizagem, sugere que os alunos se envolvam na experimentação, na inovação, na invenção, na reflexão, na expressão, no empoderamento e na valorização de si e de suas atividades.

(CRAFT, 2001). Propicia transformações nas relações humanas vivenciadas pelos alunos, na ampliação de experiências e vivências.

Na aprendizagem criativa, o conceito de criatividade entende que o esforço realizado com a intenção de transformar o mundo de alguma maneira representa uma potencialidade criativa. Ela ocorre dentro de âmbitos específicos, compreendendo diferentes domínios da aprendizagem, como técnicas, habilidades e tecnologias que fomentam o desenvolvimento da criatividade. (BEINEKE, 2009, p. 50).

Sob essa perspectiva, a aprendizagem criativa compreende conceitos como a ludicidade, a imaginação e o protagonismo, que são incentivados nas práticas pedagógicas e auxiliam no desenvolvimento de uma consciência crítica em amplos sentidos, de si e do meio em que se está inserido. Permite que a criança compreenda as relações de causa e efeito no meio em que vive e dessa forma, o potencial criador oferece construtos que facilitam o processo de aprendizagem (CRAFT, 2008). Estimula a educação, desenvolvendo novas formas assertivas de solucionar problemas do cotidiano, que aparecem constantemente em nossa sociedade. Essas características centrais da aprendizagem criativa destacam a importância da prática inclusiva para o aprendiz, pois sua participação ativa no processo de aprendizagem pode facilitar a apropriação do conhecimento.

Na educação musical, ser criativo não se concentra só em atividades de compor e criar canções. A criatividade pode aparecer de diversas formas, seja num jeito diferente de tocar, de escrever uma partitura, de interpretar uma canção, entre tantos outros exemplos. Esse modo de pensar vai ao encontro dos argumentos apresentados por Beineke e Leal.

(...) parece ser um equívoco chamar as atividades de composição de atividades de criação musical, visto que se pode ser criativo em todo tipo de experiência musical, e não exclusivamente na composição. Além disso, os objetivos da aula de música não se concentram essencialmente na obtenção de resultados inovadores, originais ou únicos, e sim, em um processo de desenvolvimento musical promovido através de práticas musicais significativas (BEINEKE; LEAL, 2001).

Essa abordagem considera que todas as crianças são aptas a realizações criativas, reconhecendo-as como construtoras de sentido e tomadoras de decisão. Ao participarem ativamente da aprendizagem, a apropriação do conhecimento se torna mais significativa. É comum as crianças relacionarem as músicas trazidas pelo professor com algo do seu contexto. Quanto mais a criança experimenta e interage com o mundo, maior será sua base para a atividade criadora.

Neste estudo, a reflexão se dará num contexto pedagógico que observei durante um ano em Florianópolis - Santa Catarina: uma oficina de música para crianças em que a aprendizagem criativa e os processos criativos foram sendo configurados de diferentes modos ao longo do ano de 2015. Ao analisar as gravações dos processos de composição em grupo das crianças realizadas na oficina, as mídias digitais estiveram presentes de diferentes formas. A mídia-educação e a aprendizagem criativa, campos de estudos que me auxiliaram na reflexão sobre os processos presentes na oficina, visam a encontrar maneiras de ampliar, nos contextos educacionais de ensino e aprendizagem, as interações sociais que possibilitem trocas significativas, tendo em vista a potencialização das crianças como seres ativos nos processos de ensino e aprendizagem.

MÍDIA-EDUCAÇÃO: AS CRIANÇAS E AS MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO MUSICAL

As mídias assumem um papel significativo nas concepções da infância contemporânea. Há abordagens negativas, que consideram que as tecnologias estão contribuindo para o fim da infância, e há abordagens entusiasmadas, que afirmam que as mídias digitais estão ampliando possibilidades para novos aprendizados.

Na concepção que vê qualidades na interação das mídias com as crianças, alguns autores argumentam que estas podem incentivar a criatividade, permitindo o desenvolvimento de uma cultura coletiva e estimular a aprendizagem (BORGES, 2009, p. 113). Atualmente as crianças dispõem de novas ferramentas expressão, para interação e para adquirir conhecimento, e é no meio digital que as percebemos também como atores, e não apenas

como receptores das mensagens transmitidas. “A recepção dos produtos da mídia varia de acordo com as categorias de percepção do indivíduo em sua singularidade”. (TERUYA, 2009, p. 113).

Contudo, não há uma forma de considerar apenas uma infância contemporânea: elas são múltiplas, constituídas em diferentes contextos econômicos, culturais e sociais. O papel da mídia na configuração dessas construções dependeria em grande parte desses entornos, o que exclui as abordagens simplificadoras no estudo da questão (BORGES, 2009, p. 113).

A mídia-educação é tradicionalmente dividida com a possibilidade de educar com as mídias (utilizando filmes ou *power point* para transmitir conteúdo), educar para as mídias (leitura crítica dos meios) e educar através das mídias (produzindo audiovisual, como a gravação de um CD, por exemplo).

A mediação diante das mídias é outro ponto fundamental no campo da mídia-educação. Muitas vezes os contextos educacionais não potencializam sua condição de mediadores, e o que se percebe, de fato, são as mediações mais significativas acontecendo fora da sala de aula. A relação de parceria entre adultos e crianças, estabelecendo um jogo de cumplicidade, contribui para um processo criador sensível. E quando é o adulto que maneja a câmera, o desafio é olhar com as crianças, não só para elas (GIRARDELLO, 2014, p. 25).

Diante das perspectivas apresentadas, o desafio é a busca por práticas educativas que ampliem o caráter reflexivo dos recursos tecnológicos para práticas dialógicas de descobertas e criações com os alunos.

As mídias digitais abrem uma gama de possibilidades musicais e desafios em termos das relações entre as pessoas e as tecnologias. Os educadores musicais estão incorporando gradualmente as tecnologias em seu ensino. Elas podem intensificar uma cultura de empoderamento, em que o aluno é colocado no centro do processo criativo, como pressupõe a aprendizagem criativa. É possível beneficiar-se das mídias de uma forma eficaz e produtiva, sendo necessário conduzir os recursos tecnológicos para que ampliem os processos criativos dentro das práticas pedagógicas escolhidas.

Para que a educação musical aborde as complexidades das mídias digitais e sua relação com a música, com a aprendizagem e com o ensino, é relevante

expandi-la para além do foco em ferramentas e técnicas e considerar os contextos e sistemas mais amplos. (TOBIAS, 2014, p. 93).

O fio condutor das categorias musicais envolvendo as mídias são as crianças como produtoras, designers e criadoras dos ambientes musicais, além de desempenharem o duplo papel de intérpretes e ouvintes. Os professores podem estudar essas práticas para desenvolver novas estratégias pedagógicas que promovam a agência e o aprendizado musical das crianças. (RUTHMANN, 2013, p. 87, tradução nossa).

Através das mídias digitais outras culturas musicais vão surgindo, e elas auxiliam a externar a expressão musical das crianças. Novas oportunidades que envolvem composição, performance, improvisação e exploração podem favorecer a aprendizagem criativa. O desafio para o professor está em potencializar essas experiências dentro da sala de aula, uma vez que as crianças já as utilizam por conta própria fora da escola.

Quando o professor se une aos alunos no mesmo caminho de exploração criativa, as crianças percebem essa relação mais próxima e se engajam de maneira mais ativa e entusiasmada na interação com as mídias digitais.

DO REC AO PLAY (E ALÉM) NUMA OFICINA DE MÚSICA

O presente estudo foi realizado numa turma das oficinas de música para crianças, oferecida como projeto do Programa de Extensão MusE da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)⁴². As aulas eram semanais, com duração de uma hora e 15 minutos, para um grupo de 10 a 15 crianças de nove a onze anos. As oficinas são oferecidas para crianças da comunidade e abrangem ações de ensino, pesquisa e extensão.

O empenho em utilizar as tecnologias de produção musical nas oficinas do MusE é uma característica que vem sendo consolidada no projeto. A cada ano é gravado um CD contendo algumas produções realizadas nas oficinas. Já foram gravados sete CD's das oficinas de música do MusE. Cada CD com

42. O Programa era lotado no Departamento de Música da UDESC, sendo o projeto "Oficinas de Música" coordenado pela profa. Viviane Beineke. A turma abordada nesta pesquisa foi ministrada por um estagiário, acompanhada por um bolsista de extensão e orientada por uma professora da UDESC.

uma temática específica e constituído por composições e interpretações provenientes das atividades musicais em sala⁴³. São as crianças participantes que gravam e criam os arranjos e alguns músicos são convidados para gravar com elas, inclusive professores e estudantes dos cursos de música da UDESC.

A proposta pedagógica das oficinas é proporcionar aprendizagens musicais criativas, valorizando as práticas coletivas através de diferentes atividades como a composição, apreciação e execução, utilizando o canto, instrumentos musicais, as gravações e reflexões junto às crianças sobre as produções e os processos realizados nas oficinas. O projeto é baseado em metodologias que valorizam a reflexão dos participantes nas atividades, com a intenção de formar sujeitos críticos em relação ao universo musical em que são inseridos. Dessa forma, procura-se ampliar as ideias de música das crianças, com o intuito de favorecer a compreensão musical decorrente de diferentes reflexões oriundas de fazeres musicais autênticos, prazerosos e criativos.

A temática do ano de 2015 foi a música latino-americana. A turma desenvolveu, ao longo do ano, o projeto Mochilão Musical, uma viagem de trem na qual as crianças viajaram por alguns países da América Latina, vivenciando várias aventuras. O projeto envolveu diferentes etapas. A proposta foi elaborar com as crianças um roteiro de viagem para conhecer a música e a cultura de alguns países. Para isso, foram planejadas aulas em que elas vivenciaram ritmos de alguns países, assistiram a vídeos e documentários e produziram suas composições. As atividades abrangiam apreciação, execução e composição musical.

O projeto dessa turma resultou na gravação da faixa título do CD, Mochilão Musical, com cerca de nove minutos de duração. A faixa integra diálogos (dos professores e dos alunos), sonoplastia, as composições realizadas em aulas e o tema em diferentes versões. Todas as composições trabalhadas em sala foram inseridas na mesma faixa do CD. A história narrada na gravação 'Mochilão Musical' é resultado da junção e transformação de muitas ideias elaboradas durante as oficinas⁴⁴.

43. Todos os CD's estão disponíveis para ouvir no link. <<http://materialdidatico.wixsite.com/oficinas/nossos-cds>>. Último acesso em junho de 2019 .

44. A faixa na íntegra pode ser acessada no site das oficinas de música do MusE. Disponível em <<http://materialdidatico.wixsite.com/oficinas/mochilao-musical>>. Último acesso em junho de 2019.

Durante minhas observações nas oficinas, sempre estavam presentes as mídias digitais. Em relação às crianças, a maioria mostrava uma interação bastante ativa com as mídias em sua vida cotidiana, na qual o celular e o computador eram os mais citados e foram protagonistas de algumas atividades e situações envolvendo os dispositivos celulares e o site *Youtube*.

A gravação nesse processo de produção colaborativa contribuiu para a negociação das ideias e tomadas de decisões. Uma prática comum na oficina, consistia em registrar em vídeo ou áudio as produções realizadas, para serem exibidas e analisadas na aula. Um momento que exemplifica bem as contribuições desse processo de assistir e refletir, ocorreu após todos ouvirem a gravação da composição dos alunos Tiago e Leandro, chamada *Dia nos Andes*, pois abriu-se um debate para que as crianças pudessem expressar suas opiniões.

Elisa: Posso dar uma sugestão para melhorar? O xilofone não combinou com tum, tum tá! Eu não conheço nada de música andina, mas são duas coisas diferentes que não estão encaixando.

Leandro: Eu falei isso pra ele!

Estagiário Luís: Tem muitos grupos andinos que tocam rock com flauta.

Orientadora Patrícia: Todo mundo concorda com a opinião da Elisa?

Beatriz: Eu concordo, porque é tipo um rock, só que entra uma música lenta no xilofone e parece que não combinou.

Sara: Eu concordo, o xilofone não combinou muito.

Sofia: Eu acho que a 'bateria' ficou legal, só que o xilofone ficou estranho, talvez mudar a melodia porque está um pouco esquisito.

Júlia: O tambor ficou muito legal, só que o xilofone no meio ficou estranho.

Leonardo: Eu concordo, mas também a gente avisou para ele tocar outro instrumento.

