

MusE

Grupo de Pesquisa
Música e Educação

X

Encontro de Pesquisa
e Extensão do MusE

21 E 22 DE OUTUBRO DE 2020



REFLEXÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

ANAIS

ANAIS - X ENCONTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO
GRUPO MÚSICA E EDUCAÇÃO [MUSE]

EDIÇÃO ONLINE

21 E 22 DE OUTUBRO DE 2020
FLORIANÓPOLIS, UDESC/CEART.



Grupo de Pesquisa
Música e Educação



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

Edição

2020 X Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação MusE/UDESC

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

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

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Reitor:

Prof. Dilmar Baretta

Vice-Reitor:

Prof. Luiz Antonio Ferreira Coelho

Pró-Reitora de Administração:

Marilha dos Santos

Pró-Reitor de Ensino:

Prof. Nério Amboni

Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade:

Prof. Mayco Moraes Nunes

Pró-Reitor de Planejamento:

Márcio Metzner

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação:

Profa. Letícia Sequinatto

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

Profª Drª Regina Finck Schambeck
Líder do Grupo

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

Profª Drª Regina Finck Schambeck
Editora

Secretaria
Maira Ana Kandler
Gabriela Cintra dos Santos

X Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação - MusE
ANAIS

É uma publicação do Grupo de Pesquisa Música e Educação do Centro de Artes da
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Rua Madre Benvenutta, 2007 - Itacorubi – Florianópolis/SC

CEP 88035.001 - Fone/Fax: (48) 3321-8330

Internet: <https://grupodepesquisamuse.wordpress.com/publicacoes/>

E-mail: muse.grupo@gmail.com

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

E56 Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE (10.2020: Florianópolis, SC) / Regina Finck Schambeck, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (Orgs.).

Anais [recurso eletrônico] / 10º Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE: O ensino de Música na Educação Básica, 21 e 22 de outubro de 2020 em Florianópolis, SC. – Florianópolis, UDESC, CEART, 2020.

ISSN: 2446-5143

Disponível em: <<https://grupodepesquisamuse.wordpress.com/publicacoes>>.

Inclui referências.

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

CDD: 780 - 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Alice de A. B. Vazquez CRB 14/865
Biblioteca Central da UDESC

Comissão Organizadora

Regina Finck Schambeck
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Gian Marco de Oliveira
Rafael Prim Meurer

Apoio Técnico

Gabriela Cintra dos Santos
Gian Marco de Oliveira
Mara Síntique Del Guerra Valério
Maira Ana Kandler
Mariana Carbonera
Mariana Lopes Junqueira
Rafael Prim Meurer
Vinícius Alves Maciel

Arte

Rômulo Emanuel Quinelatto

Conselho Editorial

Prof. Carlos Poblete Lagos (Universidade do Chile)

Profª Drª Cássia Virgínia Coelho de Souza (UEM)

Prof. Dr. José Soares (UFU)

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

Profª Drª Regina Finck Schambeck (UDESC)

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC)

Profª Drª Viviane Beineke (UDESC)

Comitê Científico

Coordenador Geral

Prof. Dr. Sérgio Figueiredo (UDESC)

Professores participantes

Prof. Dr. Bernardo Grings (RS)

Prof^a Dr^a Cássia Virgínia Coelho de Souza (UEM)

Prof^a Dr^a Luciana Hamond (FAETEC-RJ)

Prof^a Dr^a Maira Ana Kandler (UDESC)

Prof. Dr. Manoel Rasslan (UFMS)

Prof^a Dr^a Regina Finck Schambeck (UDESC)

Prof. Dr. Thiago Xavier de Abreu (UEPG)

Prof^a Dr^a Vanilda Lúcia F. Macedo (IFSUL)

Prof^a Dr^a Viviane Beineke (UDESC)

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

Data: 21 e 22 de outubro de 2020

Palestra, Mesa redonda e Comunicações

Inscrições e informações: **e-mail Google Forms**

Local do evento: **Centro de Artes - CEART**

Av. Madre Benvenutta, 2007

Itacorubi - Florianópolis – SC

Fone: (48) 3321-8330

PROGRAMAÇÃO:

21/10

- | | |
|-------------|--|
| 9h – 9h30 | Mesa de Abertura do X Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo MusE |
| 10h – 11h30 | Palestra: “Educação musical em tempos de pandemia e suas implicações para a formação de professores”
Profa. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida (UFPE) |
| 12h – 14h00 | Intervalo para almoço |
| 14h – 16h | Mesa redonda I - “Educação musical em tempos de pandemia: Perspectivas de professores da Educação Básica”
Mediação: Viviane Beineke
Professores Convidados:
Fernando Bresolin (IFSC)
Ricardo Moura (Colégio de Aplicação Univali)
Reonaldo Manoel Gonçalves (Nado Gonçalves) e
Cláudia de Almeida ten Caten (Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis) |
| 16h – 18h | Sessão de Comunicações Ia e Ib |

22/10

- 8h30 - 10h **Sessão de Comunicações IIa e IIb**
- 10h00 - 12h **Mesa redonda II – “Educação musical em tempos de pandemia: perspectivas de professores do Ensino Superior”**
 Mediação: Sérgio Figueiredo
 Professoras convidadas:
Jéssica de Almeida (UFRR)
Mariana Lopes Junqueira (UNIASSELVI/SC)
Mônica Zewe Uriarte (UNIVALI/SC)
- 12h – 14h Intervalo para almoço
- 14h – 16h **Mesa redonda III – “Educação musical em tempos de pandemia: perspectiva de professores de Escolas de Música”**
 Mediação: Regina Finck Schambeck
 Professores convidados:
Mauricio Minozzo (Escola de Artes de Chapecó)
Lincoln Thiago Espíndula – (Escola de Música de Biguaçu Reduzino Romão de Faria)
Roveli Bichels (Instituto Cultural de São Lourenço do Oeste - SC)
- 16h – 18h **Sessões de Comunicações IIIa e IIIb**
- 18h **Sessão de encerramento**

CURRÍCULO DOS CONVIDADOS:



Profa. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida

Possui graduação em Música - Licenciatura (1987), pela Universidade Federal de Pernambuco, bacharelado em Música - Instrumento/Flauta Doce (1995), pela mesma universidade. Coursou o mestrado em Música (2005) e o doutorado em Música (2009) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora associada 2 do Departamento de Música, na Universidade Federal de Pernambuco. Professora credenciada nos Programas de Pós-Graduação em Música da UFPE e da UFPB. Coordena o Grupo de Pesquisa Formação e atuação profissional de professores de música. É editora da Revista da ABEM na gestão atual. Tem experiência na área de Artes/Música, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores; educação musical não-formal; educação musical e etnomusicologia; e formação de professores de música e diversidade.



Prof. Ms. Fernando da Costa Bresolin

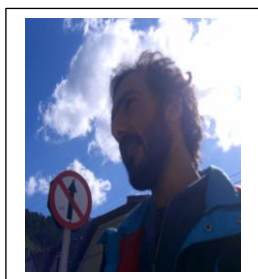
Doutorando em Música e mestre em Música - práticas interpretativas do violino pela UDESC, bacharel em violino pela UFSM, e acadêmico do curso de artes cênicas UDESC. Atualmente é professor de Música/violino IFSC. Foi professor colaborador no curso de Licenciatura e bacharelado em Música da UDESC. Coordena o Ensemble de música barroca denominado “Baroque music Night”. Em 2017 atuou como professor convidado da Universidad Central del Ecuador. Atuou como violinista da Orquestra Sinfônica de Santa Maria, da Camerata Florianópolis. Foi violinista, produtor e inspetor de orquestra da Orquestra Filarmonia Santa Catarina. Participa anualmente da orquestra de cordas do festival “Fiato al Brasile” realizado anualmente na cidade de Faenza, na Itália.



Prof. Ms. Ricardo Moura

Professor de música e artes, atua com diferentes públicos: Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior. É formado em Licenciatura em Música (2013) pela Univali, onde obteve o Mérito Estudantil; Especialista em Educação da Primeira Infância pelo Instituto

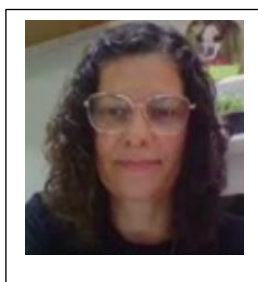
Federal Catarinense campus Camboriú (IFC-Camboriú 2017); mestrando em Educação pelo PPGE-UNIVALI na linha Cultura, Escola e Educação Criadora.
Entre 2008 e 2011 morou em Portugal tendo estudado como aluno ouvinte na Universidade de Coimbra (Estudos Artísticos), Escola Superior de Educação de Coimbra (Música e Tecnologia), Instituto Piaget (Licenciatura em Música) e Escola Superior de Educação de Lisboa (Música na Comunidade); atuou como professor para a educação infantil e fundamental I em diversas escolas, públicas e particulares, nos conselhos de Coimbra e Lisboa. Atualmente é professor de música no Colégio de Aplicação da Univali - CAU em Itajaí - SC, para Educação Infantil e Ensino Fundamental II, e professor no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIVALI.
Tem como tema de pesquisa metodologias contemporâneas no ensino de música; uso de materiais alternativos de expressão sonora; grafia do som e arte contemporânea na educação infantil.



Prof. Dr. Reonaldo Manoel Gonçalves

É graduado em Educação Física na UFSC, mestre e doutor em Educação na UFSC. Integra o Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI) no Departamento de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. É Fundador, brincante e cantador do Boi de mamão da Associação

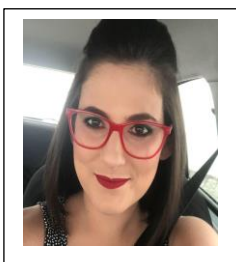
Cultural Grupo Arreda Boi da Barra da Lagoa.



Profa. Ms. Cláudia de Almeida ten Caten

Possui Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1995) e Mestrado em Educação Física - Teoria e Prática Pedagógica- pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Atualmente é professora da Rede Municipal de Educação de Florianópolis na direção do NEIM Doralice Teodora Bastos, com

experiência no ensino superior nas universidades: UFSC (MEN/CED), UDESC (CEFID) e UNIVALI (Campus de Biguaçu) entre os anos de 2003 a 2013. Tem experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase em Prática pedagógica, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física escolar, educação infantil, infância, pesquisa, construção coletiva e valores humanos.



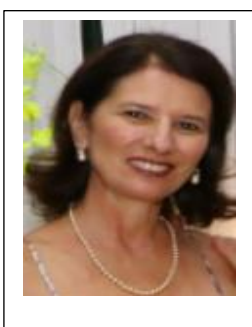
Profa. Dr. Jéssica de Almeida

Professora do Curso de Licenciatura em Música e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutora em Educação (Linha de Pesquisa Educação e Artes) pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Educação (2016) e Licenciada em Música (2012) pela mesma instituição. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)Biográficas em Educação Musical (GEPAEM) e membro do Grupo de Pesquisa Autonarrativa de práticas musicais (NarraMus). Pesquisa a formação e atuação de professores de música em diferentes contextos a partir de abordagens (auto)biográficas. É coordenadora da região Norte na Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e representante do estado Roraima no Fórum Latinoamericano de Educação Musical (Fladem).



Prof. Ms Mariana Lopes Junqueira

Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau. Possui Especialização em Educação Musical e é graduada em Artes com Licenciatura em Música pela Universidade Regional de Blumenau. Atualmente é docente no Centro Universitário Leonardo da Vinci.



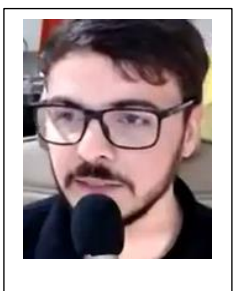
Prof. Dra. Mônica Zewe Uriarte

Mônica Zewe Uriarte é doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. É membro da Associação Brasileira de Educação Musical ABEM desde 2000 e integrante do Grupo de Pesquisa "Cultura, Escola e Educação Criadora: formação estética e saberes sensíveis da Univali. Na mesma instituição, atua como professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, com pesquisas voltadas para a formação estética de professores. Coordenou os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música, nos quais ainda atua como docente.



Prof. Maurício Minozzo

Maurício Minozzo é graduado em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (2014), onde estudou regência e também participou do Coral da UDESC. Ainda em Florianópolis foi cantor do coro Polyphonia Khoros. Durante a graduação, participou anualmente de importantes festivais de música no Brasil, onde teve aulas voltadas ao canto erudito, prática e regência coral. Na cidade de São Paulo, cursou o primeiro ano do curso de Canto Barroco na Escola de Música do Estado EMESP- Tom Jobim e integrou o Coral Jovem do Estado. Em 2016 atuou como preparador vocal do Coro da Orquestra Sinfônica de Chapecó e atualmente Maurício é regente titular do Coro de Câmara Verso em Voz, do Coral Infantojuvenil e Coro Adulto na Escola de Artes de Chapecó onde é coordenador da área da música e também leciona técnica vocal, acordeom, teoria e percepção musical.



Prof. Lincoln Thiago Espíndula

Possui graduação em música pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Durante a graduação, foi monitor de teoria, harmonia e percepção musical no departamento de música (DMU). Em 2016, por meio do Programa de Mobilidade Estudantil (PROME Internacional), estudou na Università di Bologna as disciplinas de “Teoria Musicale” (Em nível de graduação) e “Teorie e Tecniche della composizione musicale” (em nível de mestrado). Foi bolsista de iniciação científica com orientação do professor Dr. Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas. Atua como compositor, arranjador e regente de coral e orquestra. Desde 2017 é coordenador geral da Escola de Música de Biguaçu.



Prof. Ms Roveli Bischels

Mestre em Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Licenciado em Música pela mesma instituição. Integrou o grupo de Pesquisa Música e Educação - MusE (UDESC/CNPq). Atualmente é membro do Conselho de Políticas Culturais da cidade de São Lourenço do Oeste (SC) e servidor público efetivo do município, exercendo o cargo de Agente Cultural III no Instituto Cultural de São Lourenço do Oeste (ICSL), atuando como

professor de violão, guitarra, musicalização infantil e teoria musical. Foi professor substituto da Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB (SC) onde ministrou as disciplinas de Instrumento I, II, III e IV (Violão) na). Foi coordenador pedagógico, professor de violão e teoria musical na Escola de Música de Biguaçu (SC) e professor de violão na Escola Livre de Artes de Florianópolis (SC). De 1995 a 2018 desenvolveu trabalhos docentes em diversos espaços de ensino musical de municípios da Grande Florianópolis. Possui experiência como professor de harmonia, como gestor de escola livre de música e, ainda, em trabalhos de arranjo, gravação, produção e performance musical.

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Pesquisa e Extensão Música e Educação – MusE realizou nos dias 21 e 22 de outubro de 2020 a 10ª edição do Encontro de Pesquisa e Extensão do MusE, cujo tema abordou **“Reflexões e práticas de educação musical em tempos de pandemia”**.

O evento apresentou diferentes abordagens, envolvendo distintos interlocutores, gestores, professores, estudantes sobre os impactos do COVID-19 na educação musical. Foram apresentados diferentes contextos e abordagens do tema, considerando o atual período de desafios e impactos de transformação nos modos de se pensar as atividades de ensino e aprendizagem em educação musical. Nosso encontro de constituiu em um espaço de diálogo, trocas de experiências e reflexões, por meio de palestra e mesas redondas, que contribuem na disseminação de práticas musicais direcionadas para os contextos escolar e não escolar. Participaram deste encontro professores das redes municipais, estaduais e federais de educação, alunos da graduação e da pós-graduação em Música e em Educação.

Muitos foram e ainda são os desafios. Inclusive, é possível afirmar que as mudanças nos nossos modos de aprender e ensinar foram tão impactantes que a educação musical não é e não será mais a mesma, depois da pandemia do coronavírus. E isso fica claro a partir de uma série de pesquisas em andamento e que já conseguiram dimensionar o impacto da paralisação das aulas presenciais.

Podemos dizer que professores e alunos dos diferentes níveis do ensino de música passaram a adotar tecnologias educacionais de maneira mais constante durante esse período. De certo modo, todos estamos tentando nos adaptar as transformações a que fomos obrigados a incorporar nas nossas práticas, preparação de aulas, produção acadêmica, reuniões, cursos de aperfeiçoamento.

Neste contexto professores vivem uma situação inédita, para a grande maioria dar aulas a partir de suas casas não tem sido fácil e também não se sentiam preparados para isso.

Do mesmo modo, nossos estudantes afirmam não ter acesso à tecnologia necessária para poder estudar on-line de forma efetiva. O que atrapalha não é só a falta de computador e/ou internet rápida para acessar conteúdos e acompanhar as aulas, mas o próprio equilíbrio emocional e a capacidade de organização para estudar.

A programação do evento, mais uma vez, manteve a tradição adotada pela comissão editorial. Serão publicados textos de convidados e artigos aprovados pelo Comitê Científico, formado por diversos professores parceiros do Grupo MusE, aos quais queremos deixar nossos agradecimentos expressos, pois foi pela avaliação criteriosa desses professores que foi possível manter a qualidade dos trabalhos apresentados nas 6 sessões de comunicações, e agora publicados nesses Anais.

Desejamos a todos uma boa leitura!

Profa. Dra. Regina Finck Schambeck

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
EDUCAÇÃO MUSICAL EM PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL: UM PANORAMA DO ENSINO REMOTO NA ESCOLA DE MÚSICA DE BIGUAÇU, REDUZINO ROMÃO DE FARIA <i>Lincoln Thiego Espíndula.....</i>	20
AS AÇÕES COMUNICATIVAS DO NEIM DORALICE TEODORA BASTOS EM DIÁLOGO COM AS DIRETRIZES DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO, PESQUISA E ASSESSORAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Reonaldo Manoel Gonçalves; Cláudia de Almeida ten Caten.....</i>	30
EDUCAÇÃO MUSICAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR <i>Mariana Lopes Junqueira.....</i>	35
OFICINAS DE MÚSICA NO INSTITUTO CULTURAL DE SÃO LOURENÇO: AS ATIVIDADES EM FORMATO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 <i>Roveli Bichels.....</i>	41
O EDUCAÇÃO MUSICAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE UMA ATIVIDADE DE COMPOSIÇÃO MUSICAL <i>Tereza Cristina Benevenuto Lautério.....</i>	49
O ENSINO DA MÚSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA EM MOÇAMBIQUE: SUAS IMPLICAÇÕES E DESAFIOS <i>Pedro Júlio Siteo; Aristides Silvestre Culimua.....</i>	56
PRÁTICAS COLETIVAS DE VIOLÃO: UM ESTUDO COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) <i>Rômulo Quinelato; Regina Finck Schambeck.....</i>	68
OS TERRITÓRIOS SONOROS ELETROACÚSTICOS: POR UMA (RE)INVENÇÃO DA ESCUTA NO ENSINO DE MÚSICA <i>Jozia Ribeiro do Nascimento Junior.....</i>	76
PLATAFORMA BRASIL: PRESSUPOSTOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS PARA SUBMISSÃO DE PROJETOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL <i>Regina Finck Schambeck; Gian Marco de Oliveira; Gabriela Cintra dos Santos; Mara Síntique; Mariana Lopes Junqueira; Vinícius Nicolodelli.....</i>	83
“COM A CABEÇA NAS NUENS”: PROCESSOS DE COMPOSIÇÃO E ESCUTA DAS CRIANÇAS EM SALA DE AULA <i>Matheus Agostini Ribeiro Batista; Maria Cristiane Deltregia Reys; Viviane Beineke.....</i>	92
POR QUE ENSINAR MÚSICA? SENTIDOS PERSPECTIVOS E PROVISÓRIOS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL <i>Anderson Toni e Rafael Prim Meurer.....</i>	99
PROJETO MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DE BLUMENAU/SC: VIVÊNCIAS PROFISSIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA <i>Julio César Tesche Bach; Bruna Hedler; Fabíola Korte; Guilherme Lessmann; Gian Marco de Oliveira; Beatriz Veriana Pasold; Leide Daiana Seide; Marco Aurélio Silveira.....</i>	106

ISOLAMENTO SOCIAL E A EDUCAÇÃO MUSICAL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Maria Luiza Feres do Amaral; Guilherme Machado; Débora Mazoti..... 115

INTEGRAÇÃO - 1º MOVIMENTO: UM RELATO DE ATUAÇÃO DOCENTE COLABORATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Bruna Hedler; Gian Marco de Oliveira; Julio Cesar Pamplona Soares..... 124

EDUCAÇÃO MUSICAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA PROPOSTA DE DISSERTAÇÃO EM ELABORAÇÃO

Vinicius Alves Maciel; Regina Finck Schambeck..... 136

CULTURAS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA BÁSICA: PROCESSOS E PRÁTICAS NO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO CRIATIVO-MUSICAL

Cláudia Roberta Yumiko Tristão; Vívian Silva Fiori; Viviane Beineke..... 145

CONCEPÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA: FUNDAMENTOS, SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE MÚSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Gabriela Cintra dos Santos e Regina Finck Schambeck..... 155

AULAS EM UMA ESCOLA LIVRE DE MÚSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: NOVAS PRÁTICAS E ABORDAGENS MEDIADAS PELA TECNOLOGIA

Mara Síntique; Regina Finck Schambeck..... 166

EDUCAÇÃO MUSICAL MEDIADA POR TECNOLOGIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO (RME) DE BLUMENAU/SC EM TEMPOS DE PANDEMIA

Daniel Henrique Uhlmann; Guilherme Lessmann; Matheus Schafer Santos..... 176

EDUCAÇÃO MUSICAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: BASES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

Ássia dos Santos Barreto e Regina Finck Schambeck..... 185

EDUCAÇÃO MUSICAL EM PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL: UM PANORAMA DO ENSINO REMOTO NA ESCOLA DE MÚSICA DE BIGUAÇU, REDUZINO ROMÃO DE FARIA

ESPÍNDOLA, Lincoln Thiego¹

Escola de Música de Biguaçu Reduzino Romão de Faria

Resumo: Este texto é um relato de algumas das ações paliativas realizadas pela Escola de Música de Biguaçu, Reduzino Romão de Faria (EMB), no período de março a setembro de 2020. O relato em questão pretende apresentar e problematizar algumas das diferentes reações dos professores e coordenação em resposta aos inúmeros desafios na utilização de recursos da Educação a Distância (EaD), principalmente nas aulas por videoconferência e os vídeos mosaico realizados com as práticas de conjunto (orquestra e coro), em decorrência da crise pandêmica. Considera-se, também, a desigualdade social como obstáculo na implementação da EaD como alternativa para manter as atividades da EMB. No contexto apresentado, percebe-se que, mesmo em caráter embrionário, foi possível oportunizar aulas de música, em alguns casos, com alunos de baixo poder aquisitivo. A atual circunstância requer constante criatividade de professores e gestores de projetos sociais para que possam se conectar com o máximo de alunos possíveis. Por fim, a problematização das ferramentas EaD como possível meio para manter as aulas em meio ao *lockdown* é essencial para que se desenvolvam práticas de ensino e aprendizagem inclusivas.