Tiago: Uma defesa: eu tento modificar o xilofone, eles tentam modificar os tambores e fica tudo igual. (Trecho retirado das notas de campo, em 4/9/2015).

A forma como foi conduzida a exposição de opiniões, ora concordando, ora discordando, em busca de pontos positivos e negativos na gravação

ouvida, fez com que as crianças pensassem em alternativas para melhorar a composição. Esse debate ilustra um processo de negociação de ideias propiciado pela reflexão sobre os registros realizados em aula.

A maneira colaborativa de avaliar as produções e ideias leva o indivíduo a se encontrar no coletivo, no contexto mais amplo das outras crianças, onde podem avaliar as próprias ideias e as ideias dos outros. Esse “*feedback* interativo” serve tanto para expressar e aprofundar o entendimento quanto para fortalecer os alunos no engajamento criativo. (CRAFT, 2005, p. 75).

Nas oficinas também foi criado um banco sonoro, no qual as crianças registraram diferentes sons em seus celulares e tablets para incorporá-los na composição final da turma. Considerei muito importante refletir sobre essa atividade proposta na oficina, por ser o momento em que as crianças tiveram a oportunidade de, sozinhas, com equipamentos próprios, realizarem as suas gravações. E ainda foi uma atividade que possibilitou a exploração da imaginação criativa e inventiva das crianças quando ouviram os registros de cada um. A atividade propunha que os alunos gravassem sons que pudessem ser incorporados na composição da turma. De forma livre e com o equipamento que cada um tinha disponível, as crianças buscaram alternativas para cada som gravado.

Tiago: Foi fácil, mas sempre ficou parecido com som de extraterrestre (gravou o vento). Eu estava de carro no túnel, abri a janela e gravei o som do vento.

Elisa: Resolvi gravar o som do galo e da cafeteira. Fui na montanha russa e gravei também o som. Mas achei melhor o da cafeteira e do galo.

Beatriz: Eu estava pensando no que ia fazer. Minha mãe me deu algumas ideias.

Letícia: Eu fiz gravações da máquina (de lavar). Percebi que a máquina faz ritmos diferentes. Depois gravei a cadeira girando. Parecia um vento. E gravei minha mãe digitando no computador.

Sofia: Na casa dela não tem campainha e ela gravou o sino.

Leandro: Peguei duas tampas de panela e bati.

Gravei o som da água: liguei o chuveiro e a torneira juntos. Gravei a chaleira também. (Trecho retirado das notas de campo em 26/06/2015).

Pelas descrições, percebemos os diferentes caminhos escolhidos pelas crianças. Elas estavam à vontade para realizar diferentes associações ao ouvirem os sons gravados e cada uma foi ampliando sua participação. Por meio de muita agitação, as associações foram ficando cada vez mais ‘imaginativas’. Por exemplo: a gravação dos dedos digitando um teclado foi associada ao som de granizo, ao som do samba e ao som da chuva batendo no trem. Tiago gravou o carro passando dentro de um túnel, e outra criança disse que esse som se parece com o do fundo do mar. A gravação da chaleira foi associada ao trem chegando. Cada vez que ouviam as gravações, novas associações iam surgindo.

Abrir a roda de debates nas oficinas para ouvir o que as crianças tinham a dizer de cada som gravado gerou novas ideias, novos sentidos e percepções.

A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir. Sendo capaz de denunciar o novo no contexto do sempre igual, ela desmascara o fetiche das relações de produção e consumo. (KRAMER; LEITE, 2005, p. 49).

Quando as crianças criam outros sentidos para os sons gravados como, por exemplo, o barulho da cafeteira lembrar o trilho do trem, é possível referir-se ao conceito de metáfora, discutido por Swanwick na literatura de educação musical. Para Swanwick “o processo metafórico reside no coração da ação criativa, capacitando-nos a abrir novas fronteiras, tornando possível para nós, reconstituir ideias, ver as coisas de forma diferente”. (SWANWICK, 2003, p. 23). Nessa atividade, as crianças se desprenderam dos reais significados dos objetos gravados e deixaram-se expressar em novas realidades possíveis.

Se é no real que a criança procura os elementos constitutivos de sua imaginação, suas histórias, embora fantasiosas, não deixam de ser expressão de uma realidade possível. A imaginação da criança trabalha subvertendo a ordem estabelecida, pois, impulsionada pelo desejo, ela

está sempre pronta para mostrar uma outra possibilidade de apreensão das coisas do mundo e da vida. (KRAMER; LEITE, 2005, p. 52).

Através de suas experiências prévias, as crianças foram descobrindo semelhanças e estabelecendo relações com o que já haviam tido contato, uma das formas em que ocorre um processo metafórico na música e em outras artes também.

(...) o processo metafórico permite-nos ver as coisas diferentemente, para pensar novas coisas. Na metáfora, dois (ou possivelmente mais) domínios apresentam uma intersecção, frequentemente de repente, e muitas vezes com consequências originais. (SWANWICK, 2003, p. 26).

Assim, estimular os processos metafóricos na educação musical por meio de sons digitalizados pode significar um caminho consistente para o estímulo da expressividade, para a exposição de ideias e para a aprendizagem criativa das crianças.

DAS MÚLTIPLAS PISTAS À MIXAGEM FINAL

Com o intuito de compreender como as mídias digitais podem potencializar os processos criativos em produções colaborativas, buscou-se analisar as dinâmicas de planejamento e as práticas pedagógicas presentes numa oficina de música para crianças, e como estas se relacionam com as mídias de gravação nas oficinas.

Ao final das presentes reflexões, ainda é difícil precisar, de forma objetiva, o papel do CD ou mesmo do gravador dentro das oficinas; mas uma coisa é certa: esses recursos abriram novas possibilidades e caminhos nos modos de se fazer música dentro da oficina.

A reflexão e avaliação conjunta entre professores e alunos foram constantes no contexto observado. Nesse aspecto, as gravações (tanto em áudio como em vídeo) exerceram um papel fundamental, pois ao revisitá-las, as reflexões se tornavam pontuais e mais próximas da realidade das performances exibidas e desejadas. A possibilidade de visualizar “de fora” a sua produção, sem se preocupar em tocar um instrumento, cantar, ou ouvindo

apenas partes do todo, é uma perspectiva possibilitada neste ‘revisitar’ das gravações.

O ambiente propício para exibir as gravações, para as críticas e sugestões, é um aspecto importante observado. Criticar e opinar nos trabalhos dos colegas se mostrou como um processo em que era necessário construir argumentos convincentes para que cada aluno/grupo defendesse suas ideias e sugestões para a tomada de decisões. As mudanças e melhorias eram ditas no momento de exibição das gravações, e posteriormente eram testadas entre os grupos.

Esses espaços abertos para a reflexão diante da gravação se mostraram um momento de aprendizagem em que os professores aproveitavam os conflitos de ideias e dúvidas para passar informações importantes relacionadas ao conteúdo musical trabalhado na oficina. Dessa forma, os debates se tornavam mais densos e se abriam para descobrir novas possibilidades e perspectivas para os alunos poderem trabalhar a imaginação e a criatividade em suas composições.

Contudo, apesar das qualidades destacadas na utilização das mídias digitais nas aulas, mais especificamente do gravador, a aprendizagem criativa não está no uso desse equipamento: está localizada na interação dos sujeitos, com suas influências internas e externas, trazidas para o processo de criação, nas formas de interação e nas soluções encontradas para desenvolver as composições.

O equipamento abriu possibilidades para novos modos de fazer a música, para novas formas de pensar a música e passou a fazer parte da cultura da oficina. Ao entenderem o processo de gravação, as crianças passaram a contar com as possibilidades, por exemplo, de utilizar as multipistas⁴⁵ que ela oferece. Isso influenciou nos processos composicionais, à medida que se debatiam as possibilidades de sobreposição de vozes e de instrumentos, nas alternativas de cortar e copiar partes das músicas e na forma de gravar sem seguir a ordem cronológica.

45. A edição em multipistas permite que as gravações sejam sobrepostas umas às outras. Na oficina, os alunos utilizaram essa possibilidade, por exemplo, ao gravarem as flautas em tonalidades diferentes que foram sobrepostas na edição.

Refletindo sobre como não cair no olhar banalizado em relação à gravação e às mídias digitais, o trabalho analisado nos mostra os diferentes aspectos que envolvem o ato de gravar. Nesse contexto, percebi que a presença das mídias digitais nas aulas foi além do uso como uma ferramenta pedagógica, do aspecto instrumental: elas se inseriram num contexto cultural, envolvendo diferentes concepções e influenciaram no modo de agir e pensar das crianças.

É preciso, pois, agir sobre os dispositivos socioculturais, analisá-los, compreendê-los, criticá-los e reinventá-los para que novos atores possam se integrar aos circuitos culturais contemporâneos de modo afirmativo, sem subordinação e em condição de negociação autônoma de significações; é preciso definir um quadro de conhecimentos teóricos e práticos necessários às diferentes ações de mediação cultural preocupadas com a apropriação e a participação afirmativa de todos na educação e na cultura. (PERROTI, 2008, p. 15).

Problematizar e integrar as ideias, os argumentos e as realidades com as crianças são ações que podem ser potencializadas por meio das mídias digitais durante um processo de composição musical. Ampliar o espaço de formação dos educadores, principalmente no âmbito de conhecimento sobre as linguagens e os discursos utilizados nas mídias, é um caminho para potencializar a inserção da mídia nos espaços de ensino e aprendizagem.

Os pontos aqui levantados, no contexto da oficina de música do MusE, abrem caminhos para possíveis estudos posteriores. Pesquisas futuras poderiam analisar outros contextos de educação musical em que as etapas do processo de gravação de áudio fossem realizadas pelas crianças, ou seja, que houvesse uma preocupação voltada também para um letramento audiovisual técnico no âmbito da educação musical. Pesquisas futuras também podem aprofundar o entrelaçamento dos campos teóricos aqui abordados: a mídia-educação e a aprendizagem criativa.

A partir deste estudo, pode-se refletir sobre possibilidades de práticas que utilizem as mídias de forma consciente e mais crítica na educação musical. O objetivo é que as reflexões realizadas nesta pesquisa possam ser disparadoras de novas ideias, novos caminhos, novos mochilões musicais. E que essas reflexões possam ter uma implicação direta nos contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

- BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças**: um estudo sobre a aprendizagem criativa. 2009. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BEINEKE, Viviane; LEAL, Cláudia. Criatividade e Educação Musical: Por uma Atitude Perante as Práticas Musicais na Escola. Expressão. **Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM**, Ano 5, n. 1, 2001, p. 157-163.
- BERG, Henrique; DANDOLINI, Gertrudes A. Quem diz algo sobre criatividade e conhecimento: uma busca para a identificação de autores. In: ULBRICHT, Vânia Ribas; VANZIN, Tarcísio; ZANDOMENEGHI, A. L. A. **Criatividade e Conhecimento**, Florianópolis: Pandion, 2010.
- BORGES, Eliane Medeiros. Mídias e a construção contemporânea da infância: diferentes compreensões teóricas. **Revista Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 109-123, set 2008/fev 2009.
- CRAFT, Anna; JEFFREY, Bob; LEIBLING, Mike (ed.). **Creativity in education**. London: A&C Black, 2001.
- CRAFT, Anna. **Creativity in schools**: Tensions and dilemmas. London: Routledge, 2005.
- CRAFT, Anna. **Creativity in the School**. 2008. Beyond Current Horizons project Futurelab. Disponível em: < <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.516.3765&rep=rep1&type=pdf> >. Acesso em: jun. de 2019.
- GIRARDELLO, Gilka. Crianças fazendo mídia na escola. In: ELEÁ, Ilana (ed.). **Agentes e vozes**: um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha. Gothenburg: Nordicom, 2014.
- KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Papirus Editora, 2005.
- PERROTTI, Edmir. Estação Memória: novos caminhos da mediação e da apropriação cultural. In: GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica. **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, 2008.
- RUTHMANN, Alex. Exploring new media musically and creatively. In: BURNARD, Pam; MURPHY, Regina. **Teaching music creatively**. Routledge, 2013. p. 85-97.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TERUYA, Teresa Kasuko. Sobre mídia, educação e estudos culturais. **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Maringá: Eduem, p. 151-165, 2009.

TOBIAS, Evan. Inter/Trans/Multi/Cross/New Media (ting). In: RANGLES, Clint. **Music Education**: Navigating the Future. London: Routledge, 2014.

CAPÍTULO 15

*MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGEM CRIATIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*⁴⁶

Ana Paula Ribeiro Cardoso Malotti

INTRODUÇÃO

A aprendizagem criativa configura-se como abordagem centrada nos processos de aprendizagem das crianças e suas interações sociais, bem como na sua independência, autonomia, *agência*⁴⁷, capacidade de desenvolver ideias e vê-las concretizadas em suas ações (CRAFT, 2010, p. 127). Com origem nos estudos da sociologia da infância, o conceito de *agência* das crianças, segundo Sarmiento (2013, p. 26), focaliza a ação das crianças e a

46. Este trabalho apresenta resultados da Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UDESC, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

47. Não há uma tradução precisa em português para o termo inglês ‘agency’. Sarmiento (2013) sugere que o termo ‘ação’ poderia melhor expressar o desempenho intencional e racional que representa este conceito. Neste trabalho, entretanto, utilizaremos a expressão “agência” conforme tradução encontrada em Craft (2010), apresentando-a em itálico para representar o conceito.

maneira como recebem, interpretam e transformam a tradição cultural que lhes é transmitida. Nessa perspectiva, as crianças são reconhecidas como potencialmente criativas, investigadoras confiantes, construtoras de sentido e tomadoras de decisão.

Como abordagem educacional, a aprendizagem criativa pressupõe um olhar mais atento sobre as formas de expressão e interação das crianças, reconhecendo as múltiplas formas de comunicação e considerando a capacidade e a compreensão das crianças sobre si mesmas. Nesse sentido, mobiliza dois princípios complementares⁴⁸, explicados por Wood (2010): a crença nos *direitos* da criança, incluindo seus direitos de serem escutadas, participar e ter controle de suas vidas e o reconhecimento da *competência* das crianças, em sua capacidade de entender, de refletir e de dar respostas precisas e adequadas. Jeffrey (2005, apud MARTIN, 2008, p.54) indica que a aprendizagem criativa deve ser focada num conjunto de características como: o pensamento de possibilidades e as conexões estabelecidas; a construção do conhecimento; o trabalhar com as ideias, discutindo e avaliando as opções; o correr riscos e a valorização da incerteza; e a construção de soluções alternativas para os problemas, envolvendo também o trabalho colaborativo e processos metacognitivos.

Nessa perspectiva, cabe perguntar: como esse referencial teórico poderia ser utilizado para sustentar o planejamento e a ação pedagógica de professores de música na educação infantil? Quais seriam os desafios, e também os resultados, de um trabalho construído nessas bases? Este é o foco do presente capítulo, que se propõe a discutir o papel dos professores no desenvolvimento da aprendizagem criativa, abordando de que modo professoras e professores analisaram os seguintes aspectos: os processos de planejamento, ação pedagógica e reflexão desencadeados em um curso de formação; a construção de olhares e de escutas sobre a participação das crianças nas aulas; e o recurso da documentação pedagógica enquanto registro da aprendizagem, valorização do ponto de vista das crianças e ferramenta de reflexão pedagógica.

48. Tais pressupostos se sustentam em “teorias e metodologias pós-modernas e emancipadoras, que reconhecem os direitos, o agenciamento e as competências das crianças” (WOOD, 2010, p.138).

APRENDIZAGEM CRIATIVA E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

A aprendizagem musical criativa envolve os seguintes aspectos relacionados à atuação do professor que devem ser considerados, sendo eles fornecer uma experiência de aprendizagem bem planejada, contemplando temáticas de interesse do grupo e elaborando atividades que incentivem a criatividade e valorizem a produção das crianças; diversificar as estratégias de ensino e maneiras como as crianças interagem com a música e também umas com as outras (MARDELL; OTAMI; TURNER, 2008); proporcionar um ambiente seguro, de confiança e de relações sociais positivas, onde as crianças se sintam bem para expor suas ideias e suas produções; buscar o equilíbrio entre a estruturação e a liberdade, fornecendo espaço à criação das crianças evitando interferir demasiadamente no processo (CRAFT, 2010). Isso porque:

Estrutura demasiada pelo adulto pode restringir a autodeterminação das crianças e a capacidade de desenvolver suas próprias ideias. Por outro lado, a liberdade total pode confundir, impedindo que as crianças vão além do que podem por si mesmas. (CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008, p. 71)

Outro aspecto a ser considerado pelos professores são as características centrais envolvidas e valorizadas num ambiente capacitador da aprendizagem criativa, como: *fazer perguntas; brincar; imersão, inovação, ser imaginativo, autodeterminação e correr riscos* (CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008; CRAFT, 2010). Para que essas características se manifestem, o professor atua como moderador ou administrador do tempo e espaço: observando atentamente as crianças, valorizando e percebendo suas perguntas; dando-lhes espaço para brincar; proporcionando-lhes um ambiente de confiança, apoio e segurança para que exponham suas ideias e opiniões; incentivando as descobertas das crianças e deixando-as aprender por conta própria; observando o uso do tempo e procurando não apressar as crianças (CRAFT, 2010, p.127).

A prática da documentação pedagógica tem papel importante no referencial da aprendizagem criativa, pois pode servir de base para processos

reflexivos por parte dos professores e dos estudantes, e como registro da aprendizagem das crianças. Entendendo a aprendizagem criativa como um conjunto de comportamentos ou características, Craft (2008) ressalta que há uma questão de ressonância internacional sobre como se pode documentar e acompanhar o progresso das crianças em sala de aula. Para Martin (2008, p.54), o pesquisador que está documentando a aprendizagem criativa “precisa investigar os vários papéis desempenhados por todos os indivíduos envolvidos no processo”, ou seja, deve investigar a forma como o aluno constrói os sentidos, utilizando-se especialmente das características pertinentes àquela abordagem, ao mesmo tempo em que deve observar como o professor prepara o ambiente para que esse tipo de aprendizagem ocorra. O processo de documentação pode ser feito através de registros das próprias crianças (como desenhos, partituras, textos, falas, etc.), filmagens, fotografia, gravações e diários do professor (anotações de conversas/avaliações com as crianças).

Ao documentar, o professor demonstra que valoriza os processos de aprendizagem possibilitando relembrar os momentos importantes e falar sobre eles. Nesse sentido, o uso de imagens (fotos, vídeos e trabalhos das crianças) tem um poder especial (MARDELL; OTAMI; TURNER, 2008). Por outro lado, encontrar o equilíbrio entre a estruturação e a liberdade, como visto anteriormente, é fundamental, e um caminho para alcançá-lo seria através da observação, documentação e reflexão sobre as reações das crianças (CRAFT, 2010).

Para Craft (2008; 2010) o desenvolvimento da prática reflexiva⁴⁹ consiste na atitude dos professores em revisar a sua ação pedagógica, considerando o que as crianças estão dizendo através de palavras e ações (documentadas de alguma forma), compartilhando com outras pessoas o que vem sendo observado.

Desse modo, a aprendizagem criativa se sustenta e pode ser desenvolvida em um contexto que considere as crianças em suas relações em sala de

49. Craft (2010) retoma as contribuições de Schön (1983; 1987) sobre a *prática reflexiva* indicando que essa prática é relevante no ambiente educacional onde se apresentam situações únicas. Nessas situações, especialmente no contexto da prática pedagógica onde nem sempre é possível aplicar teorias e técnicas, a *reflexão-na-ação* (refletir durante a realização) e a *reflexão sobre a ação* (pensar retrospectivamente, após o fato) tornam-se pertinentes.

aula, incluindo a atuação do professor em direção à potencialização de um ambiente capacitador, que favoreça processos colaborativos. A documentação assume uma função importante na aprendizagem das crianças e na prática reflexiva dos professores. Essas bases configuraram o referencial que sustentou a elaboração desta pesquisa, realizada com o objetivo de investigar a *aprendizagem criativa* enquanto referencial para o planejamento e ação docente em educação musical na educação infantil.

CONSTRUINDO CAMINHOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A construção metodológica da pesquisa se realizou por meio de um curso de formação para professores de música atuantes na educação infantil, realizado em encontros presenciais e módulos a distância, com o uso da plataforma *Moodle/AVA*⁵⁰, tendo como enfoque principal a introdução do referencial da aprendizagem criativa. Com a finalidade de discutir aspectos da atuação do professor e a elaboração de planejamentos baseados nesse referencial, o curso foi desenvolvido em quatro encontros presenciais (com cerca de 2 horas de duração cada) e 32 horas em atividades a distância, totalizando 40 horas. A realização do curso “Aprendizagem Criativa na Educação Musical Infantil” corresponde à primeira etapa de produção de dados da pesquisa e contou com 10 participantes⁵¹, sendo 7 professoras e 3 professores. Além do curso, foi acompanhado também o processo de planejamento, ação pedagógica e prática reflexiva de duas professoras de música atuantes em turmas de educação infantil, também participantes do curso, o que correspondeu à segunda etapa de produção de dados.

No curso, a leitura de textos foi uma estratégia adotada para embasar teoricamente as discussões e a formação dos participantes, e configurou-se como um dos gatilhos para os processos de reflexão⁵² e aproximação

50. *Ambiente Virtual de Aprendizagem*.

51. Os participantes inscreveram-se voluntariamente no curso. Apesar de ser destinado a professores da “Educação Infantil”, o curso teve participação de professores atuantes também em outros contextos.

52. As discussões sobre leituras e experiências realizadas nos encontros presenciais tiveram continuidade nas atividades a distância, sendo este mais um espaço para que

com o conceito de aprendizagem criativa. Foram realizadas atividades musicais colaborativas, incluindo a produção de composições musicais, que proporcionaram análises e reflexões com base nas experiências e na documentação em vídeo.

Os principais aspectos destacados por professoras e professores sobre as das atividades musicais foram: os processos de análise e tomada de decisão mobilizados, ressaltando “*o prazer de brincar e de fazer música*” juntos; o dilema entre a estruturação e a liberdade; a aprendizagem ocorrida nas interações em grupos, especialmente ao ouvirem as ideias uns dos outros; os aspectos musicais e as habilidades envolvidas nos processos de composição, e a experiência de arriscar-se socialmente expondo ideias. Ao que parece, professoras e professores puderam perceber a conexão das atividades realizadas no curso com o referencial de aprendizagem criativa, reconhecendo princípios como motivação, processos colaborativos em grupo e valorização das opiniões e das ideias uns dos outros.

Durante o curso, os participantes realizaram também o exercício de elaborar um planejamento considerando os principais aspectos do referencial de aprendizagem criativa e desenvolveram esse planejamento – ou parte dele – nas instituições em que atuavam. A partir das leituras e discussões, do exercício de elaboração de planejamentos e da documentação dos eventos ocorridos em sala de aula, as professoras e professores refletiram, com o grupo, sobre alguns aspectos da ação pedagógica, atuação e aprendizagem das crianças. Neste trabalho, portanto, a documentação assumiu dupla função: instrumento de produção de dados da pesquisa e ferramenta potencializadora da aprendizagem criativa nos contextos educativos. Os resultados analisados consideram os processos de planejamento e ação pedagógica das professoras e professores participantes, a documentação das suas práticas pedagógicas enquanto estratégias de ensino e de pesquisa, e, por fim, os olhares que foram sendo construídos sobre e com as crianças no decorrer da pesquisa.

compartilhassem suas impressões, buscando dar voz e agência aos participantes em relação às suas aprendizagens na pesquisa.

PLANEJAMENTO E AÇÃO: TRANSFORMANDO OLHARES

O planejamento é, por si só, uma etapa que demanda dedicação e atenção de todo educador, seja qual for o seu referencial. Denise⁵³ acredita que, primeiro de tudo,

(...) é preciso que o professor queira, porque às vezes é muito mais fácil ficar na mesmice até se aposentar, usando planejamentos amarelados pelo tempo. (Denise)

Ela menciona que o professor não pode desistir, deve continuar estudando, pesquisando e “*trocando ideias*” com os colegas. Repensar o planejamento e a ação pedagógica com base em um referencial, neste caso, a aprendizagem criativa, foi uma experiência diferenciada, para todos os participantes, e refletiu em uma mudança na prática de ensino (SPENDLOVE; WYSE, 2008). As professoras e professores comentaram a viabilidade desse referencial enquanto parâmetro para pensar e planejar o processo educativo, apontando a importância do papel do professor, e da disponibilidade do profissional em estar constantemente revendo suas práticas, até mesmo mudando sua perspectiva de planejamento. Para Andréia, “o trabalho sob o referencial da aprendizagem criativa, de início é exaustivo e trabalhoso, mas, com persistência e dedicação, o professor consegue sim proporcionar condições para que seja possível [realizar].”