Palavras chave: Educação musical. Vídeoclipe mosaico. Interação remota.

¹ E-mail: lincolnthiego@gmail.com

A Escola de Música de Biguaçu Reduzino Romão de Faria (EMB) foi fundada em 2006 pela Prefeitura Municipal de Biguaçu e oferece aulas gratuitas de música para a população. No dia 16 de março de 2020, por conta da Covid19, a prefeitura determinou o *lockdown*¹ e, então, a imediata suspensão das aulas e ensaios presenciais de todos os setores da cultura no município. Todos os professores acataram a determinação das autoridades, entretanto, um detalhe importante ficou ignorado: o processo de contratação dos profissionais é licitatório, impondo que o serviço seja prestado para que possa ser efetivado o pagamento dos salários. Por questões como essa, a coordenação da EMB, juntamente com o corpo docente, emitiu um ofício, no mesmo dia do *lockdown*, solicitando que os atendimentos dos alunos se mantivessem, utilizando uma série de ações das quais algumas são apresentadas nesse texto. Tais ações, deferidas pela prefeitura municipal, foram essenciais para manter o ensino de música e todos os efeitos positivos advindos dessa prática.

Em 2019, cerca de 230 alunos estavam matriculados na EMB, com mais de 200 matrículas aguardando em fila de espera por vaga. No atual cenário, cerca de 100 alunos estão sendo atendidos remotamente com suspensão de novas matrículas para fila de espera. A redução no número de alunos apresentada deve-se a vários desafios enfrentados na implementação das atividades remotas e também por conta da redução da carga horária dos professores em cinquenta por cento (50%).

É importante deixar claro que não se pretende apresentar respostas e soluções unívocas para os problemas apontados, mas sim compartilhar os desafios e reações advindas ao se deparar com alguns obstáculos. Serão abordadas duas ações remotas da EMB, a saber, o atendimento individualizado das aulas de instrumentos² e os vídeos mosaicos como manutenção das práticas em conjunto. Em meio a tantos desafios, nesse contexto apresentado, diferentes perguntas surgem na realidade de cada aluno, para cada atividade proposta e para cada aula iniciada: É possível manter aulas de música levando-se em conta os distintos perfis socioeconômicos dos alunos? Quais os desafios que se apresentam? De que forma é possível desenvolver a prática coletiva em detrimento da tendência à fragmentação das aulas individuais? Como manter as atividades das práticas em conjunto de forma remota e inclusiva?

¹ A palavra *lockdown* “é o correspondente em inglês a confinamento. Mas passou a ser adotada no Brasil pelo seu uso corrente nas discussões internacionais acerca de formas de evitar a circulação de pessoas e a disseminação do vírus” (VALENTE, 2020) Covid19.

² A EMB oferece gratuitamente aulas de clarinete, saxofone, oboé, flauta, trompete, trombone, violão, violino, viola, violoncelo, canto, bateria, percussão, musicalização infantil além de práticas em conjunto.

Aulas por Videoconferência

A proximidade transacional percebida pelo aluno é mais relevante para o processo de aprendizagem que a distância geográfica entre aluno e professor.
Romero Tori (2017, p.71)

Primeiramente, antes de iniciar a exposição das aulas remotas na EMB, é importante apresentar um breve panorama de alguns conceitos e termos utilizados dentro do âmbito da EaD para ilustrar a dimensão dessa modalidade. De acordo com Cabau (2018), há vinte anos, o Ministério da Educação credenciava as primeiras universidades brasileiras para ofertar cursos a distância (2018, p.434). Conforme Moore e Kearsley (2007), a primeira sugestão de pesquisa em educação a distância foi em 1926 por J. S. Noffisinger, diretor do NHSC - *National Home Study Council*, produzindo a primeira descrição sistemática da educação por correspondência norte-americana (MOORE 2007, p. 236). Mesmo que essa área de conhecimento tenha iniciado já no século passado, foi no atual cenário que ganhou profunda atenção das instituições de ensino de maneira geral. Um dos pressupostos da EaD é a autonomia do aluno, que passa a ter um papel ainda mais decisivo na sua própria aprendizagem no atual contexto de isolamento. Sobre essa questão, Michael Grahame Moore (1938), dentre outros aspectos, discorre sobre autonomia do aluno no aprendizado remoto, em 1972, na publicação da sua teoria da “Distância Transacional”. De acordo com Moore (2007), a distância pode ser algo positivo na busca dos alunos adultos (mas também podemos pensar em crianças e jovens) terem maior independência e autonomia, adquirindo “maior controle de seu aprendizado e mais independência do controle exercido por instituições educacionais”. (MOORE, 2007, p. 239) De acordo com Cabau (2018), a Teoria da Distância Transacional é resultado da querela entre duas linhas pedagógicas tradicionais das décadas de 60 e 70, de um lado a tradição humanística, valorizando o diálogo não estruturado, e do outro lado a behaviorista, com o enfoque no professor com o controle do processo de aprendizagem. (Cabau, 2018, p. 437) Conforme Tori (2010),

A teoria da distância transacional analisa a educação a distância sob diversos aspectos e não apenas no que se refere à separação geográfica entre alunos e professores. Quando alunos e professores são separados surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, denominado “**distância transacional**”. [...] Tanto em cursos convencionais quanto naqueles a distância há níveis variáveis de distância transacional, em razão de diversos fatores. [...] Segundo essa teoria há três variáveis que influem diretamente na extensão da distância transacional: diálogo, estrutura do programa e autonomia do aluno. (TORI, 2010, p. 60)

Sob o regimento da variável “diálogo”, percebe-se que as ações da EMB se encaminharam dentro de sua grande maioria valorizando esse aspecto por conta das videoconferências. De maneira geral, as aulas a distância na EMB são atendimentos individualizados e personalizados, que, apesar de reduzir a interação com outros estudantes, permitem o contato direto e exclusivo do aluno com o professor. De acordo com Tori (2010), “quanto maior a extensão de diálogo entre alunos e professores menor será a distância transacional” (TORI, 2010, p. 61). Algo que corrobora a proximidade transacional das aulas da EMB é a ausência de “estrutura de programa”, sendo que cada aluno possui objetivos diferentes, demandando do professor estratégias e métodos que atendam a cada aluno de maneira específica. Portanto, quanto menor a estruturação do programa maior é autonomia conferida aos alunos. Após a análise de diversas variáveis que interferem na extensão da distância entre aluno e professor, Tori (2017) apresenta três componentes de aferição da distância na educação, a distância espacial, temporal e interativa. (TORI, 2017, p.71) Vale mencionar que, assim como várias outras, a dimensão interativa impacta de forma direta também em atividades presenciais, onde a falta de diálogo e interatividade também criam distanciamento entre professor e aluno. Portanto, entende-se que as videoconferências individualizadas oferecem um ambiente favorável para a interação do aluno e professor e, consequentemente, um elevado índice de Potencial de Proximidade¹.

Mesmo que pareça uma alternativa totalmente viável, o primeiro grande obstáculo que se interpõe nessa ação é a desigualdade social, questão mais desafiadora do que o próprio distanciamento social. A atual condição socioeconômica heterogênea foi escancarada por conta dos protocolos de isolamento social, colocando-se como uma barreira, muitas vezes, intransponível nas discussões de práticas educativas remotas como solução paliativa para o atual problema. Para que seja possível uma aula por videoconferência adequada, parte do pressuposto que o aluno tenha na sua residência itens básicos como conexão de internet e um computador, o que nem sempre é uma realidade. O aparelho celular acaba sendo, na maioria das vezes, uma última opção na busca da interação remota com alunos de baixo poder aquisitivo, quando o tem. Por conta disso, cada aluno manifesta diferentes necessidades que

¹ “O índice de Potencial de Proximidade (PP) [...] é uma avaliação heurística de um potencial teórico, que atribui às atividades educacionais um valor em uma escala 0 a 100. Esse número não possui um significado absoluto, servindo apenas para posicionar uma atividade em relação a outras quanto ao potencial de proximidade.” (TORI, 2017, p.72)

requerem variadas soluções, nem sempre logradoras de êxito, mas valorizadas em cada desfecho positivo conquistado.

Relato de três interações remotas na EMB

Algumas soluções de problemas e abordagens por parte de professores da EMB podem inspirar e contribuir para um quadro de ideias de ações que em março eram de caráter provisório e atualmente passaram a ser regulares. Vários são os professores que estão resolvendo, criativamente, problemas durante as aulas, todavia, iremos listar apenas 3 exemplos que demandaram engenhosidade e reforçam a importância da constante busca pela continuidade das atividades. Dentro do quadro de alunos com baixo poder aquisitivo, o Professor de Trompete Jean Carlos¹ se deparou com um enorme desafio para manter as aulas de três alunos, irmãos, dentre 9 e 12 anos. Infelizmente, Sr.^a Maria², mãe dos referidos alunos, tem apenas um celular que é insuficiente para o uso compartilhado com seus filhos, além de não disporem de computador para participarem das videoconferências. Após persistente conversa, o professor constatou que as crianças possuíam um videogame, de um modelo antigo, mas que permitia acesso à internet. Uma solução encontrada foi a adoção das aulas assíncronas³ direcionadas aos alunos. O professor, então, grava as aulas especificamente para os alunos, posta no Youtube e compartilha o link para que eles possam acessar e assistir quando desejarem, utilizando o videogame. Com isso, os alunos, quando possível, enviam vídeos para o professor, via aplicativo de mensagem instantânea, que passa, então, o *feedback* aos alunos das suas práticas. Tal solução manteve o atendimento dos alunos, inclusive com a participação deles nos vídeos mosaicos (assunto abordado mais adiante). Além desse caso, vários professores adotaram aulas assíncronas como forma de continuar as atividades, seja em postagens dos vídeos no Youtube, ou seja no compartilhamento do arquivo de vídeo por aplicativos de mensagens instantâneas. Essa é uma alternativa viável, pois muitos alunos possuem problemas de conexão com a internet, impossibilitando a videoconferência, além do fato de que esse tipo de prática flexibiliza o horário de aula e estudo do aluno. De acordo com

¹ Jean Carlos atua como trompetista, compositor, arranjador e professor na EMB desde 2017. Possui vasta experiência na produção de arranjos em nível nacional e internacional. Seu trabalho vem se destacando pela intensa persistência e dedicação no ensino de música em meio a pandemia. Para maiores informações acessar www.youtube.com/user/JeanTrompete

² Para que não fossem expostos, os nomes de todos os pais e alunos foram modificados.

³ “Assíncrono, literalmente *não síncrono*; em outras palavras, não ocorrendo ao mesmo tempo e criando, portanto, uma comunicação com uma defasagem que permite aos participantes responder em uma ocasião diferente daquela em que a mensagem é enviada.” (MOORE, 2007, p.353)

Tori (2010) a atividade assíncrona não substitui o diálogo, no entanto, “traz alguns benefícios, como a possibilidade de maior reflexão e de ajuste ao ritmo de cada aluno.”(TORI, 2010, p.63)

Outra situação relatada por um professor, que prefere o anonimato, é o sentimento de impotência perante a falta de recursos de alunos por conta da situação de agravamento econômico. Alunos que precisam escolher entre internet e alimentação nos apresentam um cenário com um caminho bifurcado: ou o professor suspende as aulas desse aluno ou acaba procurando formas de ajudá-lo financeiramente, seja tentando sensibilizar aqueles que possam contribuir, ou até mesmo liquidando sozinho a conta de internet do aluno (o que já ocorreu) para que este não fique sem acesso às atividades. É evidente que essa é uma solução extrema, uma tentativa movida pela aflição e desejo de resolver o problema. Todavia, isso nos lembra que, em tempos de crise ou não, a solidariedade ainda é uma forte aliada para amenizar os inúmeros problemas sociais.

O último relato das videoconferências é mencionado pelo Professor de violão Luky Daian¹ e sua aluna Sr^a Alzira, que possui idade avançada, baixo poder aquisitivo e em tratamento oncológico. Com esforço, consegue manter as aulas utilizando um aplicativo de mensagem instantânea que permite videoconferência. O professor também mescla atividades assíncronas com a aluna, se adequando às necessidades apresentadas em cada semana. É sabido que o ensino de música traz benefícios periféricos de grande valia, tal como mencionado por Muszkat (2019), o qual apresenta os efeitos clínicos positivos da música observados em pacientes com déficit de atenção, dislexia, Parkinson, Alzheimer etc. (MUSZKAT, 2019, p. 238) Mesmo sustentando que a música deva ser ensinada e aprendida por razões além dos efeitos clínicos positivos que a circundam, não há como negar o fato da necessidade de serem explorados, principalmente em se tratando da saúde emocional no atual cenário de isolamento social. Questão que se evidencia por meio do depoimento da Sr^a Alzira, através de um áudio compartilhado com o professor, mencionando que as aulas e as interações lhe reascenderam o ânimo pela vida e vêm sendo cruciais na luta contra sua patologia.

Alunos que possuem adequada conexão de internet e computador para videoconferências apresentam outros desafios, de outras esferas, que, em uma condição social utópica, deveriam ser exatamente esses os obstáculos a serem discutidos e problematizados.

¹ Luky Daian é compositor, cantor, violonista e baixista. Atua intensamente como professor de musicalização infantil e violão no município de Biguaçu e região. Possui amplo conhecimento tecnológico o qual vem aplicando na manutenção criativa das atividades remotas. Para maiores informações acessar: www.youtube.com/c/Professorluky

Vídeos Mosaico

As práticas em conjunto da EMB sempre foram um local de experimentação, performance, aplicação dos aprendizados das aulas de instrumentos, além de socialização e inclusão dos alunos. Juntamente com as aplicações pedagógicas do ensino da música, essas práticas constroem um importante sentimento de identidade entre pais, alunos e professores. A suspensão dessas atividades resultaria na deterioração desse importante laço construído através de muito esforço durante anos. Por esse motivo, na busca pela manutenção dos vínculos e da performance, já em março, o primeiro videoclipe foi idealizado e no dia 10 de abril estreou. Essa performance foi apresentada em rede estadual, no Jornal do Almoço da NSC, sendo a EMB reconhecida como uma fonte de inspiração para outras escolas, coros e diversas práticas em conjunto da região.

Para que os alunos possam participar da construção dos vídeos mosaicos, a utilização do aparelho celular se mostra como uma opção segura por manter o isolamento e, dentro das possibilidades, minimamente inclusiva. Não houve registros de alunos que deixaram de participar dessa atividade por não terem acesso a um aparelho celular, pois, de maneira geral, ao menos uma pessoa na residência possuía um, sendo o suficiente para registrar as performances. O recebimento dos arquivos gravados pelos alunos, nas situações mais desfavoráveis, resultava na demora de dias para serem transferidas, sendo que existiram aqueles que pediram internet emprestada para vizinhos ou parentes próximos.

Essa atividade possui duas etapas, a gravação de áudio e, posteriormente, vídeo. Os alunos são orientados a seguirem passos importantes para gravação, instruções essas que foram se desenvolvendo conforme cada publicação dos videoclipes. Atualmente, com a participação de estagiários da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) atuando na EMB, essas orientações foram transformadas em vídeos didáticos que direcionam de forma lúdica os processos de gravação¹. Para a logística do recebimento de dezenas de arquivos que incluem áudio e vídeo, a personagem *Sr.^a Colcheia* foi criada. Essa personagem conta com um aparelho celular e número de contato próprios manuseados por professores da escola. Todos os participantes do mosaico enviam seus vídeos e áudios para esse contato, que facilita o recebimento e organização dos arquivos. Porém, muito antes do envio dos arquivos, o

¹ As orientações de gravação de áudio realizadas pelos estagiários da UDESC podem ser conferidas em https://youtu.be/KQxSQik_B8o. Já as orientações de gravação de vídeo estão disponíveis em <https://youtu.be/Kb8EX9fLYWE>.

planejamento da atividade é fundamental, incluindo a escolha do repertório, realização de arranjo direcionado para os estudantes, elaboração da guia de gravação, ensaios entre alunos e professores por videoconferências etc. Essa ação demanda cerca de um mês e meio para finalização.

A capacidade do professor de manusear programas de edição de áudio e vídeo é condição indispensável para a realização da atividade. De fato, uma enorme responsabilidade recai sobre os professores editores, pois está em suas mãos a compilação dos materiais de dezenas de estudantes e outros professores. Além de uma atividade musical, essa ação tem impacto direto na autoestima (deteriorada por conta do isolamento) e cognitiva dos participantes. Importante salientar que havendo uma falha nessa etapa a adesão para as próximas atividades em conjunto estaria comprometida. Para que o aluno valorize o processo, é necessário compreender e apreciar a atividade como um todo. Constata-se que no primeiro vídeo publicado¹, houve 39 participantes, incluindo alunos, professores e coordenação. Já no segundo vídeo, publicado no dia 17 de maio, houve cerca de 57 participantes. Além disso, o envolvimento no segundo vídeo foi muito mais profundo, pois os alunos haviam compreendido a atividade após assistirem a primeira montagem do mosaico. De acordo com Palheiros (2012), ao discorrer sobre o trabalho de Jos Wuytack (1935), menciona que

O aluno adquire uma compreensão musical mais profunda quando está totalmente envolvido com a atividade musical da qual está participando, o que implica também na compreensão intelectual dessa atividade. (PALHEIROS, 2012, p. 315)

Com grande aceitação e adesão dos alunos, o alto número de participantes levou a divisão da atividade entre orquestra e coro na realização dos dois vídeos subsequentes. Atualmente, com maior amadurecimento dos processos, essa atividade vem sendo planejada de forma a envolver todas as modalidades oferecidas pela EMB, sendo, provavelmente, o vídeo com maior número de participantes realizado até agora pela escola. Em todas as postagens dos vídeos, após a apreciação de cada mosaico, os alunos demonstram enorme satisfação e entusiasmo, contribuindo para maior envolvimento na atividade e desenvolvimento das suas próprias performances.

Conclusão

(...) porque gerar ativamente mudanças também nos beneficia como indivíduos: descobrimos fontes mais profundas de empatia e oportunidades de exercitar nossa criatividade, além de podermos cultivar o hábito de ser destemidos. Acima de tudo, nos damos conta de que

¹ Vídeos disponíveis em <http://www.youtube.com/c/EscoladeMúsicadeBiguaçu>

mudar o mundo dá uma sensação profunda e duradoura de satisfação – não só quando “terminamos”, como se isso fosse possível, mas também a cada passo que damos.
John-Paul Flintoff (2012, p. 11)

Portanto, ao se voltar para as adaptações apresentadas, percebe-se que a responsabilidade da continuidade das aulas recaiu principalmente sobre o professor e aluno, ficando, o Estado, muitas vezes inerte na ineficácia tanto da gerência da saúde quanto da educação. O mutualismo entre professor e aluno requer pleno envolvimento e insistência de ambos. Do professor, exige-se, além de conexão de qualidade com a internet, um leque de competências que até então não faziam parte da sua rotina. Aqueles que possuem maior intimidade com programas de edições e demais tecnologias demonstram melhor adaptação e criatividade no novo cenário. Dos alunos, espera-se maior independência e insistência na interação remota, além de, ao menos, um celular na sua residência com possibilidade de conexão à internet.

Mesmo que a atual circunstância seja desencorajadora, cada desafio superado motiva a manutenção das atividades e o aprimoramento das ações remotas no contexto da EMB. Por conta disso, espaços para debates sobre estratégias, identificação e discussões de problemas, podem contribuir para o desenvolvimento de práticas cada vez mais inclusivas. Enfim, cada passo dado é um convite para o seguinte, cada aluno alcançado nos leva ao próximo, que, então, revigora as forças e lembra – os esquecidos, apáticos, céticos, desatentos, alheios etc – o papel do educador, que tem fundamental participação na mais urgente necessidade contemporânea, a formação de cidadãos críticos, autônomos e socialmente engajados.