Heloísa também considera que “é bem trabalhoso elaborar o planejamento para desenvolver a criatividade das crianças”, referindo-se ao processo de preparação e planejamento, que, entretanto, seria compensado no momento da aula: “lá quase não fazemos ‘nada’”. Isso porque Heloísa considera que uma menor atuação direta do professor na aula abre mais espaço à atuação

53. As citações dos participantes apresentadas neste trabalho derivam do processo de organização e categorização dos dados coletados que resultaram em quatro cadernos de dados. Os cadernos 1, 2 e 3 são referentes aos dados produzidos durante o curso de formação: Caderno 1 – depoimentos e reflexões dos professores pertinentes ao curso de formação; Caderno 2 – depoimentos relacionados ao uso do referencial, Caderno 3 - dados referentes às atividades e ao planejamento desenvolvidos nas escolas. O Caderno 4 reúne dados correspondentes à segunda etapa desta pesquisa, coletados a partir do acompanhamento de duas professoras: observações de aulas e reuniões com a pesquisadora. A preservação da identidade dos participantes é assegurada pelo uso de pseudônimos.

das crianças: em sala, o foco deixa de estar no professor e passa a estar nas crianças que trabalham com maior autonomia em prol dos próprios processos de aprendizagem.

A sensação de ser este um processo mais trabalhoso na abordagem de aprendizagem criativa, segundo os participantes, pode não estar relacionada aos desafios do referencial, mas ao desafio de rever a própria ação pedagógica e, talvez, repensar os planos prescritivos em prol de um planejamento mais flexível e que considere as crianças capazes de maior protagonismo nos processos.

Dessa forma, para Renata, as primeiras reflexões já foram significativas e trouxeram mudança imediata em sua ação pedagógica, ao perceber a diferença entre “prática criativa” e “prática que promove a criatividade”. Para a maioria dos participantes, preparar uma aula sob o referencial de aprendizagem criativa representou mudanças, especialmente na atuação docente, pela abertura de maior espaço para atuação das crianças, pela inclusão de atividades de composição e pela realização de trabalhos em pequenos grupos.

Márcio considera positiva a experiência do curso e das aulas planejadas com base no referencial. Para ele, a principal mudança foi de uma aula “altamente inflexível e baseada em ouvir somente [o professor]”, para uma aula onde as crianças participam ativamente (ele destacou as atividades de composição) e por isso, tem maior envolvimento com a música. Silvana achou que valeu a pena trabalhar de maneira mais solta, ou seja, liberar as crianças e deixar que elas compusessem e criassem: “essa foi a diferença maior, deixar que elas conduzissem começo, meio e fim, sem interferência, apenas questionando, lançando perguntas, para que eles chegassem a um acordo final” (Silvana).

Vimos que os participantes desta investigação estavam comprometidos com as reflexões, os planejamentos, as ações em sala e com a troca de experiências. Ao que parece, o referencial proporcionou a base necessária para reavaliar a ação pedagógica, desencadeando reflexões sobre o desenvolvimento das atividades e o processo de planejamento. Novas possibilidades de trabalho parecem ter sido consideradas, como a variação nas estratégias metodológicas

e o direcionamento do foco para as crianças, buscando uma participação ativa e conduzindo o processo de forma a proporcionar-lhes maior espaço para agir. As professoras e professores avaliaram também o empenho que precisaram, ou precisariam dedicar, para que tais mudanças ocorressem, enfatizando a disponibilidade para mudanças, o engajamento em pesquisas, planejamento, documentação e reflexão.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: POTENCIALIZANDO NOVAS ESCUTAS

Como visto anteriormente, a documentação é relevante para avaliar atividades e planejamento, encontrar o equilíbrio entre estruturação e liberdade, como registro do processo, atuação e aprendizagem das crianças, e para promover reflexão com as próprias crianças. As reflexões derivadas desse processo foram compartilhadas entre professoras, professores e a pesquisadora, configurando um dos aspectos da prática reflexiva apontados por Craft (2008; 2010), ou seja, compartilhar com outras pessoas o que vem sendo observado. As principais formas de documentação utilizadas pelos professores e professoras foram gravações em vídeos, fotografia, registros escritos e desenhos das crianças.

Os participantes foram unânimes em concordar que ao rever a documentação das aulas em vídeo estavam “o tempo todo” refletindo sobre a ação pedagógica. Vitória conta que estava tendo dificuldades em encontrar um equilíbrio entre a estruturação e a liberdade, precisando lidar com a insegurança ao permitir que as crianças trabalhassem por conta própria, como declara:

Na última aula, assim, eu vi o quanto eu conduzo, sabe? Eu não consigo sair de cena, não consigo ter essa... Dá uma agonia. [...] Meio que... [quero] dominar tudo, porque parece que eles iam se perder, ou parece que eles não iam conseguir (...). (Vitória)

Por outro lado, Renata reviu a maneira como utilizava a documentação. Percebeu que determinadas atividades poderiam ter sido mais bem desenvolvidas, mas deixou de olhar somente para suas próprias ações em

aula. Para essa professora, que disse ter o hábito de realizar a documentação, houve uma mudança de foco: “Ao assistir os vídeos parei de olhar só para o meu umbigo (errei aqui, posso melhorar lá...) e comecei a perceber as atitudes criativas das crianças” (Renata).

As professoras Heloísa e Vitória, por exemplo, ao observar a documentação de uma aula com crianças de 4 e 5 anos, atentaram para: as explicações das crianças; como elas atribuíram os sons ou instrumentos para cada evento; como se deu a divisão dos grupos, a distribuição dos instrumentos, a função de cada um no grupo; a exploração sonora e a articulação entre as crianças. A professora Marli observou que as mudanças na condução das atividades promoveu o envolvimento de todas as crianças com empenho, sem deixar nenhuma de fora.

Esse olhar diferenciado pode ser um indício de que a documentação seria uma ferramenta usada especialmente para o registro descritivo da execução do planejamento e para avaliar a ação docente, sendo concebido agora com interesse e busca por compreender as ações das crianças. Em suma, os participantes passaram a utilizar a documentação como forma de registrar os eventos em sala e a aprendizagem das crianças, e também como suporte para analisar a ação pedagógica, procurando observar o espaço que as crianças tinham para criar e desenvolver suas ideias, e até que ponto elas estavam fazendo isso sem a interferência demasiada do adulto.

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: CONSTRUINDO OLHARES E ESCUTAS

Os professores e professoras procuraram variar os modos de participação, realizar atividades em processos colaborativos através de trabalhos em pequenos grupos e usar diferentes estratégias para dar voz às crianças, como caminho para oportunizar-lhes que participassem ativamente da sua própria aprendizagem e revelassem suas perspectivas sobre como aprendem. Alguns participantes relataram que houve uma mudança de olhar e escuta sobre a atuação das crianças.

Marli concluiu que deveria acreditar mais no potencial das crianças: “Elas apenas precisam é de um bom planejamento e uma orientação pedagógica para que desenvolvam o seu imaginário”. Já Silvana, ao assumir uma postura

de escuta em sua ação pedagógica e provocando as crianças com perguntas, percebeu que surgiram muitas contribuições e que as crianças se mostraram envolvidas na atividade. A professora destaca uma história improvisada por um menino que apresentava muitos problemas de participação. Para ela, esse envolvimento foi incomum, o que a fez concluir que ele “só precisava disso: uma oportunidade para expressar seus pensamentos e expor suas ideias” (Silvana).

Ao provocar as crianças através de questionamentos, as professoras demonstram que valorizam as perguntas feitas em voz alta e, ao mesmo tempo, permitem um espaço para que as crianças manifestem sua imaginação e ideias, participando ativamente. Segundo Burnard (2006) e Cremin, Burnard e Craft (2006), a interação entre crianças e adultos e a construção de um ambiente propício e capacitador para o desenvolvimento do pensamento de possibilidades envolve a manifestação de perguntas, a imersão, o envolvimento e o ser imaginativo, entre outras características.

Promover trabalhos em pequenos grupos é também uma estratégia pertinente num contexto capacitador, já que o conceito da aprendizagem criativa atenta para o sistema social e valoriza as interações e relações nos ambientes em que acontecem os processos de ensino e de aprendizagem (CRAFT, 2005; CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008).

Preocupada com o desenvolvimento desse tipo de atividade, pois nunca havia proposto trabalhos em pequenos grupos e atividades de composição, Vitória comenta que foi surpreendida pelas crianças. A professora destacou atitudes e características das crianças, como liderança de um dos meninos - que pediu silêncio e tentou reunir seu grupo para combinar com os colegas como iriam tocar - em contraste com a timidez de outra criança, que tendia a se afastar. Em outra situação, as professoras Heloísa e Vitória perceberam que a ideia musical das crianças estava bem definida e que poderiam até fazer uma partitura para a composição do grupo, ou valorizar a atitude do menino regente relacionando sua atuação ao papel de um maestro de orquestra, por exemplo.

A professora Renata utilizou também atividades de composição em pequenos grupos com sua turma na educação infantil. O processo de divisão dos grupos foi sugerido por ela e definido pelas próprias crianças, negociando

critérios e formação. As crianças, segundo Renata, fizeram a composição de forma “espontânea”, referindo-se à maneira natural como lidaram com a tarefa de criar e de trabalhar em grupos. Ao final da aula, cada grupo mostrou seu trabalho, e todos estavam atentos e respeitando o momento de apresentação do outro grupo. Renata avalia que foi um marco divisorio em sua maneira de pensar e agir em sala, mesmo ainda estando insegura quanto à questão do equilíbrio entre estruturação e liberdade. Considera ainda que as interações sociais foram muito importantes: houve momentos em que percebeu a liderança de algumas crianças; por outro lado, as crianças que tiveram vergonha de se apresentar, receberam incentivo dos colegas. Dado o caráter social da aprendizagem e a importância da colaboração nas atividades de composição, algumas crianças podem mesmo precisar de ajuda, apoio e incentivo especial para se desenvolverem nessa área, como apontam Mardell, Otami e Turner (2008).

Os relatos dos participantes permitem-nos identificar alguns aspectos: (1) realizar atividades de composição e trabalhar colaborativamente em pequenos grupos não era uma prática usual em turmas de educação infantil para nenhum dos professores e professoras que participaram da pesquisa; (2) algumas crianças demonstraram autonomia e não apresentaram dificuldades para trabalhar colaborativamente em atividades de composição, participando ativamente em processos de decisão e discussão de ideias, mostrando grande engajamento no processo; (3) algumas crianças demonstraram dificuldades em articular ideias e em interagir com seu grupo, necessitando de apoio para tal. Segundo a interpretação das professoras e professores participantes do curso de formação, essas dificuldades podem ter-se apresentado em função das características pessoais das crianças que interferem no interagir socialmente (como timidez ou afinidade) ou pela falta de participar de experiências em que são estimuladas a autonomia, a composição e o trabalho colaborativo.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conforme apresentado neste capítulo, na construção de caminhos para a aprendizagem criativa na formação de professores, o referencial teórico

cumpriu dupla função: as pesquisas sobre a aprendizagem criativa foram, ao mesmo tempo, referencial para a construção desta investigação e fundamento teórico para o planejamento e ação em educação musical na educação infantil. As atividades desenvolvidas no curso de formação foram fundamentais para que professoras e professores pudessem vivenciar alguns dos aspectos da aprendizagem criativa e refletir sobre suas próprias experiências.

Através das reuniões de planejamento e reflexão, e das ações desenvolvidas no espaço educacional, as professoras e professores estabeleceram novas relações com o fazer musical e com a ação pedagógica. As dimensões do fazer musical, tais como ouvir, tocar e cantar deixaram de ser elementos reprodutivos, passando a ser considerados como ferramentas que permitem estabelecer pontes para as conexões, imaginação e ideias das crianças⁵⁴. A composição, entretanto, foi o aspecto mais relevante das novas relações que se estabeleceram com o fazer musical, por evidenciar mais explicitamente a agência das crianças, representando a tônica na elaboração dos planejamentos.

Quanto às crianças, os participantes apontaram que algumas demonstraram maior envolvimento nas aulas de música e superaram suas expectativas, mostrando que são capazes de trabalhar em pequenos grupos, realizar atividades de composição e avaliar suas produções. Essas evidências indicaram como as crianças pequenas interagiram com um fazer musical reflexivo e criativo.

Portanto, a ação pedagógica das professoras e professores foi influenciada pelos estudos sobre a aprendizagem criativa, incluindo as discussões e o pensar de novas possibilidades do fazer musical. A construção dos planejamentos contribuiu para a emergência de questionamentos e representou a intenção dos professores e professoras em revisar suas concepções e ações pedagógicas. Nesse processo, os docentes passaram a perceber aspectos que antes não eram considerados nas suas aulas de música, como o potencial criativo da criança e sua capacidade de participar ativamente na construção do próprio

54. Aróstegui Plaza (2012) indica que todas as atividades musicais são potencialmente criativas. Sendo assim, não é necessário que as crianças realizem predominantemente atividades de composição musical, pois elas podem ser ativas e criativas também nos processos de apreciação, execução e análise – atividades que podem subsidiar, dialogar com ou se contrapor aos processos de composição musical.

conhecimento e aprendizagem. O que pareceu especialmente significativo para os professores, entretanto, foi o próprio exercício de conectar referenciais para balizar a análise de práticas, exigindo que o profissional se disponha a refletir, pesquisar e incorporar possíveis mudanças em sua ação pedagógica.

De forma colaborativa, foi possível construir um processo de formação, ação e reflexão que desencadeou o pensamento crítico e levou as professoras e professores a realizarem questionamentos sobre a importância da formação e dos projetos pedagógicos que visam à promoção da criatividade considerando os direitos, as potencialidades e a agência das crianças na aprendizagem musical.

REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI PLAZA, José Luis. **El desarrollo creativo en educación musical: del genio artístico al trabajo colaborativo**. Educação. Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 31-44, jan./abr., 2012.

BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

BURNARD, Pamela. How children ascribe meaning to improvisation in composition: rethinking pedagogy in music education. **Music Education Research**, v.2, n.1, 2000.

BURNARD, Pamela. The individual and social worlds of children's musical creativity. In: MCPHERSON, Gary (ed.). **The child as musician: a handbook of musical development**. Oxford: Oxford University Press, 2006, p. 253-374.

BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina. **Teaching music creatively**. New York: Routledge, 2013, p. 129-140.

CAMPBELL, Patricia Shehan. Global practices. In: MCPHERSON, Gary (ed.). **The child as musician: a handbook of musical development**. Oxford: Oxford University Press, 2006, p. 415-437.

CRAFT, Anna. **Creativity in Schools: tensions and dilemmas**. London: Routledge, 2005.

CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (ed.). **Creative Learning 3-11**: and how to document it. Sterling: Tretha, Books Limited, 2008.

CRAFT, Anna. Criatividade e os ambientes da Educação Infantil. In: CRAFT, Anna; PEIGE-SMITH, Alice; e colab. **O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil**. FIGUEIRA, Vinícius (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2010, p.120-135.

CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela; CRAFT, Anna. Pedagogy and possibility thinking in the early years. **Thinking Skills and Creativity**, v.1, p.108-119, 2006.

DOWER, Ruth Churchill. Fostering creative learning for 3-5 year olds in four international settings. In: CRAFT, Ann; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (ed.). **Creative Learning 3-11**: and how to document it. Sterling: Tretha, Books Limited, 2008, p. 75-82.

FELDMAN, David Henry. Foreword: Documenting creative learning, changing the world. In: CRAFT, Ann; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (ed.). **Creative Learning 3-11**: and how to document it. Sterling: Tretha, Books Limited, 2008, p. xiii-xvii.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Educação Infantil em Reggio Emilia (Magda França Lopes, tradutora) Porto Alegre: Artmed, 2009.

LE BOTERE, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 51-81.

MARDELL, Bem; OTAMI, Salome; TURNER, Terri. Metacognition and creative learning with American 3-8 years-olds. In: CRAFT, Ann; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (ed.). **Creative Learning 3-11**: and how to document it. Sterling: Tretha, Books Limited, 2008, p.113-122.

MARTIN, David S. Mixed-methods research in documenting creative learning. In: CRAFT, Ann; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (ed.). **Creative Learning 3-11**: and how to document it. Sterling: Tretha, Books Limited, 2008, p.53-62

MOSS, Peter. Prefácio. In: CRAFT, Anna; PEIGE-SMITH, Alice; e colab. **O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil**. FIGUEIRA, Vinícius (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2010, p.13-19.

ODENA CABALLOL, Óscar. La creatividad em la educación musical: La relación entre la teoría y la práctica educativas. In: GÓMEZ, M. D.; GALÁN, M. E. R. **Creatividad em Educación Musical**. Santander: Universidad de Cantabria, D.L. 2007, p. 47-60.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: TEODORA, R. E.; GARANHANI, M. C. (org.). **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013, p. 13-46.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SPENDLOVE, David; WYSE, Dominic. Creative learning: definitions and barriers. In: CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (ed.). **Creative Learning 3-11: and how to document it**. Sterling: Tretha, Books Limited, 2008, p. 11-18.

THIOLLENT, Michel. Notas para debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 82-103.

WOOD, Elizabeth. Ouvindo as crianças pequenas: múltiplas vozes, significados e compreensões. In: CRAFT, Anna; PEIGE-SMITH, Alice; e colab. **O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil**. FIGUEIRA, Vinícius (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 136-151.

PARTE 4

CAPÍTULO 16

COMPREENDENDO A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA NO BRASIL

José Soares

Este capítulo apresenta dois trabalhos orientados por mim nos anos de 2010 e 2011 no Programa de Pós-Graduação em Música – PPGMUS, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. O capítulo discute brevemente a contribuição desses trabalhos para os avanços e perspectivas para a educação musical no Brasil.

O primeiro trabalho orientado (LOPES, 2010) olhou para a relação entre formação e atuação de duas professoras generalistas que ministravam a disciplina específica de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental do sistema municipal de ensino de Vera Cruz do Oeste/PR. A investigação procurou compreender onde as professoras buscavam formarem-se ou informarem-se sobre música, as concepções sobre o papel da música na escola, as necessidades destas de ministrarem disciplina específica e a configuração das aulas de música no contexto pesquisado. A mestranda utilizou uma metodologia de estudo de caso múltiplo com abordagem qualitativa.

Os resultados revelaram a complexidade na construção e mobilização dos conhecimentos pedagógicos e musicais de professoras generalistas em aulas específicas de música. As considerações finais enfatizam a importância da formação musical continuada para professores generalistas, como forma de se desenvolver propostas significativas de aulas de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ressalta-se, ainda, a iniciativa do município de Vera Cruz do Oeste em promover a implantação das aulas de música no currículo escolar dos anos iniciais, o que diferia de outras localidades.

O segundo trabalho orientado (SILVA, 2011) teve como objeto de estudo a formação do professor de instrumento. A mestranda procurou entender as concepções dos discentes e docentes do Curso de Licenciatura em Instrumento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) a respeito da formação do professor instrumento. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, tendo como método o estudo de caso. Os resultados indicaram que, tanto para docentes como discentes, a formação do professor de instrumento deveria focar na relação entre os domínios teórico-pedagógicos musicais e os específicos do instrumento. Os discentes entendem por formação adequada aquela que promove a conexão entre os conteúdos trabalhados durante o processo formativo.

Os trabalhos das mestrandas estariam, assim, conectados com o projeto docente, a saber: a formação inicial e atuação do professor de música na educação básica e em outros contextos educacionais. Desde 2008, tenho explorado, junto ao Grupo de Pesquisa Música e Educação – MUSE, questões relativas à formação inicial do professor de música no Brasil. Especificamente, o projeto de pesquisa financiado pela CAPES: “A formação do professor de música no Brasil”, resultou na publicação de dois livros sobre o assunto (SOARES, SCHAMBECK & FIGUEIREDO, 2014; FIGUEIREDO, SOARES & SCHAMBECK, 2015).

A temática é da mais alta relevância se o que se pretende é ter professores desta área atuando em todas as escolas brasileiras, professores estes devidamente preparados e comprometidos com a educação musical de qualidade. Pesquisas na área de educação musical (vide PENNA, 2002; HENTSCHKE & OLIVEIRA, 2000; KATER, 1999) relatam o pequeno número

de professores de Música atuando nas escolas brasileiras em diferentes regiões, o que evidencia a necessidade de se estudar mais profundamente a formação e atuação do professor de Música. E um dos caminhos possíveis para tal estudo envolve o conhecimento das motivações que leva um estudante a buscar uma licenciatura em Música, sua preparação nos cursos de formação do professor de música e sua intenção e atuação na educação básica.

Alguns questionamentos podem ser feitos a partir desta situação da formação do professor de Música no Brasil. Como os cursos de formação de professores de música estão estruturados? Quais concepções orientam a construção dos Projetos Pedagógicos de Cursos? Quantos estudantes ingressam nos cursos de formação de professor de música e quantos concluem tais cursos anualmente? Quais são as perspectivas destes estudantes com relação à sua formação na universidade? Quais são as perspectivas dos estudantes com relação à sua atuação na educação básica?

A formação inicial do professor de Música no Brasil é marcada por transformações e desafios. Em diferentes períodos da história da educação brasileira a Música esteve presente ou ausente na escola, o que implica na atuação de profissionais desta área, a partir de perspectivas diversas (vide, FIGUEIREDO, 2010). Isto quer dizer que tais profissionais eram preparados também de forma distinta, para atenderem à demanda de cada período.

Nos últimos anos, temos observado mudanças significativas na formação do professor de Música no Brasil. Particularmente, as demandas da escola e as alterações da legislação como, por exemplo, a Resolução nº 2/2015 (que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior - cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura - e para a formação continuada), têm provocado alterações substanciais nos currículos que envolvem a formação do professor. Os cursos superiores de licenciatura em Música, com suas diversas nomenclaturas, estão realizando mudanças sistemáticas na quantidade de disciplinas, na experiência prática do estudante através da inserção deste nos campos de atuação desde o início do curso, da realização de estágios em diferentes contextos educacionais, na busca pelo equilíbrio entre a formação musical e a formação pedagógica, dentre outros.

As dissertações de Lopes e Silva apresentam e discutem experiências com relação à formação e atuação do professor generalista e de instrumento respectivamente que podem ajudar a área de Educação Musical a pensar/refletir sobre novos modelos de formação do professor de música para atuar na educação básica e em outros contextos educacionais. Isso implicaria no entendimento e desenvolvimento de estratégias eficazes para estabelecer parcerias entre professores generalistas e especialistas como forma de promover uma educação musical de qualidade na educação básica, bem como formular as melhores estratégias didáticas para o ensino de instrumento em diversos contextos educacionais.

Preparar profissionais para a atuação em contextos educativos diversos implica na solução de desafios. E talvez um dos mais importantes deles seja estimular os futuros professores a seguirem uma carreira na educação básica, contribuindo para a presença cada vez mais significativa de professores habilitados em Música nas escolas brasileiras. Não menos importante que o estímulo para a atuação na educação básica, está o desafio para o desenvolvimento de uma identidade profissional docente ou pertencimento a uma comunidade profissional, ou seja, tornar-se professor de Música a partir de uma formação consistente e coerente que inclua componentes musicais, pedagógicos, culturais, éticos, tecnológicos e de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Resolução nº 2/2015**. (Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior - cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura - e para a formação continuada). Brasília: MEC/CNE-CP, 1º de julho de 2015.
- FIGUEIREDO, S.; SOARES, J., SCHAMBECK, R. **The preparation of music teachers: a global perspective**. Porto Alegre: ANPPOM, 2015.
- HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (org.). **A educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000. p. 47-64.
- KATER, C. *et al.* Música na escola: implantação da música nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais (1997-1998). In: **Anais...** Encontro Anual da

Associação Brasileira de Educação Musical, 7, 1998, Recife, PE. [S.l.]: ABEM, [1999]. p. 114-122.

LOPES, J. P. M. **O ensino de música nos anos iniciais em duas escolas municipais de Vera Cruz do Oeste-PR**. UDESC: Dissertação de Mestrado, 2010.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, n. 7, 2002, p. 7-19.

SILVA, G. M. **A formação do professor de instrumento a partir das concepções de alunos e professores do Curso de Licenciatura em Instrumento da UFPB**. UDESC: Dissertação de Mestrado, 2011.

SOARES, J.; SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

CAPÍTULO 17

PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Teresa Mateiro

FORMAÇÃO DOCENTE COMO UM CAMPO EM ESTUDO

A educação musical e a formação docente constituem-se em duas áreas de conhecimento ainda em construção. Consequentemente, também a formação de professores⁵⁵ de música está se desenvolvendo como uma área de investigação própria, bem como a formação de professores em geral (ver MARCELO GARCIA, 1999; BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001; ANDRÉ, 2010). Marcelo Garcia (1999), ao discutir sobre o conceito de formação, destaca que este está, geralmente, associado a alguma atividade, isto é, uma função social (saber-fazer ou saber-ser), um processo de desenvolvimento (aprendizagem e experiências) ou atividades de formação (formação como instituição).