Referências

- CABAU, Nubia Carla Ferreira. COSTA, Maria Luisa Furlan. **A Teoria da distância Transacional: um mapeamento de teses e dissertações brasileiras.** Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n2, p. 434-447, maio/ago, 2018.
- FINTOFF, John-Paul. **Como mudar o mundo.** Tradução de Débora Landsberg. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- MOORE, Michael. KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada.** Tradução Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- MUSZKAT, Mauro. **Música e neurodesenvolvimento: em busca de uma poética musical inclusiva.** Revista Literartes, n.10, p.234-243, 2019. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/163338>

PALHEIROS, Graça Boal; BOURSCHEIDT, Luis. A pedagogia musical ativa In: MATEIRO, Teresa. ILARI, Beatriz. (Org) **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 304-p.341.

TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: Artesanato Educacional, São Paulo, 2017.

VALENTE, Jonas. **Agência Brasil**. Brasília, 2020, não paginado. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/agencia-brasil-explica-entenda-o-que-e-o-lockdown> acesso em 20 de setembro de 2020.

AS AÇÕES COMUNICATIVAS DO NEIM DORALICE TEODORA BASTOS EM DIÁLOGO COM AS DIRETRIZES DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO, PESQUISA E ASSESSORAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ALMEIDA TEN CATEN , Cláudia de¹
Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF)

GONÇALVES, Reonaldo Manoel²
Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF)

Resumo: Esse trabalho tem por objetivo apresentar as contribuições das ações comunicativas do Neim Doralice Teodora Bastos em diálogo com as diretrizes do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Essas ações comunicativas, em tempos de pandemia, têm feito a música se tornar, junto ao brincar, o eixo estruturante das relações planejadas pelo coletivo do Neim Doralice Teodora Bastos. Tomamos como referência para a construção desse trabalho os documentos orientadores da Rede Municipal de Florianópolis para a Educação Infantil (2012; 2015; 2020), bem como as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (2009) e Critérios para Atendimento em Creche (2009). Como caminho

¹ Diretora do Neim Doralice Teodora Bastos -PMF/SME. E-mail: claudia.caten@prof.pmf.sc.gov.br

² Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI) da Diretoria da Educação Infantil (DEI). E-mail: reonaldo.goncalves@sme.pmf.sc.gov.br

metodológico tomamos a pesquisa documental, composta pelos documentos e pelas ações presentes nas tecnologias a partir das sonoridades, como possibilidade para entender a forma em que esse trabalho é realizado junto às famílias e as crianças. Os resultados de nossas reflexões apontam para a possibilidade da música se tornar uma ponte para o fortalecimento dos laços afetivos, bem como de resgate das memórias dos profissionais, das crianças e das famílias.

Palavras-chave: Brincadeira; Música; Formação Continuada.

As diretrizes com relação às publicações das ações comunicativas construídas pelo Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI) da Diretoria de Educação Infantil (DEI) encontram no NEIM Doralice Teodora Bastos território fértil para a sua implementação. Importante lembrar que este diálogo entre unidade educativa e família, no NEIM Doralice Teodora Bastos, é parte fundante do seu trabalho educativo.

Entendemos que no decorrer deste processo de isolamento social muitas questões se fizeram presentes no intuito de elaborarmos uma política de diálogo com as famílias. Sendo assim, elencamos aqui os pontos principais que o NUFPAEI-DEI construiu a muitas mãos tendo os Documentos Orientadores da Educação Infantil¹ como referência. Gostaríamos de convidá-los a refletir sobre algumas questões que possam qualificar ainda mais a ação formativa junto aos pares, famílias e crianças. Neste sentido, questionamos:

- O que entendemos por princípios éticos, estéticos e políticos? O que eles representam? Como estes se materializam nas ações cotidianas?
- Você já se perguntou que sentido tem o recurso audiovisual?
- Compreendemos que as crianças, desde os bebês, têm condições de criar, expressar-se, serem autoras e não reprodutoras das indicações e estética dos adultos. Se entendemos que sim, a reprodução de modelos e técnicas de colorir ou preencher desenhos xerocados ou impressos, palavras ou letras; brincadeiras centradas na cópia e repetição exaustiva de gestos, canções, danças fogem totalmente do que defendemos e acreditamos.
- A intencionalidade da ação dialoga com as diferentes especificidades de cada criança? Busca contemplar a representatividade de crianças com deficiência,

¹ Disponível no site da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

estrangeiras, diferentes etnia-raças? Essas são condições para a ampliação dos repertórios culturais das crianças e famílias. Estas reflexões podem fomentar muitos debates e nos provocar a deliberações propositivas e inovadoras. Estes diálogos estão nas pautas nas UEs e instituições parceiras?

A reflexão e o diálogo entre as/os profissionais, configurando a docência compartilhada, são possibilidades para que a tomada de decisão e seleção das ações comunicativas esteja em consonância com o trabalho desenvolvido nas unidades da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis. Importante destacar que as “Diretrizes nacionais da Educação Infantil”, os documentos curriculares municipais de Florianópolis da Educação Infantil e o documento “Orientações para a continuidade do teletrabalho” subsidiam as postagens no Portal Educacional da Educação Infantil¹.

Dadas estas orientações e sugestões do NUFPAEI sobre as ações comunicativas com as famílias e crianças, bem como os Documentos de referência em qualquer momento, o coletivo do NEIM Doralice Teodora Bastos planejou propostas pensando no brincar como ação estruturante do trabalho pedagógico, tendo na música um viés que teceu as relações entre as crianças, profissionais e famílias. Usando com referência o trabalho já realizado no cotidiano da creche, os “Territórios Brincantes”, construímos juntos “A Casa enquanto Território do Nosso Brincar”, trazendo muito do que entendemos essencial do trabalho para este momento de distanciamento social.

Nas propostas do dia-a-dia, a música sempre fez parte dos inúmeros momentos de nossa rotina (roda, alimentação, sono, territórios...), pois entendemos a música como estratégia pedagógica imersa no contexto do brincar que alimenta nossa imaginação, nossas sensações, percepções e o experimentar da diversidade da cultura que temos acesso.

Agora neste momento de pandemia, a música aparece como fio condutor da memória afetiva, um chamado para permanecer conectado. A música traz o imaginário do brincar no contexto presencial. As ações comunicativas não são oferecidas como atividades a serem cumpridas, mas propostas para serem sentidas e vividas.

¹ Disponível em: <https://sites.google.com/sme.pmf.sc.gov.br/portaleducacionaledinfantil/unidades-educativas-da-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil?authuser=0>

Para exemplificar algumas de nossas ações neste momento, trouxemos duas abas do Portal Educacional, no link de nossa unidade: NEIM Doralice Teodora Bastos, referente a planejamentos envolvendo a música. Uma a delas é a Caixinha de Música (Spotify/Podcast) e como o próprio nome já aponta, relacionada às memórias afetivas da nossa infância, aquela música que nossa professora cantava quando chegava à creche, que nossa vó cantava quando eu ia dormir, ela surgiu pela fala das famílias, que nos trouxeram a solicitação das crianças: “Tu não canta igual à profe!”, mesmo com muito envolvimento das famílias e empenho na cantoria, faltava a presença dos profissionais do Neim e foi por meio da música que eles se fizeram presentes, pela sonoridade que possibilitou às crianças a cristalização dos laços afetivos.

A outra aba é das Histórias de Boca¹ que veio também nessa perspectiva do imaginário através da sonoridade, da audição e da musicalidade, sem a necessidade da visão, pois são contadas pelos profissionais que apresentam as histórias de diferentes formas, como telenovelas e com desafios a serem provocados e devolvidos na expectativa da sequência.

Nem todas as ações comunicativas com as famílias estão localizadas no portal, pois temos outros meios de comunicação com os grupos: o whatsapp empresarial, com a lista de transmissão, onde acontecem as ligações mais íntimas e próximas. Optamos por esta forma de comunicação, para além das outras, mais visuais, pensando também nas crianças bem pequenas, onde estudos apontam para o uso excessivo das telas. Estas escolhas vêm da referência do Projeto de Instituição que tem como objetivo trabalhar a partir dos “Cuidados e Direitos das Crianças em Tempos de Pandemia”², que se deu por entendermos a necessidade de não perdermos o trabalho realizado presencialmente na unidade, respeitando os direitos das crianças mesmo neste período onde estamos distantes uns dos outros.

Consideramos que o trabalho realizado por meio do coletivo do Neim Doralice Teodora Bastos, em consonância com as orientações e diretrizes do NUFPAE em tempos de pandemia, permite que a música ofereça aconchego e fortalecimento dos laços criados ainda em momentos presenciais no Neim.

¹ Termo inspirado no trabalho da Casa Redonda.

²Inspirado nos Critérios para o Atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009).

Referências

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. **Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas.** 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

FLORIANÓPOLIS. **Orientaões Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora LTDA, 2012.

FLORIANÓPOLIS. **Curriculo da Educação Infantil.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: CGP Solutions, 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Orientaões para o teletrabalho.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Diretoria de Educação Infantil, 2020.

EDUCAÇÃO MUSICAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

JUNQUEIRA, Mariana Lopes¹²

Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)

O curso de Licenciatura em Música da Uniasselvi, é um curso de ensino a distância (EaD), e teve seu início em 2018. O curso possui oito semestres, e a primeira turma do curso está cursando no segundo semestre de 2020, o 5º semestre. Esse é um curso semipresencial, ou seja, possui um encontro presencial semanal.

Como o curso é a distância, ele já possuía vários materiais virtuais antes da pandemia, como livros disponibilizados impressos e em PDF, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é utilizado constantemente pelos docentes e acadêmicos, nos quais os materiais são disponibilizados, a gravação de vídeo é uma prática no curso, e possuímos uma equipe de gravação, gravamos o vídeo em estúdio, e a equipe dá todo o amparo e desenvolve os materiais que necessitamos nos vídeos. Os alunos possuem acesso à internet, visto que o curso é EaD. Então não tivemos que enfrentar alguns desafios que alguns cursos presenciais tiveram que passar nesse período, mas a pandemia foi um momento novo no qual foram necessárias mudanças e adaptações no curso, e eu vou relatar um pouco dessas adaptações.

Como o curso abrange acadêmicos de todo o Brasil, não era possível pensar somente na realidade que estávamos vivendo em Santa Catarina (SC). Quando as aulas

² E-mail: mariana.junqueira@uniasselvi.com.br

foram suspensas no modo presencial, em março desse ano, tínhamos poucos casos em SC, mas alguns estados já estavam com mais casos e em situação mais grave que o nosso estado. Assim começamos a receber o contato dos acadêmicos de outros estados em que a situação já estava mais grave, relatando a dificuldade de manter os estudos enquanto seus familiares estavam doentes, ou até mesmo diante da perda de familiares. Dessa forma o curso não podia simplesmente passar para o formato totalmente virtual e ficar indiferente ao que estava ocorrendo com os acadêmicos.

Quando os encontros presenciais foram suspensos, o curso teve um recesso de duas semanas para que a equipe da Uniasselvi pudesse se organizar no novo formato de encontros virtuais, e repensar nas novas demandas que estavam surgindo. Nessas duas semanas os alunos não tiveram os encontros, mas toda a equipe continuou trabalhando para preparar todo o material para os encontros virtuais, uma vez que o encontro que era presencial passou a ser virtual, mantendo ainda a característica de ser semanal, assim como pensar em como ocorreria o estágio, atividades práticas, e outras atividades realizadas no curso. Considero que esse tempo de parar as aulas, e organizar como funcionariam as atividades do curso foi essencial.

Nessas primeiras semanas de trabalho durante a pandemia, os docentes perceberam os primeiros impactos, já que durante o recesso das duas semanas, mantivemos o trabalho. Na instituição nós temos um clima de trabalho muito bom. Cada pessoa que inicia na instituição, passa por uma formação para aprender a mexer no sistema e a forma de trabalho do EaD, mas em um primeiro momento, é muita informação e muitas mudanças no estilo de trabalho. Assim as pessoas que estão a mais tempo, auxiliam os que vão entrando na instituição, e o trabalho é realizado de forma colaborativa, não só entre os docentes do mesmo curso, mas entre docentes de cursos diferentes, pois em cada sala trabalhavam professores de diferentes cursos. Trabalho colaborativo, que tanto almejamos para a formação docente, no qual espera-se que os professores que já estejam na escola assumam o papel de formadores dos que estão iniciando (NÓVOA, 2017).

Com a pandemia veio o *home office* e tivemos que nos adaptar a trabalhar de forma colaborativa virtualmente, que também está acontecendo, mas levou um tempo para nos acostumarmos a não ter o contato presencial da equipe. Em setembro a Instituição implementou o *home office* de forma definitiva para os docentes e tutores, visto que nesse

momento já estamos adaptados ao novo formato de trabalho, assim vamos para a instituição para realizar trabalhos específicos, como gravação de vídeos por exemplo.

Na primeira semana que ocorreram os encontros, já tivemos que superar uma barreira, pois a plataforma na qual os encontros foram realizados não suportou tantas pessoas acessando ao mesmo tempo, assim foi preciso que a plataforma fosse mudada. Agora nós utilizamos o *Teams*, que já era utilizado na instituição como um meio de comunicação interno entre os docentes e a equipe que trabalha na Uniasselvi, e passou então a ser utilizada nos encontros virtuais.

Na EaD, o professor deixa de assumir o papel de transmissor de conhecimento, e assume o papel de mediador, “uma vez que atuar na EaD inclui expressar pensamentos e sentimentos, tomar decisões, dialogar, trocar informações e experiências e produzir conhecimento” (KRÜGER, 2007, p. 103). Dessa forma, foi preciso também melhorar a comunicação entre docentes, tutores e acadêmicos, para que pudéssemos assessorar os acadêmicos da melhor forma possível. Assim, além dos canais que já existiam de comunicação, como e-mail e protocolos, que é um serviço de comunicação disponível no AVA do aluno, foi criada uma forma de atendimento virtual, até mesmo para substituir a comunicação via telefone que também era muito forte antes da pandemia. Esse atendimento virtual, pode ser acessado pelo AVA do acadêmico ou pelo *WhatsApp*, e é uma plataforma na qual tem sempre algum tutor ou docente do curso disponível para atendimento. Assim os acadêmicos podem retirar suas dúvidas sobre os conteúdos das disciplinas ou sobre algum outro ponto do curso.

As avaliações do curso, também precisaram ser repensadas, antes da pandemia as avaliações eram realizadas no encontro presencial, sendo que o curso de música possuía uma característica diferente dos demais cursos na primeira avaliação. A primeira avaliação nos demais cursos, geralmente é uma redação, e nas disciplinas específicas do curso de música, a primeira avaliação era uma atividade prática, relacionada a cada disciplina, e os acadêmicos depois de realizarem essa atividade prática elaboravam um relato de prática, refletindo sobre a prática realizada. Agora todas as avaliações são realizadas virtualmente. Essas atividades práticas ainda ocorrem no encontro virtual, mas já não compõem mais a nota da primeira avaliação da disciplina.

Como já abordei anteriormente, como a instituição possui acadêmicos do Brasil todo, e que outros estados já estavam em uma situação mais grave enquanto em Santa Catarina ainda estávamos tendo os primeiros casos, a instituição também precisou pensar

uma forma de manter o estudo desses acadêmicos sem prejudica-los, visto a situação que estavam passando. Assim os prazos para a realização das avaliações foram ampliados no semestre passado, para que todos tivessem a oportunidade de realizar as avaliações. Outro fato que também ocorreu, foi a perda de emprego de alguns acadêmicos, que ficaram sem renda e com dificuldades de continuar seus estudos. Assim a instituição criou um seguro-desemprego, no qual os acadêmicos que perderam seus empregos durante a pandemia, podiam acessar esse seguro que cobre três meses de mensalidade dos acadêmicos após a demissão.

Os estágios em um primeiro momento tiveram a alteração que não podia ser realizada a parte *in loco*, assim foi mantida a parte teórica do estágio, e durante esse período foi organizado um modelo de estágio virtual, para substituir a ida dos acadêmicos à escola, que posteriormente foi aprovado pelo Ministério da Educação. No estágio virtual, os acadêmicos escolhem uma escola e realizam uma busca por informações da escola no site, páginas de redes sociais, página da secretaria da educação sobre a escola. Depois os acadêmicos escolhem uma das áreas de concentração do curso que são Processos de Ensinar e Aprender Música, Didática e Metodologia da Música e História da Música numa Perspectiva de Educação Estética e elaboram produtos virtuais, referentes à área de concentração escolhida e à turma específica, que no Estágio I é voltado à Educação Infantil.

Esses produtos virtuais podem ser podcast, folder, informativo, cartilha, videoaula, trilha pedagógica e e-book. Os produtos virtuais produzidos pelos acadêmicos, compõem um banco de dados, que os professores das escolas podem acessar e utilizar em suas aulas. Assim o estágio também está vinculado ao projeto de extensão, pois o material produzido é de livre acesso para a comunidade. Para isso, o acadêmico autoriza a utilização do produto virtual pela comunidade externa. O acadêmico pode optar também em não realizar o estágio virtual e realizar o estágio presencialmente quando as aulas presenciais retornarem, e as escolas aceitarem os estagiários.

No curso, uma das disciplinas de cada semestre é a Prática Interdisciplinar, que envolve todas as disciplinas do semestre. Os acadêmicos precisam elaborar uma prática que envolva todas as disciplinas do semestre, e depois apresentam essa prática em um lugar público, e produzem um *paper* sobre essa prática. Com a pandemia, não é possível a realização da prática em local público, mas os acadêmicos continuam realizando a atividade e apresentando de forma virtual, nos encontros.

Vale ressaltar que como o curso já é EaD, ele não busca apenas passar um modelo de aula presencial para o modelo virtual, mas busca criar novas possibilidades de aprendizagem por meio da tecnologia (ALMEIDA, 2003). Pensando nessas novas possibilidades, o curso também está implementando laboratórios virtuais das disciplinas, para que os acadêmicos podem ter acesso a práticas que seriam realizadas presencialmente, mas de forma virtual. O primeiro laboratório que está sendo elaborado, é da disciplina de Instrumento Flauta Doce, que possui três práticas, na primeira prática o acadêmico pode treinar a escala de Dó em duas oitavas. Ele pode ouvir a nota, e ver a digitação da nota na flauta doce e depois ele toca as notas na escala, na qual o laboratório reconhece a nota quando está correta. A prática dois apresenta duas músicas, com acompanhamento de *playback*, na qual o acadêmico pode treinar em um andamento mais lento, e tocar a música no andamento original, escolhendo se quer tocar ouvindo a flauta e o *playback*, ou somente com o *playback*. A terceira prática, possui músicas a duas vozes, na qual o acadêmico pode tocar com o acompanhamento da voz que está tocando, ou com a segunda voz, para treinar como se estivesse tocando com outra pessoa. Estão sendo elaborados também laboratórios para outras disciplinas, como Violão, Canto Coral, História da Arte que é um laboratório que integra a história da música e história das artes visuais.

Apesar do curso já ter os materiais de forma virtual, e os docentes e tutores já lidarem melhor com a tecnologia, a situação exigiu que modificações e adaptações fossem realizadas. Mas apesar de toda adaptação que tivemos que realizar, como estágio e tudo o mais, a maior dificuldade foi acompanhar o que já estava acontecendo com os acadêmicos de outros estados, enquanto aqui estávamos tendo os primeiros casos. Você ver pelo o que estava passando os acadêmicos com perda de emprego e familiares, foi algo muito forte. Não tinha como pensar apenas em passar o curso para o modo totalmente virtual, se preocupar com o estudo que não podia parar, e não se preocupar com o que estava acontecendo com os acadêmicos, foi preciso um olhar sensível para com esses acadêmicos, de forma também a não prejudica-los em seus estudos.

Quando for possível o retorno das aulas presenciais, os encontros voltarão a ser presenciais. As avaliações práticas voltarão a ser realizadas no encontro, apesar de que elas se mantiveram na forma virtual, mas é um pouco mais complexo para os acadêmicos realizarem as atividades em grupo de forma virtual, na sala de aula é melhor a dinâmica da atividade em grupo. O estágio também vai voltar a ser realizado nas escolas e as

atividades que foram implementadas como os laboratórios virtuais, vão continuar a ser elaboradas e melhoradas para ser mais uma opção de ferramenta de estudo para o acadêmico.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

KRÜGER, Susana Ester. Relações interativas de docência e mediações pedagógicas nas práticas de EaD em cursos de aperfeiçoamento em educação musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 15, n. 17, p. 97-107, set. 2007.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, [s.l.], v. 47, n. 166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

OFICINAS DE MÚSICA NO INSTITUTO CULTURAL DE SÃO LOURENÇO: AS ATIVIDADES EM FORMATO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

BICHELS, Roveli¹

Instituto Cultural de São Lourenço (SC)

Resumo: Este texto apresenta um relato de experiência reflexivo sobre as atividades remotas realizadas nas oficinas de música oferecidas pelo Instituto Cultural de São Lourenço, localizado no município de São Lourenço do Oeste, em Santa Catarina. A partir da suspensão das atividades presenciais e a necessidade de adoção do trabalho com os conteúdos musicais de forma remota, os docentes da instituição se depararam com algumas questões, como: os planejamentos das aulas para o semestre; a elaboração de cronogramas para as atividades remotas; as adaptações ao efetuar a transposição do formato de aulas presenciais para o formato remoto; as maneiras de acompanhar e avaliar os(as) estudantes; como interagir com as crianças pequenas ao tratar de conteúdos musicais. Além de tais questões, foi pertinente considerar as situações dos alunos e alunas quanto ao acesso às tecnologias para a prática dos conteúdos musicais, bem como ao ambiente e disponibilidade de instrumentos musicais para realização dos estudos. As reflexões aqui apresentadas foram realizadas a partir das perspectivas teóricas de Maurice Tardif (2014), ao tratar dos saberes docentes, e de Claude Lessard e Maurice Tardif (2014), ao discutirem acerca do trabalho docente.