Ao buscar por teses e dissertações sobre formação docente em música, produzidas entre 2005 e 2017, em Programas de Pós-Graduação em Música⁵⁶,

55. Utilizarei o genérico masculino “professor” para me referir a ambos os sexos, estando ciente que essa decisão poderá despertar polêmicas.

56. O levantamento dessa produção foi realizado por Dyane Rosa Souza, Nicole Roberta de Mello Penteado e Vinicius Nicodelli.

foi possível perceber que as pesquisas adotam esses diferentes aspectos do ponto de vista do objeto ou do sujeito. Foram selecionadas 44 pesquisas, as quais foram agrupadas em três categorias de análise: Educação Básica, Instituições de Ensino Superior e Escolas de Música. A maior quantidade de trabalhos são pesquisas desenvolvidas sobre questões relativas à formação em Instituições de Ensino Superior incluindo, portanto, o estudo sobre programas curriculares, legislação educacional e políticas de formação, ensino de determinadas disciplinas, o licenciando e sua relação com motivação e trabalho, universidade e escola, EaD e tecnologias, estágios curriculares supervisionados e professores universitários.

As pesquisas com professores da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA, Programas no Contraturno e Professores Generalistas – somaram 17 trabalhos, ou seja, oito a menos do que as relativas à categoria anterior. As temáticas giram em torno de concepções e práticas pedagógicas, formação musical, competências para a docência, dimensões da prática musical escolar, prática reflexiva, desenvolvimento profissional, processos da aprendizagem da docência, inserção profissional na docência e processos identitários. Por fim, uma tese e uma dissertação que tiveram as Escolas de Música como campo empírico e com ênfase em temas específicos como a atuação e formação de professores de música de alunos idosos e a concepção de professores sobre suas práticas e sobre a avaliação em música.

Nesses doze anos de produção acadêmica constata-se que quase a metade das pesquisas estão relacionadas à formação do licenciando em música, embora boa parte delas tenha o professor como principal sujeito investigativo. Assim como na área de educação, as primeiras pesquisas sobre formação docente em educação musical privilegiaram os cursos de formação inicial. Entretanto, com o decorrer dos anos o professor foi colocado no palco das pesquisas educacionais com temáticas que abrangem as concepções, representações, saberes e práticas docentes. É nesse campo em estudo que se insere parte da produção de dissertações em educação musical do Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), produzidas no período de 2007-2017, e que serão apresentadas e analisadas no decorrer deste capítulo.

GRUPO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO DOCENTE

O Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação Docente (Diretório CNPq), em atividade desde 2002, constitui-se em um lugar potencial de estudos e pesquisas, uma vez que pretende contribuir para o avanço de uma área de conhecimento. Nesse espaço desenvolvem-se investigações em educação musical com foco na formação e atuação docente, privilegiando temáticas como: programas curriculares e conteúdos de formação; estágios curriculares supervisionados e modos de aprender a ensinar; projetos interdisciplinares; narrativas e processos identitários; identidade e desenvolvimento profissional; construção do conhecimento; estudos internacionais e transculturais. Orientações teóricas e metodológicas diversas fundamentam e enriquecem esse campo em estudo. Dessa forma, o grupo está estruturado a partir de três linhas de pesquisa:

- (a) Formação inicial docente em música - Investigar programas curriculares, com foco nos estágios de ensino, a fim de compreender como se configuram os sentidos e os conteúdos de formação;
- (b) Professores e contextos de trabalho - Investigar a relação entre a formação docente em música e os diversos contextos do mundo do trabalho, enfatizando o estudo da construção do conhecimento profissional em música;
- (c) Estudos internacionais e transculturais em educação musical - Descrever, analisar e refletir sobre as particularidades de contextos locais, nacionais e culturais de educação musical, a fim de conhecer outras práticas pedagógico-musicais que possam subsidiar a realidade multicultural das salas de aula e os desafios da globalização.

Individual e coletivamente, os integrantes do grupo têm publicado livros, capítulos de livros, artigos em periódicos científicos nacionais e internacionais. Além disso, têm participado de eventos de abrangência local, regional, nacional e internacional nas áreas de música, educação e educação musical. Os professores têm orientado trabalhos de iniciação

científica, conclusão de curso, especialização *latu senso*, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Compartilhando saberes e questionamentos, integram este grupo pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação e professores da educação básica.

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

Professores de música e suas aulas

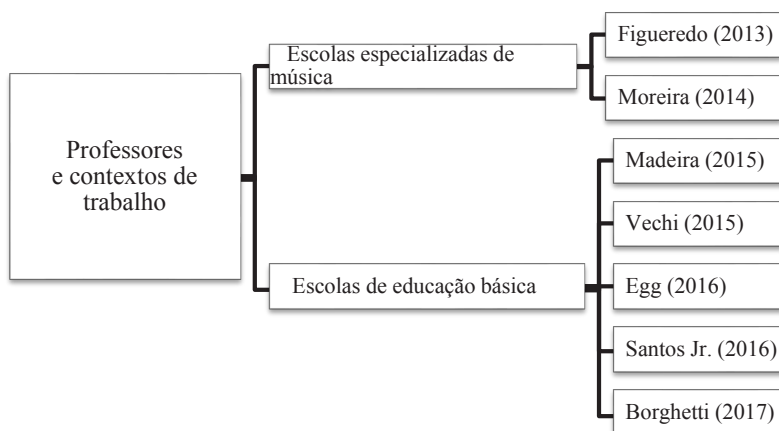
As dissertações produzidas no Mestrado em Música, sob minha orientação, estão alinhadas à linha de pesquisa Educação Musical, do Programa de Pós-Graduação. A maioria está relacionada, mais especificamente, à linha de pesquisa Professores e contextos de trabalho, do Grupo Educação Musical e Formação Docente (Figura 1). Nessa linha situam-se estudos que investigam a relação entre a formação docente em música e o trabalho profissional. Essas dissertações foram agrupadas em dois grupos: no primeiro, o sujeito de pesquisa é o professor de instrumento e, no segundo, são os professores de música que atuam em escolas da rede pública de ensino.

O professor de violão que trabalha em escolas especializadas de música foi o sujeito de pesquisa dos trabalhos de Figueredo (2013) e Moreira (2014). Figueredo estudou sobre a formação acadêmica dos professores de violão do estado de Santa Catarina, destacando a relação entre a formação e a atuação profissional. Participaram 43 professores que responderam a um questionário composto por questões objetivas e discursivas. A pesquisa contribuiu para revelar o perfil desses profissionais que atuam em mais de 200 municípios catarinenses. Revelou que os professores estão satisfeitos com os conhecimentos adquiridos durante a graduação, porém reconhecem a importância da formação continuada. Em suas percepções, apesar de existir uma relação muito próxima entre a formação superior e as necessidades profissionais teóricas e práticas, a principal aprendizagem ocorre no exercício da profissão.

Moreira (2014), por sua vez, estudou a prática pedagógica de apenas um professor, tendo como fundamentação teórica as concepções de Shulman

sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo. O objetivo central foi “investigar como um professor de violão organiza, adapta e representa o seu conhecimento musical e técnico-instrumental de modo a transformá-lo num conteúdo apreensível e compreensível para os seus alunos” (p. 19). A partir da observação das aulas desse professor e de entrevistas, o autor buscou entender como ocorre o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo. Os resultados apontaram que o professor apresentou os conteúdos de várias formas, com demonstrações, explicações, analogias e metáforas. O fato de o professor ter 29 anos de experiência legitimou sua capacidade para compreender os estudantes, assim como a avaliação crítica de seus saberes provenientes de várias fontes.

Figura 1: Linha de pesquisa e dissertações



Fonte: elaboração da autora

No segundo grupo de dissertações encontram-se as pesquisas de Madeira (2015), Vechi (2015), Egg (2016), Santos Jr. (2016) e Borghetti (2017), que têm em comum o cotidiano da sala de aula que permitiu entender como, no processo interativo entre professor e alunos, a prática pedagógica é proposta, executada e refletida (Figura 1). Madeira (2015), a partir da experiência de um professor de música com uma turma de 4º ano, do ensino fundamental, buscou compreender os aspectos indicados por ele ao analisar e refletir

sobre sua prática. A fundamentação teórica está, principalmente, na ideia do professor como um pesquisador. Para tanto, a autora discute sobre a prática da observação, a relação entre teoria e prática, e as práticas surpreendentes. A importância de disciplinas, como regência e instrumentos, cursadas durante a graduação foi apontada como parte essencial para a atuação do professor nas aulas de música. Ainda nos resultados, foram levantados pelo professor dois pontos: a dificuldade em lidar com o comportamento da turma e a desenvolvimento gradativo dos conteúdos musicais.

Em uma abordagem similar à prática da pesquisa docente, Borghetti (2017), como professora de música na educação básica, optou por princípios da pesquisa-ação para aprimorar sua compreensão relativa ao problema investigativo e refletir sobre a sua própria prática. O problema girou ao redor dos procedimentos de ensino e aprendizagem musicais, em uma turma do 6º ano, tendo o funk brasileiro como tema. Os ensinamentos de Paulo Freire constituíram a base para a sua fundamentação teórica. Em seus resultados, a autora destaca que o potencial do funk foi verificado nas “atividades de apreciação, prática vocal/instrumental e composição, indicando o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades musicais e extramusicais” (p. 65). Quanto à sua autoanálise realizada ao longo da pesquisa, afirma que passou por profundas e impactantes transformações, revendo suas atitudes e concepções pedagógicas e ideológicas.

Vechi (2015), Egg (2016) e Santos Jr. (2016) também se interessaram em estudar as opiniões, representações, saberes e práticas do professor de música atuante na educação básica. As duas primeiras autoras centraram suas pesquisas nas atividades cantadas desenvolvidas em sala de aula enquanto Santos Jr. preferiu investigar como a percepção musical foi desenvolvida em um 4º ano do ensino fundamental. Apesar da semelhante temática, Vechi (2015), ao selecionar três professores licenciados em música que dão aulas em escolas da rede pública de ensino para turmas de 4º e 5º ano, optou pelo estudo de caso, ou seja, estudo de casos múltiplos ao passo que Egg (2016) dedicou-se a compreender as aulas de um professor de música de educação infantil, na perspectiva da etnografia escolar. Por sua vez, Santos Jr. (2016) também se apropriou do estudo de caso com abordagem qualitativa como

método, analisando como a percepção musical foi trabalhada nas aulas por uma professora de música. O foco de Santos Jr. recaiu sobre um fenômeno – percepção musical, inserido no contexto escolar e não sobre o professor como nas demais dissertações.

O principal objetivo de Vechi (2015) foi conhecer e compreender como professores de música analisam sua formação e suas práticas com o canto em sala de aula. Ao analisar as entrevistas e as observações das aulas dos três professores, a autora concluiu que os conhecimentos técnicos e pedagógicos relativos à voz cantada foram adquiridos tanto na graduação como em processos autoformativos, sendo estes considerado por eles como experiências marcantes (ver MATEIRO, VECHI, 2017). Durante as aulas de música, o canto foi utilizado como principal instrumento, mas também como um elemento de apoio para o desenvolvimento de conteúdos musicais.

Resultados aproximados foram encontrados por Egg (2016), pois apesar da forte presença de atividades cantadas nas aulas de música de uma turma de crianças entre quatro a cinco anos de idade, as canções eram utilizadas sem objetivos essencialmente musicais. Do mesmo modo, o professor pesquisado afirmou que, grande parte, do seu aprendizado referente ao canto e à voz infantil não ocorreu durante a graduação, mas a partir de suas experiências, principalmente, cantando em corais. As duas autoras, Vechi (2015) e Egg (2016), ressaltam a importância da formação vocal do professor que trabalhar em escolas de educação básica e, para isso, remetem-se aos cursos de Licenciatura em Música e aos cursos de Pedagogia. Sugerem disciplinas que ofereçam estudos teóricos e práticos sobre a voz e seus cuidados, bem como disciplinas pedagógicas onde o canto é a atividade central (ver MOREIRA; EGG, 2018).