Palavras-chave: Instituto Cultural de São Lourenço. Pandemia da COVID-19. Saberes docentes.

¹ E-mail: rbichels@yahoo.com.br

O Instituto Cultural de São Lourenço – uma breve contextualização

Localizado em São Lourenço do Oeste, no Estado de Santa Catarina, o Instituto Cultural de São Lourenço (ICSL), é uma autarquia que, em interlocução com o Conselho Municipal de Política Cultural (CMPC), atua na elaboração e mobilização das políticas culturais do município. Além de administrar o Teatro Municipal e o Museu Municipal, o ICSL organiza e coordena eventos de caráter artístico-cultural e, ainda, oferece gratuitamente à comunidade, oficinas nas áreas de artes visuais, dança, teatro e música.

A instituição conta com uma equipe de dez servidores efetivos e três celetistas, sendo que, desses treze profissionais, dez atuam como docentes nas oficinas ofertadas, para as quais há, atualmente, 1.111 matrículas ativas. A idade mínima exigida para frequentar as oficinas é de oito anos e não há idade máxima. São oferecidas, nos três turnos, na modalidade coletiva, as oficinas de acordeom, guitarra elétrica, teclado, técnica vocal, teoria musical, violão, viola caipira, violino, violoncelo, teatro, balé, danças urbanas, jazz (dança) e artes visuais. Nos três turnos e na modalidade individual, são oferecidas as oficinas de bateria, contrabaixo e piano. Além das oficinas, são abertas à participação da comunidade outras atividades, como a Camerata de Teclas, o Coral São Lourenço e o Coro Cênico. As crianças com idades entre quatro e sete anos podem frequentar a musicalização infantil ou o Projeto de Iniciação Artística, ambos oferecidos nos turnos matutino e vespertino. No Projeto de Iniciação Artística, o turno é dividido em três momentos, para que as crianças tenham contato com as áreas da música, dança e artes visuais.

A suspensão das aulas presenciais e as atividades remotas no ICSL

As atividades presenciais com as oficinas e com as crianças participantes da musicalização infantil e Projeto de Iniciação Artística, iniciaram na segunda semana de fevereiro deste ano e foram interrompidas na segunda quinzena de março, a partir da publicação dos decretos estaduais nº 507 (SANTA CATARINA, 2020a), nº 508 (SANTA CATARINA, 2020b) e municipal nº 6.637 (SÃO LOURENÇO DO OESTE, 2020), os quais trataram das providências em relação ao estado de calamidade pública causado pela COVID-19. O decreto municipal especificou, em seu artigo segundo, que as atividades com os estudantes do ICSL deveriam ser suspensas por trinta dias.

A partir dos encaminhamentos dos decretos e da possibilidade da suspensão das ações presenciais prolongar-se por mais de trinta dias, a equipe docente optou que as atividades com as oficinas passassem a acontecer de forma remota, e, diante da impossibilidade de efetuar quaisquer previsões sobre o período de duração da pandemia, a elaboração dos planejamentos para tais atividades, as formas de acompanhamento e avaliação dos estudantes, bem como as metodologias utilizadas para o trabalho com os conteúdos, entrariam em consonância com um cronograma aberto a adaptações.

As oficinas oferecidas pelo ICSL fazem parte de um contexto não formal de ensino, ou seja, não há exigência de formação profissional para os professores celetistas em suas áreas de atuação, não há vínculo com os sistemas oficiais de educação e não há, ainda, um projeto político pedagógico para as oficinas oferecidas pela instituição.

No caso das oficinas de música, a possibilidade de interagir com as alunas e alunos somente de forma remota colocou os docentes frente às seguintes questões: Como planejar as aulas de música e instrumento musical para este formato? Como elaborar um cronograma de atividades remotas para o semestre? Quais as adaptações necessárias ao se transpor metodologias da forma presencial para a remota? Como acompanhar e avaliar os(as) estudantes? Como mantê-los(as) motivados? Como interagir com as crianças pequenas ao tratar de conteúdos musicais? Ao decidir utilizar os aplicativos para aprendizagem musical, como escolhê-los?

Além desses questionamentos, foi necessário o levantamento de dados sobre as condições de acesso aos conteúdos por parte dos(as) estudantes e suas famílias. Nesse sentido, três perguntas foram fundamentais: Todas e todos os estudantes têm acesso à *internet*, e, caso afirmativo, qual é a qualidade desse acesso? Possuem equipamentos adequados para realizar as atividades propostas? Possuem instrumentos musicais e ambiente propício para o estudo de música em casa?

Não será possível tratar amplamente de todas essas questões neste texto, no entanto, é válido destacar que tais questões tornaram-se pertinentes ao se pensar sobre as abordagens pedagógicas e os meios de interação para o desenvolvimento das atividades remotas. Estes constituíram-se de gravações de aulas em vídeo, chamadas por vídeo via *smartphone* ou computador, e, ainda, registros em vídeo ou áudio das atividades propostas, realizadas pelos(as) estudantes, as quais incluíam exercícios técnicos no instrumento, atividades de percepção musical e execução de repertório. O envio de textos, partituras e cifras em formato digital, de *links* e arquivos de áudio relativos aos tópicos de trabalho

propostos, assim como a utilização de aplicativos para aprendizagem musical também foram meios encontrados pelos docentes para disponibilizar conteúdos e realizar o trabalho por via remota.

É possível destacar que a compreensão do contexto de ensino de música no ICSL em formato remoto, não somente em seu âmbito pedagógico, mas ao mesmo tempo em sua dimensão social, permite que a atuação docente mobilize saberes que busquem, de forma crítica, tratar da diversidade das questões de ensino e aprendizagem mencionadas anteriormente. Para pensar a mobilização desses saberes dos professores de música, ao tratarem de tais questões, a reflexão apresentada neste texto ancora-se nos trabalhos de Maurice Tardif (2014), ao tratar dos saberes docentes e em Claude Lessard e Maurice Tardif (2014) ao discutirem o trabalho docente.

Reflexões sobre o trabalho docente em Música no ICSL em tempos de pandemia

O conjunto de saberes docentes sistematizados por Tardif (2014) compreende os saberes disciplinares, curriculares, profissionais, experienciais e culturais. Para o autor, esses saberes comportam dimensões individuais e sociais em sua constituição, concepção e partilha. Há heterogeneidade na medida em que possuem diversidade em relação aos tipos, procedências e naturezas. Há temporalidade em razão de serem adquiridos durante as trajetórias de vida e profissional. São legitimados ao justificarem-se racionalmente e comportarem a possibilidade de serem relativizados, discutidos, criticados e reavaliados. De acordo com Tardif (2014), tais saberes são mobilizados a partir da identidade e subjetividade de cada docente, são elaborados e transformados mediante a socialização profissional e pela interação com os estudantes e a comunidade.

Se, para o autor, esse conjunto de saberes, entrelaçados às suas complexidades, pauta o trabalho reflexivo e prático dos docentes, considerá-los em sua concepção foi importante para se pensar as escolhas dos materiais didáticos que seriam utilizados, os planejamentos, metodologias, cronogramas, as formas de acompanhamento, avaliação e interação com os estudantes, as interlocuções com a gestão da instituição, como os colegas de profissão e com os pais, mães e responsáveis pelos alunos e alunas.

Ao se iniciarem os planejamentos de atividades remotas para o primeiro semestre, foi importante considerar que parte dos(as) participantes das oficinas não possuía instrumento musical, segundo os dados obtidos assim que as oficinas iniciaram suas

atividades, ainda presencialmente. Dessa forma, na tentativa de oferecer acesso a todos e todas que estavam matriculados(as), foram pensadas três linhas de abordagem, as quais contemplariam: os(as) que possuíam instrumento musical, os(as) que não possuíam instrumento, e os(as) que poderiam realizar algum tipo de adaptação. Para as aulas de bateria, por exemplo, foi possível que os(as) estudantes trabalhassem os conteúdos práticos utilizando uma cadeira, simulando, dessa maneira, um *kit* básico de caixa, chimbau e bumbo. Para as aulas de guitarra elétrica e contrabaixo, seria possível utilizar um violão. A instituição disponibilizou instrumentos musicais, sob termo de empréstimo, para os(as) que não o possuíam, no entanto, não foi possível contemplar os(as) estudantes em sua totalidade. Para os(as) que não dispunham de instrumento musical, a leitura, a apreciação e a percepção musical, através do compartilhamento de arquivos digitais, *links* e aplicativos para o trabalho de conteúdos musicais, formaram os meios principais para que o processo de ensino-aprendizagem continuasse.

Em se tratando da transposição do formato presencial para o remoto, um dos aspectos centrais para se pensar a elaboração dos cronogramas de aulas, foi considerar que a modalidade de ensino coletivo, no formato presencial, se tornaria modalidade individual no formato remoto, mediante as chamadas de vídeo via telefone celular ou computador. Dessa maneira, os agendamentos para tais chamadas determinariam os cronogramas, juntamente às metas de aprendizagem, e, nesse sentido, evidenciaram a diversidade do contexto e heterogeneidade dos(as) alunos(as), não somente quanto à recepção e compreensão dos conteúdos, mas, também, quanto à qualidade de acesso às tecnologias e ao ambiente familiar, ora adequado, ora não adequado ao estudo de música.

Com base em Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2014), é possível destacar que a partir da realização da leitura de contexto e a busca por compreendê-lo (nesse amplo espaço de ensino e aprendizagem, que passa a abarcar as residências de estudantes e professores), emergiram dados que pautaram não somente as linhas de abordagem anteriormente mencionadas, mas também a interlocução dos docentes da instituição com as famílias dos estudantes. Nesse sentido, perceber e levar em consideração as subjetividades, heterogeneidades, facilidades e dificuldades dos(as) alunos em termos de conteúdos e do acesso aos mesmos, bem como selecionar tais conteúdos, sobretudo os que possibilitam um trabalho de apreciação e percepção musical em consonância ao planejamento semestral para as aulas de instrumento musical, acaba levando o docente à

reflexão e à mobilização de uma diversidade de ações, abarcadas e traduzidas em seus saberes.

Tardif (2014) destaca que o saber e a ação docente se legitimam quando o(a) profissional é capaz de, pautado pela racionalidade, expor e discutir sobre seu trabalho, seja com pares, gestores educacionais, comunidade de pais e mães de estudantes. Ressalta ainda o autor que tal capacidade é adquirida no transcorrer da trajetória de vida do(a) professor(a) e pelo constante investimento nos saberes docentes – experiencial, profissional, curricular, disciplinar e cultural. Nesse sentido, interagir com as crianças¹, mediante a presença de seus familiares, requereu não somente empatia e habilidade de adequação de linguagem para com estes, mas a capacidade de contextualização das atividades propostas a fim de que os adultos pudessem compreender tanto as escolhas feitas pelo(a) professor(a), quanto a importância dessas propostas para o desenvolvimento musical das crianças. Nessa direção, foram feitas breves explanações sobre os conteúdos musicais presentes em tais atividades e como os mesmos inseriam-se em um planejamento de educação musical a médio e longo prazo.

Além de acompanhar e avaliar o desenvolvimento musical dos alunos e alunas mediante as chamadas de vídeo, os(as) professores(as) também tiveram acesso a registros de exercícios técnicos e de execução de repertório realizados pelos(as) estudantes via gravação de áudio ou vídeo. Esse material foi usado pelos professores para fins de avaliação das aprendizagens dos(as) estudantes, mas também possibilitou a auto reflexão por parte dos(as) estudantes: que ficaram atentos sobre as práticas, rotinas de estudo e aspectos relacionados à performance musical. A partir das narrativas dos(as) estudantes, constatou-se que, com a prática da gravação e com a intenção de um melhor registro possível, os mesmos, ao ouvirem seus áudios e analisarem seus vídeos, perceberam aspectos da performance, afinação e ergonomia que poderiam ser melhor apresentados, ao passo que, desenvolviam de forma concomitante sua interpretação musical e, conseqüentemente, sua musicalidade.

¹ Refiro-me às crianças com idades entre quatro e sete anos, participantes da musicalização infantil ou do Projeto de Iniciação Artística.

Considerações finais

São muitos os desafios¹ colocados pela pandemia à equipe docente e à gestão do Instituto Cultural de São Lourenço, bem como aos alunos e alunas da instituição e suas famílias. Estamos frente a uma situação atípica que vem nos mostrando o quanto é preciso avançar para que os(as) estudantes do município tenham acesso aos bens culturais de forma democratizada. Embora o relato aqui apresentado tenha enfatizado as experiências bem sucedidas, houve uma parte significativa de alunos e alunas que não foram contemplados por razões diversas, entre elas, a falta de acesso às tecnologias e de recurso financeiro para manter uma conexão de *internet*, as famílias com grande número de pessoas para dividir apenas um computador ou telefone celular, a falta de ambiente adequado ao estudo musical.

Olhar para as questões de ensino e aprendizagem na perspectiva dos autores citados (TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2014), não somente possibilita que as reflexões e ações docentes possam passar por uma sistematização, uma racionalização, mas, também a percepção de uma teia de complexidades na qual está envolvido o trabalho docente.

Referências

SANTA CATARINA. **Decreto nº 507**, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre medidas de prevenção e controle ao contágio pelo coronavírus (COVID-19) nos órgãos e nas entidades de Administração Pública Estadual Direta e indireta e estabelece outras providências. Florianópolis: Governo do Estado, 2020a. Disp. em: https://www.coronavirus.sc.gov.br/wpcontent/uploads/2020/03/decreto_507_16_03_20.pdf. Acesso em: 04 de out. de 2020.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 508**, de 17 de março de 2020. Dá continuidade à adoção progressiva de medidas de prevenção e controle de contágio pelo coronavírus (COVID-19) nos órgãos e nas entidades de Administração Pública Estadual Direta e indireta e estabelece outras providências. Florianópolis: Governo do Estado, 2020b. Disp. em: <https://www.coronavirus.sc.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto509-17-03-2020.pdf>. Acesso em: 04 de out. de 2020.

SÃO LOURENÇO DO OESTE. **Decreto nº 6.637**, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as ações de prevenção no município de São Lourenço do Oeste, SC, e na administração pública municipal, em decorrência da doença denominada COVID-19, transmitida pelo

¹ Neste texto, a escolha foi por tratar de aspectos diretamente relacionados às atividades remotas desenvolvidas com estudantes do ICLS e às questões que pedagogicamente vem se colocando no trabalho docente. No entanto, há que ser lembrada a gravidade da situação em que a pandemia nos coloca e seus impactos nos diversos âmbitos da vida social, em todas as partes do mundo, os quais ultrapassam em muitos sentidos o que foi aqui abordado.

CORONAVÍRUS (Sars-Cov-2), e dá outras providências. São Lourenço do Oeste: Prefeitura Municipal, 2020. Disp. em: http://icsl.saolourenco.sc.gov.br/arq/noticia/20200316_164556000000.pdf. Acesso em: 04 de out. de 2020.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O EDUCAÇÃO MUSICAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE UMA ATIVIDADE DE COMPOSIÇÃO MUSICAL

LAUTÉRIO, Tereza Cristina Benevenuti¹

Instituto Federal Catarinense – *Campus* Avançado Sombrio – IFC - CAS

Resumo: Este artigo apresenta um relato de experiência acerca de uma atividade de composição musical realizada em uma turma do terceiro ano do curso técnico em informática integrado ao ensino médio ofertado no Instituto Federal Catarinense - *Campus* Avançado Sombrio (IFC-CAS). A proposta foi realizada de forma remota, considerando que as atividades escolares presenciais estão suspensas devido à pandemia do novo Coronavírus. A atividade teve como temática geral a música brasileira, com foco para os estilos musicais samba e funk, e foi estruturada a partir de leituras de textos, apreciação musical e uma proposta da atividade prática de performance e/ou composição, foco deste artigo. Considerando a devolutiva da atividade por parte dos alunos e o momento da avaliação da proposta, foi possível observar que a composição musical se apresentou como um espaço de exposição das ideias de música, bem como um momento de expressar os anseios e as dificuldades que surgiram junto com o isolamento social ocasionado pela pandemia. Desta forma, compreende-se a atividade realizada, como uma possibilidade de educação musical ofertada aos alunos de forma remota.

Palavras-chave: Ensino de Música. Composição Musical. Educação Básica.

Notas iniciais

O contexto educacional retratado neste artigo é o Instituto Federal Catarinense – *Campus* Avançado Sombrio (IFC – CAS), uma das instituições originadas a partir da Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008) que criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs). Este contexto educacional oferece educação básica na modalidade de

¹E-mail: tereza.lauterio@ifc.edu.br

cursos técnicos integrados ao ensino médio. O currículo cursos técnicos integrados ao ensino médio é organizado a partir de uma matriz que compreende componentes curriculares da educação básica, aqui incluída a disciplina de Artes/música, e da educação profissional.

A pandemia ocasionada pelo novo COVID-19 provocou mudanças em todos os âmbitos da sociedade, e com a educação não foi diferente. De uma hora para outra, os docentes foram obrigados a se reinventar, a repensar os processos de ensino e aprendizagem, bem como aprender a lidar com novas ferramentas e estratégias para suas ações didático-pedagógicas. Dentre outras questões, verificar conteúdos possíveis e significativos, metodologias favoráveis e adequadas para o momento, bem como possibilitar a inclusão de todos os alunos nesse processo.

Considerando as mudanças supracitadas, no IFC foram estabelecidas Atividades de Ensino Remotas (AER) normatizadas pela Resolução nº 39/2020 do Consuper. De acordo com a resolução, o regime de AER “é uma estratégia emergencial para a oferta de atividades acadêmicas desenvolvidas e acompanhadas pelos docentes, com mediação tecnológica ou não, realizada de forma remota pelos estudantes em substituição às atividades acadêmicas presenciais”.

A partir desse direcionamento, os planos de ensino foram adaptados e adequados para o momento. De início as estratégias elencadas como possíveis para o ensino de música foram: apresentação de textos, vídeos aulas, questionários objetivos e propostas discursivas, e a princípio, atividades de natureza prática não foram consideradas.

Buscando outras alternativas para o ensino de música neste novo formato, após o período de adaptação inicial dos alunos, foi organizada uma atividade de apreciação, performance e composição musical. Para tal atividade, os alunos foram consultados a fim de verificar a possibilidade de desenvolvimento da mesma, considerando as dificuldades de acesso aos equipamentos e à internet, que alguns enfrentavam. Assim, em acordo com os alunos, a atividade foi desenvolvida.

Este artigo apresentará reflexões sobre uma atividade de composição musical, realizada de forma remota, em uma turma de terceiro ano do curso técnico em informática integrado ao ensino médio, trazendo a metodologia da proposta e as reflexões apresentadas pelos estudantes acerca da atividade.

Apresentação da proposta

No plano de ensino do componente curricular Artes/música dos terceiros anos do curso técnico em informática integrado ao ensino médio do IFC-CAS está prevista a temática “estilos musicais brasileiros”, tendo como objetivos ampliar o conhecimento sobre a produção musical brasileira e refletir sobre as influências musicais que permeiam essa produção. Para trabalhar com a temática, foi estruturada uma proposta de atividade considerando: apreciação, performance e composição. Segundo França e Swanwick (2002),

(...) composição e apreciação, juntamente com a performance são os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado. Esses constituem as possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música, as modalidades básicas de comportamento musical (SWANWICK; FRANÇA, 2002, p. 8).

Esta proposta foi planejada e consolidada em seis aulas com encontros síncronos, via plataforma Google Meet. Inicialmente, realizou-se uma contextualização sobre dois estilos musicais: samba e funk, refletindo sobre as questões históricas, similaridades e diferenças entre eles. Esse processo se deu através da leitura de um texto, apreciação de vídeo aula e uma reflexão em grupo de forma virtual.

Em seguida foi realizada uma atividade de apreciação musical, com exemplos musicais dos dois estilos. Por fim, a atividade de composição e/ou performance foi apresentada aos alunos. Os alunos puderam optar por realizar uma atividade de performance musical, podendo cantar ou tocar um samba ou um funk, ou realizar uma composição musical, considerando aspectos de um dos dois estilos musicais.

Para a atividade de composição, foco deste relato, os estudantes receberam como orientação: compor uma frase musical a partir das características musicais do samba ou do funk, retratando brevemente como está sendo esse momento de isolamento social e mudança cultural na forma de viver. As composições deveriam ser gravadas em áudios ou vídeos, e encaminhados para a professora.

Após a devolutiva das atividades foi realizado um questionário de avaliação, via formulário Google, com os alunos que escolheram a proposta de composição. Dos trinta

e seis alunos da turma, sete optaram por realizar a proposta de composição.¹ A avaliação contou com alguns direcionamentos: justificativa da escolha pela proposta de composição, a composição como um momento de aprendizagem musical, bem como questões de dificuldades na realização da atividade.

Composição na educação musical em tempos de pandemia- Perspectiva do alunos

A atividade de composição é uma das possibilidades no processo de educação musical. De acordo com Visnadi e Beineke (2016), na área da educação musical, a composição é uma atividade reconhecidamente importante, pois busca desenvolver a autonomia e o aprendizado musical de forma significativa.

Os alunos que fizeram a composição destacaram que a escolha se deu pelo fato de ser um espaço para trabalhar a criatividade e a expressão. Todas as composições apresentavam letras, trazendo relatos das angústias dos alunos em relação a falta que sentem da convivência com os amigos, das dificuldades de realizar as atividades de forma remota, apontando a falta de motivação para participação nos estudos. Como observado na letra da composição dos *alunos A e G*: *“Mas que saudades das nossas piadas; piadas que eu nunca vou esquecer; assim de longe até que eu dou umas risadas, mas nem se compara quando eu tô com vocês”*.

O *aluno B* também enfatizou essa questão em sua resposta na avaliação, apontando que a atividade apresentada: *“é uma música que retrata como me sinto nessa quarentena, com relação a todos os acontecimentos recentes, e sobre a utilização do método EAD pela escola”*. Esse direcionamento também foi evidenciado na fala do *aluno F*: *Ela (a composição) relata o momento que estamos passando, o isolamento e seus consequências*. Na letra ele apresenta que: *“o isolamento é duro, ocupo a mente para não pirar; dificultou os estudos, mas sigo em frente não podemos parar”*.

Além de um espaço para expressar suas emoções, a composição foi apontada pelos alunos como um momento para aprendizado musical, sendo possível colocar a teoria musical trabalhada, em prática. Segundo o *aluno A* *“estar no processo de produção musical, por mais que seja de apenas um pequeno trecho, é muito importante para o aprendizado da música.”*

¹ Os nomes dos alunos foram substituídos por letras, a fim de preservar a identidade dos estudantes. A utilização das informações das entrevistas e fragmentos das letras das composições foi autorizada pelos estudantes e seus responsáveis.

Para o *aluno C* além do processo de criação houve uma preocupação em trazer para a composição os elementos musicais do estilo escolhido, aqui o funk.

(...) procurei um beat de funk do meu gosto, gravei minha voz com a letra da música original ouvindo o beat de funk, depois eu só incrementei com alguns aspectos que são bem presentes nos funks atuais como uma segunda voz falando "ó" pausadamente ao fundo, e juntei tudo.

Ao explicar seu processo de composição, o *aluno E* também apresentou um cuidado com as questões musicais: *Durante a composição foi preciso organizar a letra de acordo com o ritmo dos instrumentos para que ficassem em harmonia.* Direcionamento evidenciado também na fala do *aluno B*:

(...) primeiramente escrevi a letra, tentei criar um ritmo que encaixasse com a letra, e gravei cantando e tocando duas vezes, a primeira com enfoque na batida, e a segunda com enfoque na minha voz, baixei um editor e coloquei os dois sons um sobre o outro, e por fim ajustei volume e tempo.

Desta forma, a composição também se configura-se como um espaço onde é possível podem expor suas ideias musicais. De acordo com França (2016, p. 39),

(...) a composição é uma modalidade fundamental do comportamento musical. Ela envolve toda forma de invenção musical e ocorre sempre que alguém tem liberdade de organizar sons com a intenção de se expressar musicalmente, independente da técnica e do grau de originalidade envolvidos.

Neste sentido é possível destacar a fala do *aluno C*: *“gosto de fazer rimas e poemas, brincar com as palavras, e sempre que surge a oportunidade nas aulas de música, tentava fazer composições”*. Em consonância com Beineke (2008, p. 19), a composição é *“compreendida de forma ampla, incluindo trabalhos de improvisação e arranjo, pequenas ideias organizadas espontaneamente com a intenção de articular e comunicar seus pensamentos musicais ou peças mais elaboradas”*. A improvisação foi evidenciada na resposta do *aluno D*:

Coloquei a batida de funk duas vezes e ouvi com atenção, depois separei palavras soltas de coisas que sinto saudade, em seguida eu coloquei o ritmo e improvisei uma letra em cima utilizando as palavras soltas que havia separado, por fim peguei a letra que fiz no improviso, fiz umas mudanças pequenas e anotei o resultado final e então gravei, assim finalizando o processo.

Ainda no que se refere à improvisação, o *aluno C* destacou que trabalhou com os dois estilos musicais, samba e funk, de forma conjunta, o que segundo ele, ficou interessante e peculiar.

A partir do exposto, é possível observar que a atividade composição musical se apresentou como um momento onde os alunos puderam se expressar, seja musicalmente, com as ideias de música, seja expressando seus anseios e dificuldades vividos nesse momento.

Reflexões Finais

Adaptações e angústias são palavras que permeiam o momento atual provocado pela pandemia do COVID-19, que atingiu todas as esferas da sociedade, incluindo as atividades escolares. As adaptações foram e são muitas, e devem estar em constante avaliação. Momentos como este nos levam a refletir sobre a prática pedagógica, os processos de ensino e aprendizagem e a repensar quais os objetivos da educação escolar. Com o ensino de Artes/música não foi diferente. Muitas dúvidas surgiram, dentre elas: como incluir todos os alunos, considerando as várias realidades em que estão inseridos, a falta de equipamentos, a dificuldade de acesso à internet, dentre outras questões que surgem no processo.

Este texto apresentou um breve relato de experiência acerca de uma atividade de educação musical, envolvendo composição musical, desenvolvida em uma turma da educação básica, aqui o ensino médio. Atividades desta natureza já estavam previstas no plano de ensino da turma supracitada. Porém, com esta nova demanda, propostas realizadas de forma presencial necessitaram de adaptações. A atividade relatada com foco na composição, exigiu um planejamento muito cuidadoso, observando, procurando antecipar e sanar as possíveis dificuldades. Considerando que foram realizados atendimentos de forma individual ou em pequenos grupos, o tempo também teve que ser bem organizado. Cabe destacar que as atividades não foram socializadas com os colegas, apenas encaminhadas para a apreciação da professora, sendo que devolutiva e a avaliação foram realizadas de forma individual.

Esta atividade foi pensada compreendendo que a composição, foco da atividade, a apreciação e a performance, parte da mesma, se apresentam como ferramentas importantes no processo de educação musical no ensino básico. Ainda cabe destacar a

temática trabalhada, ampliando o envolvimento com os mais variados estilos musicais, refletindo para além da área musical, questões históricas, sociais e como estas influenciam nas produções, e nesta direção, enfatizar o respeito à diversidade de manifestações musicais e culturais existentes no Brasil.

A partir do exposto e do resultado musical obtido na atividade, é possível inferir que a proposta realizada foi significativa e importante para os estudantes que a realizaram, no sentido de se apresentar como um espaço para expressar questões ocasionadas pelo isolamento social, provocado pela pandemia do Covid-19, que afetou muito a rotina de todos, bem como, a proposta se configurou como um espaço para exposição das ideias de música dos estudantes e aprendizagem musical.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm Acesso em 21 set. 2020.

BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, p. 19-32, set. 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v.13, nº 21, p. 5-39, 2002.

FRANÇA, Cecília Cavalieri (Org.) **Hoje tem aula de música?** Belo Horizonte: MUS, 2016. Cap. 4, p. 39 - 47.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Conselho Superior. **Resolução nº 39/2020, de 24 de agosto de 2020**. Dispõe a realização de Atividades de Ensino Remotas (AER) nos cursos de Qualificação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Técnico de Nível Médio e Superiores ofertados pelo Instituto Federal Catarinense (IFC) em virtude da Pandemia COVID-19. Conselho Superior, 2020. Disponível em: <https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2020/01/Resolu%c3%a7%c3%a3o-39.2020-Altera%c3%a7%c3%a3o-de-AERs.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

VISNADI, Gabriela Flor. BEINEKE, Viviane. “De amizade, letras e ritmos”: ideias das crianças sobre a composição musical na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, V. 24, p. 71-84, Jan. Jun. 2016.

O ENSINO DA MÚSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA EM MOÇAMBIQUE: SUAS IMPLICAÇÕES E DESAFIOS

SITOE, Pedro Júlio¹

Escola de Comunicação e Artes
Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique)

CULIMUA, Aristides Silvestre²

Universidade do Estado de Santa Catarina(UDESC)
Bolsista da CAPES PEC-PG

Resumo: A eclosão da COVID-19 em nível internacional exerceu um impacto significativo em todos os domínios, e mais especificamente, no âmbito educacional. Neste sentido, o presente artigo, se propõe a analisar as implicações e os desafios que se colocam ao ensino de música na Escola de Comunicação e Artes, da Universidade Eduardo Mondlane. Em geral, o domínio prático ligado à todas as unidades curriculares incluindo as Práticas de Instrumentos Musicais do curso de Licenciatura em Música, foi e é o componente que tem vindo a ser mais ofuscado pela pandemia. Assim, as conclusões deste trabalho recomendam mais engajamento e proatividade no âmbito das aulas práticas, quando se retomar definitivamente o regime presencial do processo de ensino e aprendizagem. Para a concretização desta discussão recorreu-se a uma pesquisa bibliográfica e documental. Além disso, a acumulada experiência profissional em música de um dos pesquisadores aqui envolvidos e os dados fornecidos pelos seus colegas, docentes das diferentes disciplinas assumiram um papel de enorme proeminência para a consumação desta reflexão.

Palavras-chave: Tempos de pandemia. Ensino de música. Moçambique.

¹ E-mail: pedrojuliositoe@gmail.com

² E-mail: arisculimua@gmail.com

Introdução

O mundo é atualmente atravessado por uma das mais dramáticas crises sanitárias decorrentes da eclosão do novo coronavírus em dezembro de 2019 na China¹. Efetivamente, devido a sua evolução astronômica, a pandemia da COVID-19 tornou-se em curto espaço temporal, em uma verdadeira crise de saúde pública em nível global, com impactos significativos em todas as dimensões, mais particularmente, no setor educacional.

Em resposta à pandemia, vários governos nacionais, incluindo o moçambicano estabeleceram um conjunto de medidas com vistas à contenção dos efeitos devastadores do SARS-CoV-2 em todas as áreas, e de maneira específica, no âmbito educacional. A esse respeito, o governo de Moçambique determinou com base em decretos específicos, o encerramento de estabelecimentos de ensino, públicos e privados desde o nível pré-escolar (infantil) até o superior (MOÇAMBIQUE, 2020a; 2020b; 2020c).

Assim sendo, o presente trabalho intitulado “O ensino da música em tempos de pandemia em Moçambique: suas implicações e desafios” surge no âmbito do **X Encontro de Pesquisa e Extensão do MusE**, cujo tema para este ano é “Reflexões e Práticas de Educação Musical em Tempos de Pandemia”, e busca analisar as implicações e os desafios que se colocam ao ensino de música na Escola de Comunicação e Artes – ECA da Universidade Eduardo Mondlane. Deste modo, a justificativa para a elaboração deste estudo repousa na sua potencialidade de vir a instigar, em particular, no seio da comunidade acadêmica a realização de debates sobre medidas alternativas ao desenvolvimento de educação musical e de práticas musicais, nestes tempos atípicos de pandemia, em todas as instituições de ensino nacionais, e mais concretamente ao nível da ECA.

Metodologicamente, a pesquisa bibliográfica/documental, os longos anos como docente de música, curricularista e autor de materiais de ensino de educação musical de um dos coautores envolvidos nesta discussão e as informações prestadas pelos seus colegas, docentes das disciplinas de Pedagogia e Didática da Música, Música Vocal, Análise e Técnicas de Composição, Piano, Guitarra Jazz, Prática de Teclado e Guitarra Clássica foram elementos decisivos para a materialização deste estudo. No que concerne à sua estrutura, este artigo é constituído por quatro seções. A primeira delas é a introdução que,

¹<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51966296>. Acesso em: 23 de set. 2020.

de um modo geral, faz a apresentação do trabalho, os objetivos, a sua pertinência e os procedimentos metodológicos que serviram de base para a consumação da pesquisa. Na segunda sessão faz-se a contextualização histórica sobre o ensino de música em Moçambique desde o período colonial até a atualidade. A terceira sessão se debruça sobre as realidades objetivas de mudança de paradigma educacional devido a pandemia da COVID-19 e as práticas pedagógicas levadas a cabo pelos docentes de algumas disciplinas teóricas e teórico-práticas. A quarta sessão, por sua vez, aborda as práticas de alguns instrumentos musicais levadas a cabo na ECA, nestes momentos de pandemia, e por fim, as considerações finais que, discorrem sobre as conclusões e resultados decorrentes das análises documentais e de perspectivas teóricas trazidas no *corpus* do trabalho.

Contextualização histórica sobre o ensino da música em Moçambique

Moçambique, tal como Angola, é um dos dois países da África Austral que se tornaram independentes do jugo colonial português, aos 25 de junho de 1975. Do ponto de vista histórico, o ensino da música foi introduzido em Moçambique durante a vigência da colonização portuguesa e estava enquadrado fundamentalmente nas missões da Igreja Católica, nas bandas militares e noutras instituições religiosas e coloniais.

Devido ao caráter discriminatório que permeou vigorosamente a educação colonial, a grande maioria dos professores de educação musical eram cidadãos portugueses e membros das igrejas com destaque para os padres, pastores, irmãs e irmãos, catequistas, entre outros. Com a proclamação da independência nacional de Moçambique em 1975, os especialistas/técnicos portugueses em educação musical e de outras áreas do saber abandonaram o país, o que viria a culminar com a interrupção total do ensino de música em finais de 1976 e início de 1977.

Entretanto, nos primórdios de 1978, o Governo de Moçambique independente, representado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, criou a Escola de Música e Dança (EMD), com o propósito de formar quadros (monitores/professores) de educação musical e de dança para as escolas, casas de cultura, Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs) e outras instituições afins. Em 1981, os graduados do Curso Básico em Música (já integrado no antigo Centro de Estudos Culturais), tornaram possível a retoma gradual da lecionação de educação musical em algumas instituições culturais e de ensino nacionais.

Passados cerca de dez anos, as poucas instituições que tinham a disciplina de educação musical deixaram de a lecionar devido a descontinuidade na formação dos professores. Todavia, os Centros de Formação de Professores Primários – CFPPs e/ou Institutos de Magistério Primário – IMAPs, atualmente denominados Institutos de Formação de Professores – IFPs sempre continuaram a oferecer a educação musical até a atualidade. Para além dos IFPs, a Escola Nacional de Música criada em 1983 pela então Secretaria de Estado da Cultura, é também um dos poucos estabelecimentos de ensino que se dedicam ainda hoje à formação artística e vocacional em música.

Em 2004, graças às transformações curriculares lideradas pelo Instituto Nacional do Desenvolvimento de Educação (INDE), o então Ministério de Educação reintroduziu a educação musical no currículo do Ensino Primário (MOÇAMBIQUE, 2003), o que viria a favorecer a massificação desta disciplina no ensino primário em Moçambique. Todavia, a lei 18/2018 de 28 de dezembro referente ao novo Sistema Nacional de Educação – SNE (MOÇAMBIQUE, 2018), em uma implementação gradual, não inclui a disciplina no ensino primário.

Sucessivamente, em 2006, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) introduziu a Licenciatura em Música¹, tornando-se na primeira instituição em Moçambique a ministrar esse curso, em nível superior através da Escola de Comunicação e Artes (ECA), uma instituição vocacionada a lecionar cursos superiores nas áreas de Comunicação e Artes. Numa primeira fase a ECA funcionou apenas com o curso de Licenciatura em Jornalismo, e em seguida introduziu o Teatro em 2008, Biblioteconomia e Arquivística em 2009, e o curso de Marketing e Relações Públicas em 2016.

Com a introdução da Licenciatura em Música na ECA, criaram-se, de forma paralela, algumas instituições de ensino da música entre academias e escolas tuteladas por pessoas singulares, organizações da sociedade civil e congregações religiosas.

Para completar o quadro de instituições que lecionam a música ao nível superior, recentemente foi introduzido o Curso de Licenciatura em Artes Cênicas na Universidade Pedagógica de Maputo, com uma das vertentes de saída profissional, a Expressão e Educação Musical, que forma professores da disciplina de educação musical para o ensino primário e o ensino secundário geral².

¹ Neste curso, a partir do terceiro ano, o estudante escolhe uma vertente terminal: pedagógica ou performativa.

²<https://www.fclca.up.ac.mz/pt/ensino/graduacao/licenciatura-em-artes-cenicas>. Acesso em: 25 de set. 2020.

Realidades objetivas de mudança de paradigma educacional devido a COVID-19

A ECA e outras Unidades Orgânicas da Universidade Eduardo Mondlane iniciaram o ano letivo de 2020 normalmente até o período do aparecimento dos primeiros sinais do coronavírus, pandemia que tem vindo a afetar todos os setores da vida das sociedades ao nível do mundo. E, desde à sua criação todos os cursos oferecidos pela ECA, incluindo a Licenciatura em Música, vêm funcionando em regime presencial. Contudo, esta forma de ser e de estar conheceu novos desenvolvimentos com a interrupção das aulas presenciais, através do primeiro decreto presidencial específico (MOÇAMBIQUE, 2020a), uma medida cautelar tomada pelo Governo de Moçambique, como tentativa de evitar ou retardar a eclosão dos primeiros casos no país.

Seguindo as orientações do Governo e da Universidade, a ECA através da sua Direção Geral e das direções dos cursos desenvolveu diversas atividades que culminaram com a continuação das aulas tendo como recursos preferenciais as plataformas sociais e tecnológicas *online*, designadamente: o *Google Classroom*, *WhatsApp*, *Zoom*, entre outras, uma situação que propiciou mudança do paradigma educacional.

A propósito da mudança de paradigma na educação, Fullan (2001), refere que a implementação de mudanças passa por três níveis: o professor, escola e localidade/distrito. E centra-se em três dimensões fundamentais, inseridas em três níveis: (i) a possibilidade de usar-se materiais novos ou revistos; (ii) a possibilidade de usar-se novas abordagens de ensino; e (iii) a possibilidade de alterar-se as crenças.

Fazendo jus a aceção do autor, para consubstanciar a realidade objetiva de mudança do paradigma, a instituição teve de reinventar-se organizando-se para que o processo de ensino e aprendizagem (PEA) voltasse a ocorrer dentro do “novo normal” que a pandemia forçou à humanidade a adotar sem contemplações. Para o (re)início da leção dos conteúdos programáticos, os cursos através dos seus diretores e dos docentes das diferentes unidades curriculares, assumiram a nova forma de ‘ser’ e de ‘estar’ na educação levando a cabo o desenvolvimento da instrução dentro do possível. Entretanto, desenvolveu-se uma espécie de capacitação individual e, para tal, a UEM disponibilizou manuais tutoriais sobre o *Moodle*, *Google Classroom*, *Zoom* e a plataforma SIMECACIN (fornecida pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional). Tais instrumentos de trabalho ajudaram os docentes a inserir-se no novo campo de ação pedagógica.

Depois da planificação e preparação, as atividades letivas arrancaram e desenvolveram-se nos dias e horas previstas nos horários presenciais de cada disciplina ou em outros horários combinados tendo em conta a “nova realidade” de trabalho até ao presente momento.

As aulas da disciplina de Etnomusicologia (I e III), lecionada por um dos pesquisadores envolvidos neste estudo decorreram, basicamente, nas terças e quintas-feiras usando três plataformas: *WhatsApp*, *e-mail* e esporadicamente o *Google Classroom*, tendo sido cumpridos integralmente os planos de ensino e realizadas as devidas avaliações formativas e sumativas.

Durante a lecionação das aulas foi notória a participação ativa dos estudantes através de questionamentos, pedidos de esclarecimentos ao docente e a outros colegas, contribuições diversas, o espírito de interajuda (mútua) e outras formas de interação um pouco contrárias ao individualismo que às vezes tem caracterizado as relações entre estudantes em sala de aula presencial.

Na disciplina de Pedagogia e Didáctica da Música, por sua vez, foi usada a plataforma *WhatsApp* para a lecionação dos conteúdos programáticos e a interação com os estudantes. Assim, os docentes distribuíram temas de pesquisa, uns em grupo e outros individuais e colocaram questões de reflexão baseadas nos trabalhos atribuídos e depois abriram um espaço de debate, onde cada estudante dissertava em volta do seu tema/trabalho e no final fazia-se a síntese. Ainda, os docentes compartilharam alguns vídeos que abordam o processo de ensino e aprendizagem (PEA) em Música e discutiram com os estudantes sobre os procedimentos metodológicos aplicados, vincando as potencialidades e fragilidades dos mesmos. A avaliação final das aprendizagens foi realizada usando os mesmos recursos tecnológicos.

Na disciplina de Música Vocal, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem foi realizado usando as plataformas *WhatsApp*, *email* e *Zoom*. Assim, depois da disponibilização dos temas, os estudantes desenvolveram o seu trabalho individualmente consultando sempre que necessário aos docentes e estes tiveram a oportunidade de apoiar a assimilação das matérias por cada estudante através da personalização das aulas.

Depois das práticas, individualmente, os estudantes gravavam os trabalhos e enviavam aos docentes para a defesa/apresentação dos mesmos usando também as plataformas *online*.

Relativamente ao desenvolvimento do PEA, os docentes dessa disciplina tiveram alguns constrangimentos relacionados com a transmissão de algumas matérias, principalmente no que respeita a parte técnica do canto e o trabalho do conjunto, devido a razões óbvias. Ainda relacionado com os constrangimentos, os docentes apontam as reclamações dos estudantes devido a dificuldades no acesso à internet.

Na disciplina de Análise e Técnicas de Composição (4º ano), depois da interrupção das aulas presenciais foi praticamente impossível desenvolver o PEA devido a falta de bases para as aulas no formato digital aliada a necessidade de os estudantes desenvolverem as capacidades analíticas discutindo obras sob a monitoria presencial do docente. Assim, só foram dadas as matérias da parte teórica, mas sempre condenadas a superficialidade pela necessidade obrigatória de perceber como soa o que representa uma determinada configuração e que impactos exercem as modificações estruturais que se operam em qualquer fenómeno musical. Entretanto, o regresso paulatino às aulas presenciais foi fundamental para consolidar uma pequena parte do material abordado e o aproveitamento pode ser considerado positivo.