A discussão de Santos Jr. (2016) sobre percepção musical no contexto escolar implicou compreender as diferenças entre apreciação, escuta, audição e percepção. Os dados coletados, por meio de observações das aulas de música e da entrevista realizada com a professora, foram analisados a partir de três temas: percepção e atividades de apreciação musical; percepção e o uso da notação musical alternativa; e, percepção e prática musical. Os resultados indicaram que a concepção de percepção musical, refletida nas

atividades propostas, está relacionada à compreensão da obra musical e, consequentemente, corresponde à concepção de música como forma de linguagem. O autor sublinha que há uma ausência de discussão teórica sobre percepção musical e, principalmente, no contexto da educação básica.

Recital didático e educação musical

A dissertação “O discurso dos músicos sobre os recitais no Projeto Música Didática no Cinema/Palácio”, de autoria de Rego (2016), diferencia-se das demais, uma vez que, considerando os recitais didáticos como uma das práticas da docência, procura investigar quais são os discursos dos músicos acerca do recital didático. O campo de estudos foi o Projeto Música Didática no Cinema e no Museu Histórico de Santa Catarina proposto pela Fundação Catarinense de Cultura (FCC) para alunos de escolas públicas. O autor aplicou questionários, realizou entrevistas, analisou documentos, fez observações presenciais, com registro em diário de campo, e analisou vídeos. Desse material foram extraídas as seguintes categorias de análise: motivação para realizar recitais didáticos; concepção de recital didático; e, preparação e avaliação do recital.

Como resultados aponta que os discursos dos músicos revelam duas posições em relação ao recital didático: uma que se espelha em modelos tradicionais e outra que está alinhada com propostas que resistem à verticalidade tradicional. Entretanto, Rego (2016, p. 171) afirma que o “recital didático tem grande potencial para a educação musical na escola básica” e o professor deveria considerá-lo como uma atividade essencial para o ensino de elementos musicais e extramusicais (ver EKEDAHL; MATEIRO, 2015). A proposta de recitais didáticos interativos, comunicativos, gestuais, práticos e performáticos promovem o encontro diferenciado da música com os educandos. Nesse sentido, torna-se uma experiência musical mais significativa.

Projetos de pesquisa

A produção de conhecimento origina-se das pesquisas por mim produzidas enquanto líder do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação Docente e professora orientadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Música. Considero como referência inicial a tese de doutorado (MATEIRO, 2003), na qual busquei compreender as condições doutrinárias, curriculares, organizacionais e pessoais do estágio curricular supervisionado, do curso de Licenciatura em Música, e seus efeitos por meio das vozes dos licenciandos. Seguindo essa temática, desenvolvi outros projetos de pesquisa durante o período de 2002 a 2005. Os relatórios de estágio dos licenciandos em música foram utilizados como instrumento de análise para compreender os processos de planejamento durante o estágio curricular supervisionado. Por meio dos relatórios explorou-se o que neles configura como expressão da versão dos pensamentos e sentimentos experimentados pelos estagiários durante o período de inserção escolar.

Nos anos seguintes, entre 2005 e 2008, um projeto financiado pelo Programa ALFA (América Latina Formação Acadêmica), sobre formação de professores de música foi desenvolvido com a participação de pesquisadores de universidades europeias e latino-americanas. A Udesc foi a instituição que representou o Brasil, estando entre as três selecionadas da América Latina para participar do projeto de pesquisa em rede. Os principais objetivos foram: (a) produzir conhecimentos acerca das condições, causas e formas que condicionam os programas curriculares universitários de formação de professores em educação musical; e, (b) indagar e refletir sobre os programas curriculares implantados na Europa e na América Latina com o intuito de produzir conhecimentos acerca das condições, causas e formas da construção do conhecimento musical e educativo que se está realizando na prática (ver ARÓSTEGUI, 2011).

Nessa mesma linha investigativa, os programas curriculares de formação de professores de música implementados no Brasil após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases N. 9.394/96 foram objeto de pesquisa durante o estágio pós-doutoral que realizei na *Lund University*, Suécia. O estudo proposto teve como objetivo indagar e refletir sobre os programas curriculares

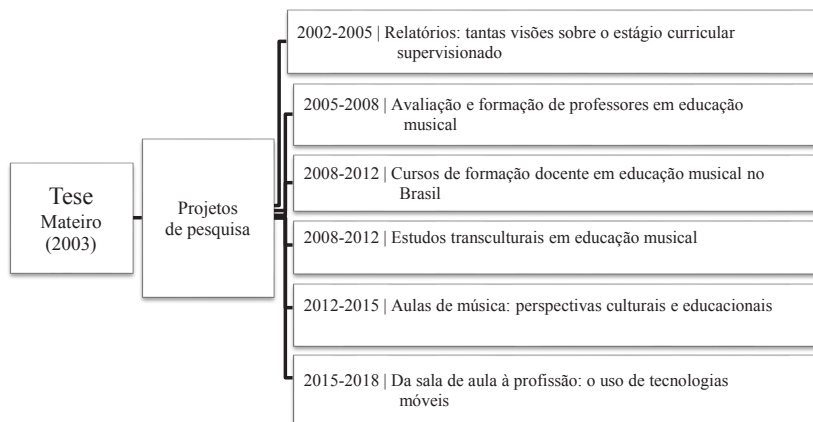
implementados nos anos 2000, com o intuito de produzir conhecimento acerca das condições, causas e formas na construção do conhecimento musical e educativo que se está realizando na prática⁵⁷. Os resultados foram publicados em dois artigos (MATEIRO, 2009; 2011).

O conhecimento profissional do professor de música foi o tema investigativo do estudo realizado com licenciandos em música provenientes de três países (Brasil, Canadá e Suécia), durante o período de 2008 a 2012. O principal interesse, como formadora de professores de música, foi investigar as respostas dos participantes a respeito de uma aula de música, gravada em vídeo, com uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. O propósito de realizar um estudo transcultural foi o de examinar se há um entendimento geral do conhecimento pedagógico do conteúdo que possa ser identificado. Os resultados foram publicados em um artigo (MATEIRO; RUSSELL; WESTVALL, 2012) e em um capítulo de livro (MATEIRO; WESTVALL, 2013). A pesquisa de Moreira (2014) aproxima-se dessa temática, pois ao estudar o conhecimento típico de um professor de violão, pode compreender como este transformava-o em um conteúdo apreensível e compreensível aos alunos.

Investigar, por um lado, que conhecimentos, competências e saberes o professor necessita para atuar em situações de ensino e, por outro, como os conhecimentos e habilidades musicais de alunos do ensino fundamental estão sendo desenvolvidos, foi o objetivo central da pesquisa desenvolvida nos anos de 2012 a 2015. Vinculados a esse projeto de pesquisa encontram-se as dissertações de Madeira (2015), Vechi (2015), Egg (2016) e Santos Jr. (2016). Esses trabalhos analisaram a formação e atuação de professores de música que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

57. Considera-se ser o primeiro estudo dessa abrangência realizado no Brasil.

Figura 1: Projetos de pesquisa



Fonte: Elaboração da autora

A partir de 2015 o foco investigativo voltou a ser os processos de formação de estudantes de graduação. Para isso, propus investigar como os estudantes podem se comprometer, crítica e significativamente, com sua formação acadêmica, teórico-prática, de forma que lhes permita estar prontos para a profissão docente. Para isso, foi proposto o uso de tecnologias móveis, a elaboração de portfólios digitais para compor estudos de caso fundamentados na Aprendizagem Baseada em Problemas. Em paralelo, Borghetti (2017) em sua dissertação buscou explorar e acompanhar os processos de ensino e aprendizagem de música, abordando o funk em aulas curriculares. Para tanto, usou aplicativos para a composição do funk e optou pela pesquisa-ação como procedimento metodológico para investigar situações problema da própria prática.

Nesse âmbito investigativo é importante destacar que trabalhos de iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso foram elaborados mantendo o vínculo com os projetos de pesquisa coordenados por mim. Ao longo desses anos foram 20 estudantes de graduação, com bolsa de iniciação científica que entre, outras atividades, participaram de reuniões do grupo de pesquisa, escreveram relatórios de pesquisa e trabalhos que foram apresentados em eventos científicos na área de educação e educação musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste capítulo foi apresentar a produção de dissertações, na linha de Educação Musical, produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Música da Udesc, no período de 2007 a 2017. Reingressei ao Programa no ano de 2012 e, por isso, o número de trabalhos aqui apresentados corresponde apenas aos últimos cinco anos. Com exceção da pesquisa de Rego (2016), que se debruçou a estudar o discurso de músicos sobre o recital didático, as demais dissertações situam-se no campo de formação de professores.

Falar em formação de professores significa, de maneira geral, falar de professores – em formação ou em exercício – para e na educação básica. Poucas são as pesquisas que tratam da formação docente em música para o ensino superior, bem como dos docentes universitários. No levantamento da produção acadêmica foram encontrados apenas dois trabalhos. Entre as dissertações analisadas neste capítulo, cinco (MADEIRA, 2015; VECHI, 2015; EGG, 2016; SANTOS JR. 2016; BORGHETTI, 2017) tiveram as aulas de música de escolas da rede pública de ensino como campo empírico e duas foram desenvolvidas em uma escola de música, também pública (FIGUEREDO, 2013; MOREIRA, 2014).

O sujeito investigado na maioria dos trabalhos foi o professor, considerando suas características, sua formação, aprendizagem e prática pedagógica. O professor foi reverenciado como um sujeito histórico e social que constrói conhecimento em uma atividade reacional de intercâmbio e que se educa na prática. As opções metodológicas situam-se nas abordagens qualitativa e interpretativa, pois são estudos aprofundados e restritos a contextos específicos da vida real, que privilegiaram questões do tipo “como” e “por que”. Destacam-se os estudos de caso, a etnografia escolar, a pesquisa-ação e os princípios da fenomenologia e, portanto, os principais procedimentos de coleta de dados foram a observação e a entrevista.

A perspectiva teórica dos trabalhos dos pós-graduandos tiveram como referencial autores da educação – Nóvoa, Tardif, Zabala, Shulman, Marcelo Garcia, Paulo Freire, Saviani, e da educação musical – Small, Swanwick, Sloboda, Taffuri, Fink-Jensen, Sobreira, Louro-Hetwell, Mateiro,

Romanelli, Ilari, Brito. Essas escolhas revelam a interface entre educação, música e educação musical, bem como os temas e subtemas abordados nas pesquisas. Os resultados indicam que há necessidade de mais investigações que relacionem formação e atuação, pois pouco se sabe sobre como se dão, na prática, essas conexões.

Outro dado importante a destacar é que os autores dessas dissertações, hoje egressos do Programa, atuam como professores de música em escolas públicas de educação básica, escolas especializadas de música, projetos sociais e universidade. Espero que essas pesquisas possam contribuir para o reconhecimento social da área, uma vez que a formação docente tem papel fundamental na melhoria da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

ARÓSTEGUI, José Luis (org.). **Educating Music Teachers for the 21st Century**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

BORGHETTI, Juliana L. **O funk brasileiro nas aulas curriculares de música: processos de ensino e aprendizagem em uma turma do 6º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em Música, Florianópolis, 2017.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n.18, p.82-100, 2001.

EGG, Marisleusa de Souza. **A prática pedagógica de um professor na educação infantil: um estudo sobre as atividades cantadas na aula de música**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em Música, Florianópolis, 2016.

EKEDAH, Per; MATEIRO, Teresa. Motivations and intentions to carry out didactic concerts for children. **Perspectives**, v. 10, n. 4, p. 4-8, 2015.

FIGUEREDO, Marcos A. de Araújo. **Um estudo sobre a formação e atuação do professor de violão em Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado)

– Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em Música, Florianópolis, 2013.

MADEIRA, Ana Ester C. **Professor pesquisador: análise, reflexão e mudança na aula de música**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em Música, Florianópolis, 2015.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MATEIRO, Teresa. **Las prácticas de enseñanza en la formación inicial de profesorado de música em Brasil: três estudos de caso**. Tese (Doutorado) – Universidad de País Vasco, Bilbao, Espanha, 2003.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 57-66, 2009.

MATEIRO, Teresa. Education of music teachers: A study of the Brazilian higher education programs. **International Journal of Music Education**, v. 29, p. 45, 2011.

MATEIRO, Teresa; RUSSELL, Joan; WESTVALL, Maria. Student music teachers' perceptions of pedagogical content knowledge-in-action: an inquiry across three countries. **The Finnish Journal of Music Education**, Finlândia, v. 15, p.53-63, 2012.