De um modo geral, a lecionação das aulas de música de forma remota exigiu dos docentes (e dos estudantes) um redobrado esforço de preparação das aulas e uma organização diferente dos materiais de apoio para os estudantes e dos próprios meios didáticos usados pelos docentes em sala de aula virtual.

Relativamente aos constrangimentos destacam-se as ausências às aulas virtuais de alguns estudantes devido a falta de telefones celulares compatíveis (*smartphones*), computadores pessoais e outros recursos tecnológicos necessários para uma educação a distância. Ainda, a falta de condições adequadas para o trabalho, especificamente, com o único estudante com deficiência visual foi um constrangimento que certamente terá tido um impacto negativo na sua vida académica.

O retorno forçado de alguns estudantes às origens terá sido um dos enormes desafios, pois, dificilmente puderam participar de forma *online* das aulas devido a problemas relacionados com a falta de acesso à internet e energia elétrica e dos próprios

recursos tecnológicos e monetários imprescindíveis para o cabal desenvolvimento do PEA nos moldes impostos pela COVID-19.

Para a salvaguarda dos interesses do PEA pelos docentes, destaca-se a adoção de algumas estratégias incluindo as individualizadas consubstanciadas em troca de contatos e fornecimento de materiais de ensino, uma ação que terá minimizado certamente os efeitos da pandemia. A título de exemplo, realça-se o envio de textos de avaliação (não anexados) através do *WhatsApp* por parte de alguns estudantes para os docentes procederem ao *download* e constituírem os documentos finais que permitiram a correção e classificação dos estudantes em causa.

Não obstante, os docentes são unânimes em referenciar que a “nova forma” de trabalhar acabou impactando positivamente nas aprendizagens dos estudantes, pois, atualmente demonstram muita proatividade no tocante a pesquisa e a procura independente de informações nos diferentes motores de busca disponíveis além da melhoria da forma de organização das ideias e da redação dos trabalhos escritos.

Práticas de instrumentos musicais em tempos da Pandemia na ECA

Na Escola de Comunicação e Artes - ECA, as disciplinas práticas do Curso de Licenciatura em Música são maioritariamente constituídas por instrumentos musicais que, no entanto, a maioria de estudantes não os têm ao domicílio. Assim, esta área terá sido a mais afetada por não ter sido possível realizar as atividades substanciais devido as limitações impostas pela pandemia.

Para o desenvolvimento do PEA, na disciplina de Mbira Nyunganyunga¹ (I e III) foram criados dois grupos de *WhatsApp*, compostos por estudantes de cada nível e disponibilizados todos os materiais de ensino sobre a descrição, organologia e história, funcionamento e função do instrumento na sociedade tendo faltado a interação com o docente relativamente a prática do instrumento.

Na disciplina de Piano, os docentes disponibilizaram os conteúdos programáticos através das plataformas *online* tal como nas disciplinas teóricas. Contudo, enfrentaram várias diversas dificuldades relacionadas à falta do instrumento individualmente para fazer as práticas e de condições de conexão à sala virtual devido aos recursos digitais

¹Instrumento musical tradicional da zona centro de Moçambique.

como *smartphones*, *Ipads*, entre outros, do crédito para a aquisição de *megabytes* para as aulas que permitissem uma interação visual entre o professor e o aprendente do instrumento. Assim, depois das práticas de exercícios de técnica e o repertório de musicais, os estudantes gravavam e enviavam aos docentes para a devida avaliação e classificação. Entretanto, esta atividade não teve o sucesso esperado, pois alguns dos teclados usados apresentavam algumas limitações, como as poucas oitavas no teclado, a falta de pedal, dentre outros componentes de trabalho.

Na disciplina de Guitarra Clássica, depois da combinação do horário de trabalho o docente enviou os temas e outros materiais inerentes ao PEA, contudo, não teve nenhum retorno desejado, pois, os estudantes alegaram a falta de recursos tecnológicos e de condições para o acesso à internet.

Na disciplina de Guitarra Jazz, o processo de ensino e aprendizagem também foi desenvolvido usando as plataformas *online*, tendo o docente começado as atividades estabelecendo os horários letivos e em seguida enviado os materiais de trabalho como áudios e toda informação pertinente incluindo alguns livros complementares. Depois seguiram-se as práticas e interações com os estudantes embora não tenham sido muito ativas como seria de desejar, devido a participação deficiente dos estudantes das aulas pelas dificuldades financeiras evocadas anteriormente.

Todavia, segundo o docente, a interação atingiu alguns níveis de satisfação nas turmas do 3º e 4º anos, pois fazendo-se o uso da plataforma *WhatsApp* conseguiu-se fazer a introdução de alguns conteúdos destes níveis. A avaliação das aprendizagens não foi realizada devido ao pouco contato e a interrupção das aulas *online* devido a choques com algumas disciplinas coletivas.

Finalmente, na disciplina de Prática de Teclado (I e III), o processo de ensino e aprendizagem decorreu usando as mesmas plataformas e, depois do envio dos conteúdos programáticos constituídos por escalas musicais e obras pelos docentes, os estudantes desenvolveram as suas práticas interpretando os conteúdos fornecidos. Para minimizar a falta dos instrumentos ao domicílio, os estudantes foram orientados a comprar cartolinas e desenhar o teclado para exercitar os conteúdos e para a avaliação das aprendizagens tiveram que gravar os conteúdos e enviar aos docentes. Nesta disciplina, ainda é de enaltecer os esforços abnegados e desenvolvidos pelos docentes para a prossecução do PEA ao ponto de dar por emprestado os seus próprios teclados a alguns estudantes além de alguma assistência ao domicílio.

No geral, o PEA dos instrumentos musicais foi deficitário estando-se presentemente em busca de soluções para se ultrapassar as dificuldades. Contudo, o regresso às aulas presenciais que está acontecendo paulatinamente poderá ajudar a dar conclusão ao tempo letivo do primeiro semestre tendo em conta que a componente prática assume um papel complementar relevante no processo de formação profissional em todas as áreas de formação humana, incluindo o campo musical. E, no contexto de formação profissional, mais vale um processo ativo e prático baseado no saber-fazer do que um ensino estritamente teórico (PERRENOUD, 1997).

As formas de higienização dos instrumentos musicais poderão ser a grande salvação para as práticas de instrumentos musicais, pois, usando o desinfetante antes e depois poderá diminuir a multiplicação de contágios entre os diferentes intervenientes. Porém, cada instrumento tem características próprias que poderão tornar o seu PEA mais simples ou complexo.

Considerações finais

Conforme descrito anteriormente, a eclosão da COVID-19 mudou significativamente a forma de ser, estar, conhecer e de proceder as coisas em todas as esferas que permeiam a vida humana incluindo a educacional. É justamente à luz desse “novo normal”, que o prosseguimento dos processos formativos ao nível das instituições de ensino superior, em particular, na Escola de Comunicação e Artes, da Universidade Eduardo Mondlane foi condicionado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística – INE (MOÇAMBIQUE, 2019), dos 27. 909. 798 habitantes de que Moçambique dispunha em 2017, apenas 4.4% é que eram detentores de computadores próprios, e 6.6 % é que tinham acesso à internet. As assimetrias sociais podem, sem dúvidas, ter agravado as desigualdades que, no geral, marcam os alunos no interior dos sistemas educacionais na atualidade (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998; DUBET, 2003).

Neste sentido, impõe-se, no geral, o desenvolvimento pelos governos nacionais de políticas e/ou ações pragmáticas que garantam a concretização plena dos princípios de educação inclusiva e de igualdade de oportunidades tão propalados pelos sistemas de ensino modernos.

Pela experiência profissional de um dos investigadores envolvidos neste trabalho e dos seus colegas, durante a vigência das medidas restritivas, enquadradas no combate contra o coronavírus (MOÇAMBIQUE, 2020a; 2020b; 2020c), desenvolveram-se positivamente as atividades letivas ao nível das disciplinas teóricas e práticas, da Escola de Comunicação e Artes, da Universidade Eduardo Mondlane, embora alguns estudantes não tenham tido o acesso às salas virtuais devido ao enunciado anteriormente.

Entretanto, os contatos personalizados realizados através de *e-mails* e outras plataformas, exerceram um papel determinante para a salvaguarda do processo formativo para todos. De um modo global, o domínio prático intrínseco à todas as áreas disciplinares, incluindo as Práticas de Instrumentos Musicais do curso de Licenciatura em Música é a parte que mais se sacrifica nestes tempos de pandemia. Desta forma, uma das ações que se colocam aos docentes/educadores musicais (e os próprios estudantes), com o retorno gradual ao regime presencial de ensino e aprendizagem a todos os níveis, será indubitavelmente o engajamento e uma maior proatividade no que concerne às aulas práticas, tendo em vista, a sua relevância no âmbito da formação profissional dos estudantes nesta área de saber (BECKER, 2007 apud MADEIRA, 2016).

Referências

- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Pierre Bourdieu: Escritos de educação** (p.217-227), 8ª Ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1998.
- DUBET, François. **Desigualdades multiplicadas**. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2003.
- FULLAN, M. **The new meaning of educational change**. New York: Teacher College Press, 2001.
- MADEIRA, Ana Ester Correia. **O professor pesquisador na aula de música**. Curitiba, Editora Prismas, 2016.
- MOÇAMBIQUE, MEDH/INDE. **Plano curricular do ensino básico**. Maputo: INDE, 2003. Disponível em <<https://docplayer.com.br/624068-Plano-curricular-do-ensino-basico-objectivos-politica-estrutura-plano-de-estudos-e-estrategias-de-implementacao.html>>. Acesso em: 1 jan. 2018.
- MOÇAMBIQUE. Boletim da República. **Lei nº18/2018**. I Série, nº 254. Reajusta o Quadro Geral do Sistema Educativo. Maputo: Imprensa Nacional, 2018b.
- MOÇAMBIQUE. INE. **Resultados definitivos**. Maputo/Moçambique, 2019. Disponível em: <www.ine.gov.mz>. Acesso 20 de ago. de 2019.

MOÇAMBIQUE. Boletim da República. Decreto nº 11/2020. I Série, nº 61. Maputo: Imprensa Nacional, 2020a.

MOÇAMBIQUE. Boletim da República. Decreto nº 26/2020. I Série, nº 124. Maputo: Imprensa Nacional, 2020b.

MOÇAMBIQUE. Boletim da República. Decreto nº 51/2020. I Série, nº 124. Maputo: Imprensa Nacional, 2020c.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PRÁTICAS COLETIVAS DE VIOLÃO: UM ESTUDO COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

QUINELATO, Romulo Emanuel¹

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

FINCK-SCHAMBECK, Regina²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Este texto se origina a partir de um projeto de pesquisa de mestrado em andamento que está sendo realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC. Tem por objetivo principal o aprofundamento da compreensão das especificidades do ensino-aprendizagem do violão popular, suas particularidades e manifestações culturais por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA); implementar um projeto piloto de ensino-aprendizagem do violão popular para alunos com TEA e analisar metodologicamente, a partir da reflexão crítica sobre o processo dessa implementação, os processos e adaptações requeridos quanto à forma como se ensina o instrumento musical em tal situação e avaliar o aprendizado adquirido, tanto nas esferas teóricas e motoras quanto na artística e estética. O texto está dividido em introdução, objetivos, justificativa, metodologia e resultados parciais. Até o presente momento foi realizado um levantamento preliminar das publicações no campo de conhecimento da educação musical e da educação inclusiva, em especial sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA), para situar os possíveis caminhos da pesquisa.

Palavras-Chave: Autismo. Violão Popular. Ensino Coletivo.

¹ E-mail: romulo.quinelato@edu.udesc.br

² E-mail: regina.finck@udesc.br

Introdução

O autismo, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.*, 2014), é uma condição do neurodesenvolvimento que abrange diferentes manifestações clínicas e níveis de gravidade, apresentando déficits na comunicação social recíproca/interação social e em interesses, atividades e/ou comportamento com a presença de padrões restritivos e repetitivos a partir do qual nuances diagnósticas com características comuns passaram a chamar-se Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ao abordar o desenvolvimento musical em indivíduos com TEA, a educação musical inclusiva e a musicoterapia são importantes ferramentas de intervenção que contribuem para uma melhora no quadro das manifestações clínicas, visto que o trabalho com a música e seus elementos apontam para as áreas mais afetadas, como a comunicação e a interação social (LOURO *et al.*, 2006. GATINNO, 2015). Embora a musicoterapia e a educação musical tenham pontos de contato importantes, é fundamental ressaltar que o foco da presente pesquisa reside no desenvolvimento musical a partir de propostas metodológicas referentes à educação musical. Assim, delimita-se que o objetivo visa ao aprendizado de música por meio de uma transformação qualitativa acerca do conhecimento em música (GOMES, 2010, p. 459), enquanto a musicoterapia possui um objetivo terapêutico, utilizando a experiência musical sistematicamente para promover a saúde (AIGEN, 2013, p. 1).

As pesquisas na área da educação musical inclusiva, especificamente aquelas que têm como foco as discussões sobre educação musical e TEA, embora não representem grande volume na produção científica brasileira, têm mostrado a disposição e o esforço de alguns pesquisadores da área da educação musical especial em delimitar caminhos para o desenvolvimento musical em indivíduos autistas (ZIMMER; RODRIGUES; DEFREITAS, 2018, e PENDEZA; DALLABRIDA, 2017).

Nota-se que o eixo da educação musical que diz respeito à pedagogia do ensino de instrumento para indivíduos com TEA ainda não possui produção significativa, e que tenham alcance direto na prática docente dos educadores da rede brasileira de ensino (ou pelo menos ainda não documentados¹). Inevitavelmente surgem questões quando se

¹ Dado baseado no levantamento bibliográfico para a produção deste projeto de pesquisa, realizado nos principais canais de publicação em educação musical no Brasil (a saber: Revista OPUS, Revista da ABEM, Per Musi, Anais da ANPPOM e SimCam e portal Capes).

levam em consideração fatores como a avaliação do indivíduo com TEA em relação a parâmetros de desenvolvimento estético ou qualitativo referentes ao processo artístico musical. Isso não elide, entretanto, a necessidade do diálogo sobre o tema, como propõe Soares (2014, p. 10), em busca de um desenvolvimento musical satisfatório.

Objetivos

No caminho para uma prática da pedagogia musical inclusiva, um dos maiores desafios enquanto educadores é a adaptação, reinvenção ou releitura das práticas pedagógicas das referências nessa área, como Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Lucy Green, Keith Swanwick, que propuseram verdadeiros saltos no modo como se concebe a educação musical contemporânea (FONTEIRADA, 2005, e MATEIRO; ILARI, 2011). Dessa forma, ao pensar em desenvolver uma pesquisa em que se busca, em termos gerais, encontrar e solucionar os desafios do ensino de um instrumento musical a alunos com TEA, temos como objetivo o aprofundamento da compreensão das especificidades do ensino-aprendizagem do violão popular, suas particularidades e manifestações culturais por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), portanto, busca-se repensar, adaptar e desenvolver as interfaces teóricas necessárias para dialogar entre as correntes pedagógicas do desenvolvimento musical. Contudo, busca-se também desenvolver uma aprendizagem humanizada que possua um alicerce teórico ao mesmo tempo que leva em consideração a expressão individual do aluno, como nos lembra Schambeck (2017, p.33)

Ao questionar qual suporte pedagógico pode ser usado para nortear as práticas musicais, é preciso ter claro que, ao se trabalhar com os alunos com deficiências em sala de aula, é importante não seguir apenas o texto dos documentos normativos, mas, fundamentalmente, é preciso conhecer esse aluno.

Em termos de objetivos específicos, faz-se necessário explorar uma série de subtópicos que garantam o suporte para a realização satisfatória da proposta, como desenvolver ou adaptar formas de avaliação, não só aquelas presentes em esferas teóricas e práticas, mas também em relação às abstrações da música e aos significados artísticos a ela atribuídos. Como demonstraram Freire *et al.* (2019, p. 1), em uma recente pesquisa em relação a formas de mensurar e validar o desenvolvimento musical em crianças com autismo:

Um dos desafios no trabalho com crianças com autismo é a avaliação dos ganhos oriundos das intervenções musicais, dentre eles o desenvolvimento musical. A mensuração do desenvolvimento musical dessas crianças torna-se relevante, uma vez que existem indícios de que o desenvolvimento global de crianças com autismo que passam por intervenções musicais esteja relacionado ao desenvolvimento musical alcançado nesse processo (FREIRE *et al.*, 2018)¹. Assim, fazem-se necessários instrumentos de avaliação capazes de mensurar o desenvolvimento musical de crianças com autismo.

Há ainda, nesse processo, a necessidade de levantar discussões críticas sobre as abordagens pedagógicas do violão popular e suas possíveis adaptações neste contexto e como são encontradas suas formas de expressão na cultura em que estão inseridos esses alunos autistas. Dessa forma, é de fundamental importância que sejam revisitadas as propostas de ensino de violão coletivo, questões pertinentes à escolha do repertório popular utilizado a escrita de um arranjo e um planejamento de aula que propiciem uma avaliação do ponto de vista das diversas facetas dos ganhos artístico-musicais e que garanta um ambiente de inclusão e integração. Portanto, além de incluir o aluno na prática coletiva de instrumento garantindo sua participação e equiparação ao acesso deste tipo de prática no ambiente escolar como previsto por políticas públicas, faz-se necessário extrapolar os limites dos documentos oficiais e integrá-lo de forma ativa e humanizada na realização das atividades, eliminando barreiras de aprendizagem e valorizando o potencial que esse aluno oferece.

Analisar o ambiente e dialogar com uma prática musical que contribua de volta para o professor no que diz respeito ao como reagir construtivamente aos desafios encontrados não deixa de ser um princípio da construção de conhecimento coletivo, como nos lembra Paulo Freire (1996), princípio esse que permeia diretamente a educação inclusiva.

Justificativa

Partindo de uma revisão de literatura realizada por Pendeza e Dallabrida (2017, pp. 5-6) a fim de vislumbrar um panorama sobre as publicações nacionais em educação musical voltadas ao TEA, nota-se que, em relação ao histórico das políticas públicas de inclusão, foi criada em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O documento que fundamenta essa política apresenta um apanhado

¹ FREIRE, Marina; MARTELLI, Jéssica; ESTANISLAU, Gabriel; PARIZZI Betânia. O desenvolvimento musical de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em Musicoterapia: revisão de literatura e relato de caso. *Orfeu*, v. 3, n. 1, p. 145-171, jul. 2018.

histórico do assunto no Brasil, segundo o MEC, e tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

A partir dos marcos históricos apontados, é possível compreender alguns significados sociais construídos acerca das pessoas com deficiência, terminologia usada atualmente. Isso diz respeito diretamente às pessoas com TEA, consideradas pessoas com deficiência e detentoras dos direitos legais que esse título lhes assegura (PENDEZA; DALLABRIDA, 2017, p. 6).

Partindo desses pressupostos e da necessidade de aprofundamento no campo do ensino do instrumento para indivíduos com TEA, como já demonstrado em outra revisão de literatura realizada por Zimmer, Rodrigues e DeFreitas (2018), justifica-se a presente proposta baseada em dois grandes alicerces. O primeiro diz respeito ao dever de contribuir para com as necessidades educacionais específicas propostas no documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva publicado através do Ministério da Educação (BRASIL, 2008), como nos aponta Schambeck (2017, p. 29):

No Brasil, apesar de as práticas educativas inclusivas estarem previstas em documentos oficiais que regulamentam o acesso de alunos com deficiências nas escolas de educação básica, sabe-se, pelo depoimento de profissionais (professores, diretores e coordenadores pedagógicos) que atuam nessas escolas, que a inclusão não foi completamente entendida, apropriada e estruturada pelas instituições de ensino e, em especial, para os cursos formadores de professores de música.

Em segundo, tatear os pontos de partida para uma pedagogia do ensino do instrumento musical coerente com o contexto e a condição desses estudantes. Como argumenta Tourinho (2003) enfatiza-se a importância do tocar em grupo, mesmo que peças muito simples, pois a atividade em conjunto estimula a concentração, a interação social e o desejo de sair bem dentro do grupo (TOURINHO, 2003, p. 77).

Metodologia

O método é o caminho para se chegar ao objetivo da pesquisa, envolvendo o conjunto de instrumentos e técnicas operacionais que guiam a coleta e a análise de dados. Nesse sentido, pode-se dizer que é “imprescindível trabalhar com rigor, com método, para

assegurar a si e aos demais que os resultados da pesquisa serão confiáveis, válidos” (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 11). Tendo em conta essas considerações, pretende-se partir de planejamento fundamentado em etapas inerentes a uma proposta regular de ensino-aprendizagem. Partindo de uma etapa teórica onde, a partir da reflexão crítica sobre esse plano inicial fundada na bibliografia pertinente, avançar para uma etapa empírica de experimentação, desenvolvendo um suporte pedagógico adaptado ao ensino de um instrumento musical ao aluno com TEA e avaliar os resultados deste.

Tanto o desenvolvimento da pesquisa quanto a validação dos dados a serem obtidos dependerão do recurso da pesquisa-ação, projetando-se como professor-pesquisador atuando diretamente na sala de aula com 1 ou mais participantes de uma mesma faixa etária a definir, que estejam inseridos em escolas de ensino regular da rede pública. Como instrumentos de coletas de dados, serão consideradas as observações realizadas durante as aulas bem como entrevistas gravadas e transcritas com pais e alunos ao final da oficina. A pesquisa-ação adequa-se à proposta pois, do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação e processamento de dados, com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta (THIOLLENT, 1996, p. 24). Portanto, ao se tratar de uma proposta de pesquisa focada nos processos de ensino-aprendizagem de educação musical específica, é fundamental ter uma margem para conhecer e elaborar um planejamento de ensino que atenda inicialmente às demandas individuais dos alunos, produzindo, a partir de sua implementação, reflexão sistemática de suas ações e resultados, promovendo as devidas análises qualitativas.

Resultados Parciais

Em 2016, um estudo realizado por Fantini *et al.* publicado na revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), com o objetivo de realizar um levantamento sobre os campos de pesquisas em programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil nos últimos 30 anos, mostrou que, em um total de mais de 300 pesquisas, apenas 7 correspondiam à área da educação musical especial. Já em 2018, um outro estudo, dessa vez focado nas pesquisas relacionadas à educação musical e ao transtorno do espectro

autista publicadas em revistas brasileiras Qualis A1, entre os anos de 2006 e 2016, demonstrou que, de um total de 3.844 artigos de toda a produção veiculada nesses canais, apenas 15 abordaram os temas em questão (ZIMMER; RODRIGUES; DEFREITAS, 2018).

Esses trabalhos descrevem processos e práticas pedagógicas utilizadas e/ou observadas e fomentam a realização de futuros estudos que possam complementar os conhecimentos na área. Pesquisas realizadas até aqui demonstram um aprofundamento nas áreas da análise, reflexão ou exploração de processos para o desenvolvimento e aprendizagem musical, além de áreas que tangem a musicoterapia como desenvolvimento intelectual e integração social e interseção entre a clínica psicomotora e a educação musical (ZIMMER; RODRIGUES; DEFREITAS, 2018, p. 8). Um dos aspectos que ainda não foi explorado é a investigação direta do aprendizado de um instrumento musical.

Debruçar-se sobre uma proposta de prática instrumental coletiva que possua um caráter inclusivo para alunos autistas representa uma busca pela integração dos alunos com deficiência na aula de música. Planejar os caminhos pedagógicos e musicais considerando as diversidades dos alunos – e aqui considero as diversas manifestações de deficiência e manifestações dos contextos culturais aos quais se inserem - faz parte de um conjunto de ações que devem nortear a prática docente, considerando a legislação vigente e a necessidade de incorporar ações que ultrapassem os documentos normativos de forma que incidam diretamente na sala de aula e suas diversidades.

Referências

AIGEN, Kenneth S. **The study of music therapy: Current issues and concepts**. Routledge, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.* **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

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

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. Unesp, 2005.

FREIRE, Marina *et al.* Validação da Escala de Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo (DEMUCA): análise semântica, interexaminadores, consistência interna e confiabilidade externa. **OPUS**, v. 25, n. 3, p. 158-187, 2019.

FREIRE, Paulo. Paulo. **Pedagogia do oprimido**, v. 17, 1996.

- GATTINO, Gustavo Schulz. **Musicoterapia e autismo: teoria e prática**. São Paulo: Memnom, 2015.
- GOMES, Joana Malta. O Aprendizado de Música por Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. **VI Simpósio de Cognição e Artes Musicais**, p. 458-471, 2010.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber. **Belo Horizonte: UFMG**, p. 340, 1999.
- LOURO, V. Dos S.; ALONSO, Luís Garcia; DE ANDRADE, Alex Ferreira. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. Editora Autor, 2006.
- MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz Senoi. **Pedagogias em educação musical**. 2011.
- PENDEZA, Daniele; DALLABRIDA, Iara Cadore. Educação Musical e TEA: um panorama das publicações nacionais. **Revista da ABEM**, v. 24, n. 37, 2017.
- THIOLLENT, Michel *et al.* **Metodologia da pesquisa-ação**. 1996.
- SCHAMBECK, Regina Finck. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. **Revista da ABEM**, v. 24, n. 36, 2017.
- SOARES, Lisbeth. Programa de apoio pedagógico e inclusão: um estudo de caso. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 27, 2014.
- TOURINHO, Cristina. Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades. In: HENTSCHEKE, Liane; DEL BEN, Luciana. (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.
- ZIMMER, Paulyane Nascimento; RODRIGUES, Jéssika Castro; DEFREITAS, Áureo Déo. Educação musical e transtorno do espectro autista: Análise da produção em revistas brasileiras de artes/música qualis a1 e seus anais de eventos regionais e nacionais (2006-2016). **Revista da ABEM**, v. 26, n. 40, 2018.

OS TERRITÓRIOS SONOROS ELETROACÚSTICOS: POR UMA (RE)INVENÇÃO DA ESCUITA NO ENSINO DE MÚSICA

NASCIMENTO JUNIOR, Jozia Ribeiro do¹
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Resumo: No presente trabalho apresento algumas das discussões preliminares que se colocam em minha pesquisa de TCC a respeito das contribuições da música eletroacústica para o ensino de música. Por meio de um levantamento bibliográfico, analiso algumas das relações entre tecnologia, composição e educação musical, destacando a necessidade de problematizar as condições nas quais nossas escutas estão inseridas atualmente. A partir das proposições de alguns pesquisadores e compositores, tenho por objetivo investigar como se dá o surgimento e a abordagem dos recursos eletroacústicos na composição e na educação musical, compreendendo as potencialidades e desafios que se colocam neste campo. Relato aqui algumas características históricas do entrelaçamento entre as tecnologias, a produção musical e os processos de ensino-aprendizagem da música. A falta de acesso à informação e aos recursos tecnológicos se mostram como obstáculos para o ensino de determinadas técnicas e expressões musicais não convencionais, contudo, percebemos que alguns equipamentos eletrônicos vem invadindo nossas vidas e nossas escutas, o que precisa ser considerado nas práticas de ensino de música. Portanto, penso neste texto os problemas ético-políticos e estéticos que se dão no âmbito dos processos de composição musical eletroacústica, base sobre a qual o ensino de tais práticas se fundamenta.

Palavras-chave: Ensino de música. Territórios Sonoros. Música eletroacústica.

Durante a pandemia da Covid-19, percebemos que os recursos tecnológicos se tornaram o único meio possível para que o ensino não fosse completamente interrompido.

¹ Estudante do quarto ano do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

E-mail: dake.contato@gmail.com.

Por outro lado, no Brasil, o ensino remoto também tornou evidente a desigualdade no acesso à internet e aos meios básicos para que esta modalidade de ensino se efetivasse. Percebemos as dificuldades que se impõem quando buscamos destacar as potencialidades da música eletroacústica¹ para o ensino de música, uma vez que a falta de acesso à tecnologia e à informação, podem ser obstáculos no ensino de determinadas expressões musicais, assim como a falta de acesso a determinados instrumentos musicais tradicionais e suas respectivas técnicas.

É evidente que o desenvolvimento tecnológico afeta a relação humana com a arte, com música e com os sons nos mais diversos contextos. Giuliano Obici se vale da definição de *território* proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2005 [1980]) para discutir o que chama de Território Sonoro (TS). De acordo com o autor, territórios sonoros podem ser concebidos como “potência de afetação” causada pelo sonoro, ou então como “cadeados sônicos” que limitam nossa percepção. Percebemos que os territórios sonoros criados pelas mídias digitais, por exemplo, estão cada vez mais a serviço dos interesses mercadológicos que invadem nossa privacidade, nossos corpos e afecções, (re)moldando subjetividades.

O poder de um TS está na capacidade de estabelecer encontros mais ou menos potentes com o sonoro. Certas sonoridades – de certos lugares, máquinas, instrumentos – tendem a provocar estados de afetação com maior facilidade, sejam eles positivos, sejam negativos. Esse fenômeno pode modular nossa subjetividade, gerar mais-valia afetivo-emocional e transformações incorpóreas. O TS, por ter essas capacidades de afetação, tende a exercer uma condição de poder sobre nossa matéria sensível (OBICI, 2008, p. 100).

Percebemos então que a noção de TS se refere aos encontros que o som pode estabelecer com os indivíduos, portanto, além de um conceito que remete ao espaço físico, é também uma noção relacionada à algo do nível da subjetividade, mais precisamente à uma modulação subjetiva. Então qual seria o papel do educador musical diante disso? Quais territórios sonoros vem sendo produzidos na educação musical? Deveríamos travar uma guerra contra os dispositivos eletrônicos? Qual seria a importância de dominarmos os meios digitais de forma crítica e criativa no ensino de música?

Frente a tais questionamentos, o objetivo deste trabalho é expor algumas discussões desenvolvidas no âmbito de minha pesquisa de TCC. O estudo concentra-se

¹ O termo eletroacústica, segundo o dicionário Grove Music Online, se refere às ferramentas de produção musical, não a um idioma musical propriamente dito. Porém, o termo abrange as duas principais práticas que surgem a partir da utilização dessas ferramentas: a música concreta e a música eletrônica. Disponível em: <<https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic>>.

nas condições, possibilidades e desafios para o ensino de música que surgem a partir da criação e desenvolvimento dos aparelhos eletrônicos (gravadores, celulares, computadores, TV, rádio, etc.). Por meio de um levantamento bibliográfico, busco compreender o campo do ensino da música eletroacústica, considerando a persistente ausência dos instrumentos e técnicas já utilizados na educação musical desde a década de 60.

Partindo destes objetivos, pretendo desdobrar alguns questionamentos: de que forma o pensamento da música eletroacústica poderia contribuir para operar o ensino de música? Qual o lugar da síntese sonora nas propostas de ensino? Os métodos de ensino de música nos dariam alguma pista? Como estimular a invenção de novos territórios sonoros por meio desses recursos? Como fugir de uma proposta de ensino tecnicista ao abordar esses modos de fazer música? Como lidar com a multiplicidade de modos de fazer música que escapam aos métodos, teorizações, e à própria escrita musical tradicional?

Como ponto de partida para nossa discussão, observamos algumas características históricas do entrelaçamento entre as tecnologias, a produção musical e os processos de ensino-aprendizagem da música. Como aponta Teresa Mateiro (2012), “não são os professores de música, mas os compositores que lideram esse movimento do ensino de música nas escolas. São estes que produzem materiais didáticos com o objetivo de desenvolver a criatividade musical das crianças e jovens” (p. 247). Nesse sentido, é importante perceber que as transformações na educação musical estão intimamente relacionadas com os desdobramentos estéticos das formas de produção musical. De acordo com a autora, a partir do séc. XX:

A tecnologia toma conta do cenário mundial. Compositores fazem pesquisa de ruídos, utilizam sons eletrônicos e sons do cotidiano em suas obras. [...] a tecnologia eletrônica é incorporada como um meio de fazer música, qualquer fenômeno sonoro é considerado fonte de criação musical, impõe-se o aprendizado da pesquisa sonora, surge uma nova atitude frente à capacidade de escuta e cria-se uma nova notação para escrever música (MATEIRO, 2012, p. 246).

Pierre Schaeffer, compositor pioneiro no estudo dos fenômenos sonoros, percebe que é necessário recolocar a condição da escuta no pensamento musical. Por meio de seus experimentos com os equipamentos eletrônicos de reprodução sonora, destacou o caráter instrumental e analítico da escuta, pensando-a como um ato criativo, que também moldaria subjetividades. Ao reproduzir o som a partir destes equipamentos, Schaeffer percebe que ele se mantém em suas propriedades físicas, porém pode suscitar novas

atribuições da percepção através da escuta, a cada reprodução, e em cada espectador (OBICI, 2008).

Antes de ser discutido por P. Schaeffer, o tema da escuta ocupava um lugar acessório no plano musical. O autor deu um lugar distinto à questão por considerar o ouvido uma ferramenta de análise, um aparato técnico tal como as tecnologias de transmissão sonora (OBICI, 2008, p. 26).

A chamada *Musique concrète*, ou “música concreta”, criada em Paris, no ano de 1948 por Schaeffer é uma das primeiras expressões da música eletroacústica, e tem como aspecto central a gravação, edição e reprodução sonora. O compositor e pesquisador Silvio Ferraz (2010) aponta que a partir da possibilidade de reprodução do som, Schaeffer percebe que:

(...) quando ouvimos música nem sempre estamos ouvindo o som. Ele nota que o som vem sempre acompanhado de camadas de linguagem, de relações humanas, e que dificilmente se ouve apenas o som. Ora, para que Schaeffer imagina ouvir o som? Já não seria o suficiente ouvir a música? Talvez assim fosse para um homem no séc. XVIII ou início do XIX, mas para o homem do séc. XX a situação é bastante diversa; aquilo que ele chama de música já não cabe nas velhas definições e o som se propõe sempre livre de qualquer sistema que o coordene (FERRAZ, 2010, pp. 1-2).

Piers Spencer (2016) aponta que somente no final dos anos 60 essas perspectivas estéticas começaram a integrar os domínios da educação musical, ainda que de forma tímida, lenta e descontínua. Ao possibilitar novas formas de escuta, os dispositivos tecnológico-sonoros suscitam também novos problemas políticos e estéticos, que exigiram e continuam exigindo novas proposições para o ensino de música.

A escuta, do nosso ponto de vista, se apresenta cada vez mais confinada. Antes de se propor como uma possibilidade de investigação e descoberta do sonoro, ela se encontra numa trincheira sônica que se impõe aos ouvidos. Está arregimentada pela busca de se tornar tanto propriedade de uma cultura que se apropria, mais e mais, daquilo que preexiste, seja da condição da vida à própria condição da escuta, seja do consumo dos falantes portáteis (celulares, mp3 players) até o consumo de zonas de conforto aos ouvidos (OBICI, 2008, p. 36).

A ambivalência entre a ausência da música eletroacústica nas práticas do ensino formal de música nas escolas, como aponta Álvaro Borges (2014), e a crescente invasão desses dispositivos sonoros (alto-falantes, celulares, computadores, mp3) no contexto educacional, motivaram algumas das questões que compõem a pesquisa da qual decorre este trabalho. Seria este um TS negado em alguns dos ambientes formais de ensino de música?

Em meio a essa problemática, os trabalhos dos educadores musicais dos chamados ‘métodos ativos de segunda geração’, como define Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

no livro *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação* (2008), protagonizam a aproximação entre a educação musical e as transformações estéticas da música no século XX. Maura Penna (2012) complementa que:

Alguns desses métodos, até pelo contexto de sua criação, prendem-se ao sistema tonal e ao ritmo métrico, que são, por vezes, tomados como modelo único e ideal de música. Por sua vez, outras propostas pedagógicas – como as de Paynter, Schafer e Meyer-Denkman –, comprometidas com a estética da música erudita contemporânea, trabalham o som e o ruído de modo mais amplo, explorando a sua manipulação criativa segundo princípios diversos de organização, dessa forma expandindo enormemente a concepção de música (PENNA, 2012, p. 21).

O compositor e educador John Paynter, um dos mais destacados nomes dessa geração, alerta que suas propostas para o ensino de música não deveriam ser tomadas como um sistema, ou como um método a ser reproduzido de forma descontextualizada. As atividades descritas em seus livros, as gravações com composições executadas pelas crianças nas salas de aula da Inglaterra, assim como seus textos com reflexões pedagógicas acerca do ensino de música, constituem um material importante para compreensão e consolidação de novas práticas na educação musical. Contudo, Paynter alerta que:

O que aqui se expõe é uma visão de educação musical e não um método de ensinar música. Esta é precisamente uma área onde se devem evitar os métodos, porque eles são a antítese da mente criativa. Se você descobrir alguma vez que acabou de desenvolver um sistema para o ensino da composição, esse é o momento de desistir dele! (PAYNTER, 1999 [1992], p. 29 *apud* MATEIRO, 2012, p. 260).

Com a invenção de novos equipamentos de escuta e, principalmente, com a disseminação dos computadores pessoais e celulares, abre-se um leque de possibilidades para a composição, descrição, análise, performance, e conseqüentemente para o ensino de música. Alguns ambientes de programação musical, por exemplo, permitem a criação de instrumentos digitais e outras ferramentas para composição, análise e performance sonora de forma gratuita. Dentre os aspectos positivos deste tipo de *software*, estão também as possibilidades em propor novas formas de interação com o som, por meio de controladores e sensores, por exemplo.

Percebemos que as dificuldades para a abordagem da produção musical eletroacústica no ensino podem estar ligadas principalmente à falta de acesso aos recursos e à informação, visto que o domínio de cada ferramenta envolve sempre um conjunto de conhecimentos. Entretanto, alguns recursos como computadores, celulares e gravadores,

podem contribuir para uma prática de ensino que estimule novas possibilidades de escuta. A compreensão dos conteúdos formantes do material sonoro através de descritores de áudio, ou atividades de síntese sonora, por exemplo, podem indicar estratégias de composição e de ensino que vão muito além da manipulação de sons pré-gravados.

Busquei neste trabalho relatar as discussões iniciais do que se pretende desenvolver na escrita do texto de monografia para a conclusão do curso de Licenciatura em Música. Evidenciamos a necessidade de (re)pensar as condições que moldam nossas escutas e subjetividades atualmente para, a partir disso, ampliar nossa criatividade e capacidade de afetação pelo som no ensino de música, propondo a destituição dos “cadeados sônicos” que nos cercam.

Referências

BORGES, Álvaro. **O compositor na sala de aula:** sonoridades contemporâneas para educação musical. Tese (Doutorado em Música), Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/108807/000772134.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 20 de agosto de 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix (1980). **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol.1, 2, 3 e 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005.

FERRAZ, Silvio. Músicas e territórios. **Polêm!ca (revista eletrônica)**, v. 9, n. 4, out/dez, 2010, p.1-15. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2815>>. Acesso em 20 de agosto de 2020.

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

MATEIRO, Teresa. John Paynter: A música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical [livro eletrônico]**. Curitiba: InterSaberes, 2012. Série Educação Musical. Capítulo 8. p. 243-273. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5128442/mod_resource/content/0/PEDAGOGIAS_EM_EDUCACAO_MUSICAL-melhor.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2020.

OBICI, Giuliano. **Condição da escuta:** mídias e territórios sonoros. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2008. Disponível em: <http://www.giulianobici.com/site/livro_files/condicao_da_escuta.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2020.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical [livro eletrônico]**. Curitiba: InterSaberes, 2012. Série Educação Musical. Introdução. p. 13-24. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5128442/mod_resource/content/0/PEDAGOGIAS_EM_EDUCACAO_MUSICAL-melhor.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2020.

SPENCER, Piers. Post-War Modernism and the Music Classroom. **Journal of Biomusical Engineering**, v. 6., i. 1, 2016, p. 1-5. Disponível em: <<https://www.omicsonline.org/open-access/postwar-modernism-and-the-music-classroom-2090-2719-1000113.pdf>>. Acesso em 20 de agosto de 2020.

PLATAFORMA BRASIL: PRESSUPOSTOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS PARA SUBMISSÃO DE PROJETOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL

FINCK-SCHAMBECK, Regina¹

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

OLIVEIRA Gian Marco de²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

SANTOS, Gabriela Cintra dos³

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

SÍNTIQUE, Mara⁴

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

JUNQUEIRA Mariana Lopes⁵

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

NICOLODELLI, Vinícius⁶

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Este trabalho pretende descrever os processos de submissão aos comitês de ética de projetos de pesquisa oriundas das áreas de Ciências Humanas, subárea de Educação e da área de Linguística, Letras e Artes mais especificamente da subárea Artes, a partir de propostas elaboradas no campo de pesquisas em educação e sua interface com

¹ E-mail: regina.finck@udesc.br

² E-mail: gianprofessor@gmail.com

³ E-mail: gabriela.cintra@hotmail.com

⁴ E-mail: marasintique@hotmail.com

⁵ E-mail: marianalopesjunqueira@gmail.com

⁶ E-mail: vinicius_nicolodelli@hotmail.com

a educação musical. O interesse pelo tema se deve aos desafios enfrentados por pesquisadores iniciantes para interpretar as nuances avaliativas que constam nas orientações de submissão à Plataforma Brasil (PB). O principal deles é adequá-los às normativas que estão fundamentadas em pressupostos legais, éticos e metodológicos preconizados pelo Ministério da Saúde. O texto escrito sob a perspectiva de vários autores que já passaram pelo processo de avaliação junto a um comitê de ética, visa contribuir com futuros pesquisadores, que podem buscar nele o apoio instrucional para o preenchimento e submissão de seus projetos de pesquisa na Plataforma Brasil.

Palavras-chave: Projeto de Pesquisa. Educação musical. Ética. Plataforma Brasil.

Introdução

Ao elaborar um projeto de pesquisa, é recomendado que o pesquisador atenda a alguns requisitos para que a investigação seja realizada assegurando o cumprimento de procedimentos éticos e metodológicos. Tais medidas proporcionam segurança aos sujeitos envolvidos na realização da pesquisa. Visando garantir o cumprimento de procedimentos éticos e metodológicos na pesquisa, foram criados a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e a Plataforma Brasil (PB).

A CONEP é uma das comissões do Conselho Nacional de Saúde, com sede em Brasília e ligada ao Ministério da Saúde. Foi criada pela Resolução CNS Nº 196/96 (BRASIL, 1996) com a função de elaborar e implementar normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos para todos os campos de conhecimento¹. A comissão atua juntamente ao CEP que são organizados nas instituições onde são realizadas as pesquisas (BRASIL, 2007). Todas as instituições que realizam pesquisas com seres humanos possuem o CEP que revisa os procedimentos metodológicos e éticos que envolvem uma pesquisa (LORETTO, 2017). O CEP foi incorporado no Brasil pelas Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Res. CNS nº 196/96 (BRASIL, 1996).