MATEIRO, Teresa; WESTVALL, Maria. The cultural dimensions of music teachers' professional knowledge. In: GEORGI-HEMMING, Eva; BURNARD, Pamela; HOLGERSEN, Sven-Erik (org.). **Professional knowledge in music teacher education**. Hampshire, England: Ashgate, p. 157-172, 2013.

MATEIRO, Teresa; VECHI, Hortênsia. Formação e autoformação de professores de música. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; SILVA, André Coelho da; Fortunato, Ivan (org.). **Educação Musical: reflexões sobre a ensino e pesquisa**. São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

MOREIRA, Ana Lúcia Gaborim; EGG, Marisleusa de Souza. Cantando na escola: caminhos e possibilidades para uma educação músico-vocal. **Revista Nupeart**, v. 19, n. 19, p.35-56, 2018.

MOREIRA, Thiago A. M. **“Transformar música”: o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor de violão**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em Música, Florianópolis, 2014.

REGO, Jeasir Silva do. **O discurso dos músicos sobre os recitais no Projeto Música Didática no Cinema/Palácio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em Música, Florianópolis, 2016.

SANTOS Jr., Paulo Jeovani dos. **A percepção musical nas aulas de música**: uma análise das atividades desenvolvidas em um 4º ano do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em Música, Florianópolis, 2016.

VECHI, Hortênsia. **O canto na formação e na sala de aula**: três estudos de caso. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em Música, Florianópolis, 2015.

Sobre os autores

Regina Finck Schambeck

Professora Associada do Departamento de Música e Diretora de Ensino do Centro de Artes da UDESC (2017-2021). Atua nos Programas de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Música (PPGMUS) e em Educação (FAED), e Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) na mesma instituição. É doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É líder do Grupo de Pesquisa *Música e Educação* (Muse), em que atua como pesquisadora na área de educação musical, dando ênfase à formação de professores. Dedica-se também à educação inclusiva, mais especificamente, à pesquisa de inclusão de alunos com deficiências em instituições de ensino e à repercussão das políticas públicas de educação especial na formação dos professores de música. Atua como diretora-assistente de ensino do Centro de Artes/UDESC. É editora da Revista da Abem (2017–2019).

Francisca Maria Barbosa Cavalcanti

Mestre em Educação Musical pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (2014). Pedagoga Waldorf pelo Institut für Waldorfpädagogik, Witten, Alemanha. Pós-Graduada-Especialista em Musicoterapia pela UNISUL. Docente em formações terapêuticas antroposóficas e cursos de Especialização em Pedagogia Waldorf. Atualmente coordena e é docente no Curso de Pós-Graduação Especialização em Canto e Cantoterapia, pela Faculdade Rudolf Steiner.

Daltro Keenan Júnior

Mestre em Educação Musical pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (2017). É Bacharel em Música - habilitação em violão pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Assistente no Curso de Especialização em Educação Musical para Professores da Rede Básica e na Graduação em Música: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Desempenha atividades ligadas ao ensino de violão, arranjo e tecnologias musicais. Tem como foco de pesquisa a educação musical da pessoa com deficiência visual. Integra o Grupo de Pesquisa Música e Educação – MUSE, do Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC.

Vívian Leichsenring Kuntze

Mestre em Educação Musical pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (2014). É Bacharel em Música - Violino e atuou como violinista em diversas orquestras de Florianópolis, bem como no Reino Unido. Foi professora de Artes/Música no Instituto Federal de Florianópolis por 10 anos, lecionando para o ensino médio, curso de instrumentos de orquestra, prática de orquestra, assim como no coral e orquestra da instituição. Atualmente, é mãe e professora em tempo integral da Helena, Samuel e Anabela.

Luana Moína Gums

Mestre em Educação Musical pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (2017). É licenciada em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Como estudante de graduação, foi bolsista de Iniciação Científica pesquisando sobre educação musical especial. Durante o Mestrado foi bolsista da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Entre 2013 e 2017 fez parte do Grupo de pesquisa

MusE – Música e Educação, participando da organização de eventos e de programas de extensão envolvendo educação musical e o ensino de flauta doce em escolas públicas. Atualmente é professora de música na Prefeitura Municipal de Jaraguá do Sul/SC e em escolas de música na região de Joinville/SC.

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Bacharel em Composição e Regência (São Paulo), Mestre (UFRGS) e Doutor (RMIT University-Austrália) em Música - Educação Musical, com Pós-doutorado no Instituto Politécnico do Porto (Portugal). Foi presidente da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, membro da diretoria da International Society for Music Education – ISME e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música – ANPPOM. Desenvolve pesquisas nos temas: educação musical e formação de professores generalistas e especialistas, música na educação básica, legislação educacional, canto coral e regência. Atualmente é professor associado aposentado da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, atuando como voluntário em cursos de mestrado e doutorado nas áreas de Música e Educação.

Vitor Manzke

Percussionista, Mestre em Música - Educação Musical - pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e Licenciado em Música pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. É Professor da Universidade de Caxias do Sul – UCS, onde atua nos cursos de Música Licenciatura e Pedagogia. Atualmente é coordenador do curso de Licenciatura em Música e da Especialização Lato Sensu em Práticas em Educação Musical da UCS, além de atuar como membro do Comitê Diretor da Escola de Formação de Líderes da UCS. Foi professor substituto da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, onde coordenou projeto dedicado à formação musical de professoras pedagogas. Foi professor colaborador do Núcleo de Folclore da UFPel e do Programa de Extensão em Percussão da UFPel. É fundador e integrante do Grupo Kazu, um grupo dedicado exclusivamente ao trabalho autoral com músicas infantis.

Rebeca Campos Berger Felau Martins

Licenciada em música pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, em 2015. Na mesma instituição concluiu curso de Mestrado em Música - Educação Musical, em 2018, desenvolvendo pesquisa sobre educação musical na terceira idade, com foco específico em um coral de idosos. Foi professora de música do projeto Brasil Musicantes na Escola Desdobrada José Jacinto Cardoso e na Escola Básica José Amaro Cordeiro, da rede municipal de ensino de Florianópolis. Tem experiência como cantora, instrumentista, preparadora vocal e regente de corais litúrgicos que incluem a terceira idade.

Rafael Prim Meurer

É mestre em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e graduado em Licenciatura em Música pela mesma instituição. Ao longo de sua graduação, atuou como bolsista de iniciação científica, como cantor e ator em produções cênico-musicais e teve formação complementar em diversas oficinas com enfoque nas relações entre a movimentação corporal e a música. Em seu TCC, desenvolveu pesquisa acerca das aproximações e distanciamentos entre a Rítmica Dalcroze e as concepções de educação musical de H.-J. Koellreutter. Enquanto bolsista de iniciação científica, fez pesquisa relacionada à implementação e normatização da Lei n.º 11.769/08 na região Sudeste. A partir de sua dissertação de mestrado, tem desenvolvido uma investigação acerca das relações entre ideias de corpo e ações pedagógicas no canto coral.

Luiz Eduardo Silva

Possui Mestrado em Música (2017), Subárea Educação Musical, e graduação em Licenciatura em Música (2014), ambos pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atua na área da Música com experiência em formações inicial e continuada em Regência Coral, Técnica Vocal e Música Ritual Litúrgica. É docente do curso de pós-graduação *Lato Sensu* de Música Litúrgica (2018) da UNISAL (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). É regente de corais em Florianópolis-SC e atualmente cursa graduação em Fonoaudiologia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Viviane Beineke

Professora do Departamento de Música e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC. Bolsista de Produtividade pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Mestre e doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou Pós-Doutorado na Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), na Alemanha. É editora da Revista Música na Educação Básica, da Associação Brasileira de Educação Musical. Autora da coleção *Canções do mundo para tocar* e do livro/CD/CD-Rom para crianças *Lenga la Lenga: jogos de mãos e copos*, publicado no Brasil, Portugal e Uruguai. Desenvolve pesquisas sobre práticas musicais criativas, metodologias do ensino de música e produção de material didático.

Gabriela Flor Visnadi

Mestra em Música pelo Programa de Pós-graduação em Música da UDESC (2013). É professora do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), atuando como coordenadora e orientadora de Estágio Supervisionado e em disciplinas relacionadas à educação musical e à percussão. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa Infância e Brincadeira (GEPIB - UFMA). É coordenadora do Núcleo de Humanidades da UFMA. É representante do Maranhão no Fórum Latino-Americano de Educação Musical – FLADEM Brasil. Criou a Orquestra Popular da UFMA, que visa o estudo da música maranhense pela comunidade acadêmica e participa como percussionista em grupos de música popular.

Cecília Marcon Pinheiro Machado

Mestra em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC (2013). Licenciada em Música (2009) pela mesma Universidade. É professora de música da Escola Autonomia em Florianópolis, na Educação Infantil e Fundamental I. Trabalhou como colaboradora no curso de Licenciatura em Música da UDESC, lecionando disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e Didática da Música (2014-2017). Atuou como

orientadora de trabalho de conclusão no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2016) e como tutora virtual, pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/MEC, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), nos cursos de Educação Musical e Pedagogia, nas disciplinas Produção de Material Didático para Educação Musical (2011, 2012, 2013, 2014 e 2018) e Linguagens e Artes I (2013).

Mariana Roncale

Doutoranda em Educação e Comunicação pela Universidade Federal de Santa Catarina (bolsista CAPES). Possui graduação em Publicidade e Propaganda pelo Centro Universitário Newton Paiva (2010) e Licenciatura em Música com habilitação em Clarinete na Universidade do Estado de Minas Gerais (2014). Mestra em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2017). É educadora musical e educadora, trabalhou em escolas de educação infantil e fundamental como professora de música e no desenvolvimento de projetos de comunicação (rádio escolar, jornal escolar). Atuou como clarinetista em grupos de diferentes gêneros musicais, do clássico ao popular. Tem experiência nas áreas de Música, Cultura, Educação e Comunicação com ênfase em educação musical, educação e mídias digitais, e cultura popular.

Ana Paula Ribeiro Cardoso Malotti

Mestra em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (2014), com pesquisa sobre Ensino de Música na Educação Infantil. Doutoranda em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal. Graduada em Educação Artística - Habilitação em Música (2006) pela UDESC, onde foi bolsista em programas de extensão e de iniciação científica. Atua como educadora musical em instituições de Educação Infantil, com experiência em outros contextos, como centros de ensino e projeto social. Atuou como tutora virtual,

pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/MEC, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no curso de Educação Musical (2014, 2016, 2017).

José Soares

É doutor pelo Instituto de Educação, Universidade de Londres. É professor associado da Universidade Federal de Uberlândia – UFU e integra o Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMU). Atuou no Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UDESC no período de 2009 a 2011. Participa dos grupos de pesquisa Música e Educação – MUSE e Formação em Educação Musical - FeMusI, onde atua como pesquisador na área de educação musical. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: formação inicial e continuada do professor de música.

Teresa Mateiro

Professora Associada do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atua nos Programas de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Música (PPGMUS) e Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) na mesma instituição. Tem Licenciatura e Mestrado em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Doutorado em Educação – Educação Musical pela Universidade do País Vasco, Espanha. Realizou Pós-Doutorado na Universidade de Lund, Suécia. É líder do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação Docente (CNPq). É editora da Revista ORFEU (PPGMUS/UDESC) e membro do Conselho Editorial de outros periódicos nacionais e internacionais. Desenvolve pesquisas na área de Formação Docente privilegiando temas como prática pedagógica, programas curriculares, conhecimento profissional, práticas musicais escolares e estudos transculturais em educação musical.

FORMATO: 15,5cm x 22,5cm | 290p.
TIPOLOGIAS: Minion Pro, Myriad Pro
PAPEL DA CAPA: Supremo 250g/m²
PAPEL DO MIOLO: Chambril avena 80g/m²

COORDENAÇÃO EDITORIAL: Betânia G. Figueiredo
DIAGRAMAÇÃO E CAPA: Marcela Paim
REVISÃO DE TEXTOS: Cláudia Rajão

“Neste livro, professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGMUS/UDESC), que atuam e atuaram na linha de pesquisa de educação musical, apresentam e discutem dissertações defendidas de 2007 a 2018 no Programa. O livro inclui, também, capítulos desenvolvidos por educadores e educadoras musicais que concluíram seus mestrados no PPGMUS da UDESC, abrangendo investigações sobre a formação docente, a educação especial, práticas em grupos vocais e instrumentais e a aprendizagem criativa em música. Assim, esta publicação analisa e discute a produção de dissertações de mestrado, apontando avanços, perspectivas e contribuições à educação musical no Brasil”.