Na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) é um órgão colegiado, de natureza técnico-científica, encarregado de “[...] analisar, revisar, regulamentar e fiscalizar a realização de pesquisa envolvendo seres humanos, [...] garantindo e resguardando a integridade e os

¹As áreas de conhecimento definidas pela Capes são: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes.

direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas” (UDESC, 2017). Assim, o CEP/UDESC busca disponibilizar informações e resoluções que possam dar suporte à submissão de projeto de pesquisa no âmbito da Universidade. De acordo com o Regimento Interno do CEP/UDESC a submissão ao comitê não é de caráter obrigatório, mas o mesmo está aberto para apreciação das pesquisas interessadas ao procedimento de análise (UDESC, 2017).

O CEP foi criado para contribuir com a integridade e dignidade dos sujeitos da pesquisa que devem ser desenvolvidas dentro dos padrões éticos. O sistema CEP/CONEP é ligado à PB, site que abriga as etapas de preenchimento e nele deverão ser incluídos os dados pessoais do(s) pesquisador(res) e do projeto que está sendo submetido. A PB é um recurso criado pelo Ministério da Saúde que entrou em vigor em 2012, e passou a substituir o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (SISNEP). De atuação conjunta com o sistema CEP/CONEP, tem como objetivo garantir a proteção ao sujeito de pesquisa. Consiste em uma base nacional unificada que permite que as pesquisas possam ser acompanhadas desde a submissão até a aprovação final pelo CEP/CONEP, possibilitando também o envio de relatórios parciais e finais da pesquisa.

Todo o processo de submissão e acompanhamento do projeto de pesquisa é feito online¹. O sistema avaliativo do projeto é embasado nas ciências médicas, o que pode gerar algumas dificuldades para o pesquisador de outras áreas do conhecimento. Entre os principais termos que podem diferenciar os enfoques na elaboração de projetos de pesquisa pode-se mencionar os riscos, benefícios, inclusão e/ou exclusão e intervenção. Considera-se importante destacar esses termos pelo fato das pesquisas no campo da educação e educação musical não possuírem um comitê específico de avaliação junto à PB.

Para tanto, o foco deste texto concentrou-se na descrição da CONEP, do CEP e da PB, no tratamento sobre os critérios éticos e metodológicos da pesquisa e na abordagem reflexiva sobre alguns campos de preenchimento da PB. Apresenta-se, a seguir, uma contextualização sobre a metodologia na pesquisa em educação e as recomendações sobre os procedimentos éticos no desenvolvimento das pesquisas em educação e sua interface com a educação musical.

¹Endereço para acesso à Plataforma Brasil: www.saude.gov.br/plataformabrasil

A metodologia e a ética na pesquisa em educação

Bogdan e Biklen (1994) apontam que a pesquisa em educação pode assumir muitas formas e podem ser conduzidas em múltiplos contextos, na qual os investigadores se interessam pelas maneiras distintas que as pessoas dão sentidos às suas vidas. Dessa forma, a abordagem qualitativa pode ser a mais adequada para as pesquisas na área da educação. Ademais, Penna (2015) considera que a pesquisa qualitativa busca a compreensão do fenômeno estudado.

Para Creswell (2014), as pesquisas qualitativas são desenvolvidas para compreender a complexidade e o detalhe da questão, o que só é viável quando o pesquisador entra em contato direto com as pessoas, lugares, etc., transmitindo-as em estilo literário e flexível. Sendo assim, redigir com embasamento metodológico adequado, buscando trazer para o corpo do texto que será submetido na plataforma Brasil autores que abordam os princípios metodológicos na área da educação, pode ser diferencial no momento da avaliação pelo CEP/CONEP.

Outro desafio para o pesquisador da área de educação musical é compreender quais são os princípios éticos envolvidos nas pesquisas, visto que em sua maioria são realizadas em escolas ou contextos de ensino, o que pode parecer não oferecer nenhum desconforto para os sujeitos pesquisados. Mainardes e Cury (2019) apontam que os princípios éticos fundamentais aos códigos e às diretrizes éticas da Educação como área de conhecimento têm suas origens nas discussões a respeito dos princípios e das diretrizes éticas internacionais da pesquisa biomédica em seres humanos, a exemplo: o Código de Nuremberg (MAINARDES; CURY, 2019, p. 24).

Hermann (2019) afirma que as Ciências Sociais e Humanas foram envolvidas nos procedimentos éticos da pesquisa, que segundo a autora é embasado em “fundamentos éticos da dignidade humana, da liberdade e da diversidade e responsabilidade na condução da pesquisa e seus resultados” (HERMANN, 2019, p. 22). Dessa maneira, compreender os princípios metodológicos e a ética na pesquisa em educação seria relevante para que o projeto submetido seja aprovado. A seguir, algumas orientações para o processo de submissão.

Iniciando a submissão na Plataforma Brasil

A primeira e a segunda etapa da submissão do projeto são denominadas “Equipe de Pesquisa” e “Área de Estudo”, respectivamente. Na etapa um, o(a) pesquisador(a) deve

enquadrar sua pesquisa em campos como “Instituição Proponente”, que irá encaminhar a submissão ao CEP da instituição em que o(a) pesquisador(a) está vinculado(a), e ao campo de caracterização nacional e/ou internacional da pesquisa. Na etapa dois, o(a) pesquisador(a) deve selecionar em qual área de estudo sua pesquisa se enquadra. Na etapa três, o(a) pesquisador(a) se depara com a página de “Desenho de Estudo/Apoio Financeiro”. Os campos de “Desenho de Estudo” só são habilitados para pesquisas anteriormente selecionadas como Ciências da Saúde. Nessa etapa o pesquisador enquadra sua pesquisa como “Observacional” ou “Intervenção/Experimental”. Segundo Andrada (2003, p. 43), que propõe um contraponto ao entendimento do campo da PB denominado “intervenção”, se refletirmos sobre as pesquisas de Ciências Sociais, mesmo que o estudo seja apenas do tipo observacional, a partir do momento em que “se coloca os pés no campo de pesquisa” a intervenção do(a) pesquisador(a) já estaria acontecendo.

Critério de inclusão e exclusão

Na etapa quatro da PB, denominada “Detalhamento do Estudo”, o(a) pesquisador(a) responsável deverá preencher cada um dos campos com as informações acerca dos seguintes tópicos: resumo, introdução, hipótese, objetivos específicos primários e secundários (quando houver), metodologia proposta, critério de inclusão e exclusão, riscos, benefícios, metodologia de análise de dados, desfecho primário e secundário (quando houver), tamanho da amostra no Brasil (número de participantes da pesquisa) e países de recrutamento (caso essa informação se aplique). Devido ao limite de 4.000 caracteres de alguns dos campos mencionados acima, aconselha-se que o(a) pesquisador(a) elabore um resumo de forma a apresentar as principais informações solicitadas em cada item e envie o projeto completo em anexo ao final do preenchimento na PB.

O critério de inclusão e exclusão, ainda que conste como “não se aplica”, é de preenchimento obrigatório e, caso não informado no projeto básico¹ poderá gerar uma pendência e posterior retorno do projeto para correção. Nesse espaço o(a) pesquisador(a) deverá relatar quais foram os critérios utilizados para a inclusão e a exclusão dos(as) participantes da pesquisa. É importante construir um argumento bem fundamentado visto que nenhuma escolha é isenta de critérios ou feita de forma aleatória.

¹Projeto Básico é o nome dado ao arquivo gerado a partir das informações submetidas na Plataforma Brasil.

É importante destacar que apesar de muitas discussões a respeito do que seria relevante na construção do argumento, não foi possível chegar a um consenso a respeito do quê os diferentes comitês de ética considerariam relevante e imprescindível. Para exemplificar, o critério de inclusão e exclusão foi um dos pontos de desacordo entre os pareceres emitidos por avaliadores para dois projetos submetidos pelos autores, com apenas um ano de diferença e para o mesmo comitê. No primeiro projeto não foi necessária explicação quanto à inclusão e exclusão dos(as) participantes de pesquisa, enquanto que no segundo projeto essa não explicação foi motivo de pendência e retorno para revisão. Em ambos os projetos constavam os números de possíveis participantes e, a partir de critérios específicos à cada uma das pesquisas, estavam definidos quais e quantos iriam participar. Mesmo com as similaridades textuais dos dois projetos, houve essa diferença de interpretação entre os avaliadores. A fim de evitar possíveis pendências, sugere-se que todos os campos necessários sejam preenchidos de forma concisa, estruturada e tangível.

Riscos e Benefícios

Após o campo com critérios de inclusão e exclusão, deve-se preencher o campo com os riscos que a pesquisa pode oferecer aos participantes. Conforme Gatti (2019), as pesquisas em educação não apresentam os mesmos riscos que as da área da saúde, como alguma reação a um medicamento ou vacina, por exemplo. Entretanto, como orienta a autora, o pesquisador deve ter sensibilidade para avaliar a metodologia que irá utilizar com os participantes da sua pesquisa, buscando prever esses possíveis riscos.

Gatti (2019), exemplifica que em uma entrevista o participante pode se sentir constrangido em responder determinadas perguntas, até mesmo perguntas consideradas simples inicialmente, como idade ou renda familiar. Segundo Gatti, essas questões podem, sim, ser consideradas como invasão de privacidade. Já em dinâmicas de grupos, como grupos focais, o pesquisador precisa estar atento para perceber e intervir caso ocorra algum conflito, divergência ou impaciência entre os participantes. A autora cita o exemplo de pesquisas que envolvem documentos de pessoas falecidas, destacando que a análise desses materiais pode afetar terceiros (membros da família, amigos). Ela ainda argumenta que, mesmo as pesquisas realizadas na internet ou por meio dela, em que podem ser utilizados materiais sem o consentimento das partes (materiais de fóruns

abertos e outros) o pesquisador precisa considerar os efeitos da pesquisa para os participantes.

Nesse sentido, o pesquisador precisa ter a sensibilidade para identificar os possíveis riscos que sua pesquisa pode trazer aos participantes, relatando isso em seu projeto de pesquisa e no campo dos riscos, assim como trazer possíveis ações para que esses riscos sejam minimizados. Outro ponto a ser frisado é que o pesquisador precisa constantemente lembrar aos participantes da pesquisa que, se eles não se sentirem confortáveis, não precisam responder às perguntas. Os participantes podem reagendar a entrevista ou até desistir de participar da pesquisa em qualquer momento. Prevendo esses possíveis riscos e maneiras de minimizá-los, assim como garantir aos participantes o direito de não participar da pesquisa, o pesquisador busca promover a ética na pesquisa em educação. É importante lembrar que, em uma pesquisa realizada no ambiente escolar, por exemplo, o pesquisador só poderá utilizar os dados produzidos e/ou que envolvem algum determinado aluno nas análises e/ou no relatório final da pesquisa, se o pesquisador possuir o consentimento do responsável pelo aluno, ou dele próprio, além do consentimento necessário de todas as instâncias envolvidas (escola, universidade, CEP, secretaria de educação, etc.).

Outro campo de destaque da PB é o de benefícios. A Resolução N° 510/2016 considera que “[...] a produção científica deve implicar benefícios atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, [...]” (BRASIL, 2016, p.1). Esse campo pode ter relações estreitas com a justificativa do projeto, visto que esta diz respeito às contribuições da pesquisa à produção de conhecimento e à sociedade. Portanto, vale pensar na relação que a produção de conhecimento do projeto em proposição tem com o campo de benefícios da PB.

Outra forma de pensar esse campo é considerar os desdobramentos positivos que a realização da pesquisa pode proporcionar aos participantes, à sua comunidade e à sociedade, a exemplo: questionários, entrevistas e grupos focais podem propor a reflexão dos participantes sobre elementos diversos como conceitos, práticas e o próprio meio social em que vivem ou atuam. Essas reflexões podem proporcionar ao participante a ampliação de suas perspectivas sobre as questões levantadas pela pesquisa e até a superação de desafios.

A mesma resolução prevê inclusive que os potenciais riscos e benefícios estejam descritos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e sejam apresentados

aos participantes da pesquisa, na medida da compreensão destes e respeitadas suas singularidades, na etapa de esclarecimento (BRASIL, 2016, p. 2-5). A construção desses campos dependerá de cada projeto de pesquisa e de como o pesquisador percebe esses campos em relação ao seu projeto.

Considerações

Notou-se, portanto, a relevância de se tomar conhecimento sobre os órgãos que regulamentam e avaliam a ética na realização das pesquisas no Brasil, visando a preservação da integridade de seus participantes. Observou-se no discorrer do texto uma lacuna entre redigir o projeto de pesquisa e submetê-lo, visto que os órgãos avaliativos fazem parte das ciências da área da saúde. Sendo assim, não há respostas exatas para um padrão de submissão de projetos a ser seguido. Entretanto, compreender sobre o CEP/CONEP e a PB, os critérios metodológicos e éticos, pode contribuir para a elaboração de projetos de pesquisa na área da educação ou educação musical que, de fato, atendam aos critérios avaliativos desses órgãos.

As considerações trazidas ao longo do artigo nos remetem à reflexão de que, embora haja uma distância considerável entre as áreas da saúde e ciências humanas, o ponto comum é a integridade dos sujeitos pesquisados. Mesmo que o pesquisador das Ciências Humanas, subárea de Educação, mais especificamente subárea Artes e sua interface com a educação musical, enfrente desafios na submissão do projeto, com este podendo não ser aceito no primeiro envio, os resultados após a aprovação e a realização da pesquisa podem beneficiar pessoas, comunidades e contextos educacionais, além de o pesquisador se desenvolver, na prática, nas questões éticas da pesquisa científica.

Referências

- ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Intervir ou não intervir, eis a questão! Refletindo sobre a intervenção do pesquisador no campo pesquisado. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 23, n. 2, p. 42-47, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n2/v23n2a07.pdf> Acesso em: 24 set. 2020.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora. 1994.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **MANUAL OPERACIONAL PARA COMITÊS DE ÉTICA EM PESQUISA**. 4 ed. Brasília: Editora MS. 2007. Disponível em:

https://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_Operacional_miolo.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **RESOLUÇÃO Nº 196, DE 10 DE OUTUBRO DE 1996**. 1996. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **RESOLUÇÃO Nº 510, DE 7 DE ABRIL DE 2016**. 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 03 set. 2020.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mara Malmann da Rosa. Revisão técnica: Dirceu da Silva. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. Potenciais riscos aos participantes. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. v. 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 35-41. ISBN: 978-85-60316-19-9.

HERMANN, Nadja. Ética. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. v. 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 17-23. ISBN: 978-85-60316-19-9.

LORETTO, Nelson Rubens Mendes. Plataforma Brasil: Limites e Desafios. In: **Revista Cir. Traumatol. Buco-Maxilo-facial**. Camaragibe, v. 12, n. 1, jan./mar., 2012.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. v. 1. Rio de Janeiro. ANPED, 2019. p. 23-29. ISBN: 978-85-60316-19-9.

UDESC. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Regimento Interno do Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos**. Versão 15/02/2017. 2017 Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/3494/REGIMENTO_INTERNO__2017_em_vigor_14876065053926.pdf. Acesso em: 26 set. 2020.

“COM A CABEÇA NAS NUVENS”: PROCESSOS DE COMPOSIÇÃO E ESCUTA DAS CRIANÇAS EM SALA DE AULA

BATISTA, Matheus Agostini Ribeiro¹

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

REYS, Maria Cristiane Deltregia²

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina
(CA/UFSC)

BEINEKE, Viviane³

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Esta comunicação reflete sobre os processos de educação musical envolvidos no desenvolvimento de um projeto criativo-musical com crianças. O trabalho envolveu a composição de uma música a partir de um livro apenas com imagens, que retrata a história de uma pequena nuvem, que se formou do vapor do caldeirão de uma bruxa. O trabalho esteve vinculado a projeto de pesquisa, com equipe que acompanhou as aulas, registrou as práticas em sala e realizou grupos focais com as crianças. O conjunto de atividades explorou diversas práticas musicais criativas, desde o imaginar e sonorizar uma história, até avaliar e refletir sobre as próprias composições e as dos colegas. Os resultados revelam que, ao serem incentivadas a refletir sobre os produtos gerados em aula, as crianças também acionaram processos que podem ampliar, questionar e reforçar suas ideias de música. Esses processos contribuem para uma educação musical significativa, voltada à construção coletiva de conhecimentos e aprendizados, por uma educação musical mais crítica e transformadora.

Palavras-chave: Educação musical. Práticas criativas. Composição musical. Oficinas de música.

¹ E-mail: inkin.matheus@gmail.com (bolsista de iniciação científica, CNPq)

² E-mail: cris_reys@hotmail.com (professora no CA/UFSC)

³ E-mail: vivibk@gmail.com (professora da UDESC)

Introdução

Estudos e pesquisas na área de educação apontam a importância de atividades que cultivem a criatividade das crianças, em abordagens pedagógicas que visem o desenvolvimento do senso crítico, a autonomia, a capacidade de tomar decisões musicais e de compreender processos e práticas musicais em diferentes contextos. É nesse sentido que muitos trabalhos e pesquisas na área da educação musical vêm focalizando os processos da aprendizagem criativa em atividades de composição, com a finalidade de explorar e desenvolver metodologias e estratégias pedagógicas que valorizem também o protagonismo e o ponto de vista das crianças.

Nesta comunicação relatamos um projeto criativo-musical desenvolvido com uma turma do terceiro ano do ensino fundamental composta por 12 crianças, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC). O projeto teve início com o livro infantil *Gute Reise, kleine Wolke* (Boa viagem, pequena nuvem) (MUZO, 2011). A história é apresentada apenas a partir de imagens e retrata as aventuras de uma nuvem que nasceu a partir do vapor do caldeirão de uma bruxa e viajou por diferentes lugares. Às crianças, foram mostradas apenas as primeiras imagens, o nascimento da nuvem e o início de sua aventura. As crianças foram divididas em pequenos grupos com a proposta de criar suas próprias versões para a continuidade da história. Em seguida, desenharam suas criações em papel *Canson*, dando origem aos livros da turma. Ao final dessa etapa, cada grupo foi desafiado a compor músicas para as aventuras da nuvenzinha.

Um olhar criativo para a educação musical

A abordagem da aprendizagem criativa envolve a experimentação e a invenção nas salas de aula, em processos que englobam a aprendizagem em campos específicos de conhecimento, como a música. Anna Craft (2010) argumenta que essas experiências são necessárias, visto que vivemos numa época em que a criatividade é cada vez mais considerada uma disposição fundamental para a vida. A autora considera que o núcleo comum de toda criatividade é o “pensamento de possibilidades”, meio pelo qual as perguntas são feitas e problemas são inicialmente abordados, como ocorre comumente em qualquer área da aprendizagem (música, culinária, matemática, etc.), e fomentar essa prática constrói maior capacidade investigativa e confiança para a construção de conhecimento.

Nesse caminho, nos apoiamos em referencial teórico-metodológico da aprendizagem criativa, em processos que provocam abordagens imaginativas e inventivas que incluem o ensino criativo e o ensino para a criatividade. O ensino criativo abrange o uso pelo docente de abordagens que tornem as atividades mais interessantes e efetivas, e o ensino para a criatividade diz respeito ao desenvolvimento da criatividade dos alunos através da valorização de suas capacidades de invenção, participação ativa e conhecimentos prévios.

Na área da educação musical, Pamela Burnard (2013, p. 11) considera que “participações criativas nas aulas de música auxiliam num aprendizado mais efetivo, além de desenvolver habilidades musicais e inspirar novas maneiras de pensar sobre, vivenciar e fazer música”. Além disso, oportunizar um ambiente de escuta possibilita mais espaço para tomadas de decisão e engajamento no fazer musical do aluno, fortalecendo sua relação com a professora ou professor. Dentro desse contexto, Viviane Beineke (2011, p. 12) aponta que ouvir as crianças e buscar entender suas compreensões musicais e ideias de música pode ressignificar as práticas docentes, à medida que reconhecemos que as crianças têm muito a dizer sobre as músicas que escutam e produzem, criando e recriando argumentos que justificam suas ideias, sempre provisórias, de música.

Tal perspectiva teórica orientou a elaboração do projeto criativo-musical e a sua implementação em sala de aula (CRAFT, 2010; BEINEKE 2011; BURNARD, 2013; BEINEKE 2015). Ao mesmo tempo, esse referencial orientou as análises dos dados, que tiveram como foco a maneira como as crianças compreendem as suas composições e aquelas produzidas pelos colegas.

Contexto de pesquisa e aspectos metodológicos

O projeto de pesquisa “Práticas criativas em educação musical: interfaces teóricas e metodológicas”¹, coordenado pela Professora Viviane Beineke investiga as dimensões e articulações teórico-metodológicas ligadas ao ensino criativo e aprendizagem musical criativa². A pesquisa é de cunho qualitativo e o desenho metodológico se desenvolveu em

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UDESC, submetido à Plataforma Brasil, com registro no CAAE sob número 55091416.6.0000.0118.

três etapas. A primeira etapa consistiu na revisão teórico-metodológica e na produção coletiva de projetos criativo-musicais para a escola básica. A segunda consistiu na aplicação dos projetos em sala de aula pelas professoras participantes da pesquisa. O desenvolvimento desses planejamentos foi acompanhado pela equipe de pesquisa, registrado e posteriormente organizado para análise e discussão com o grupo de pesquisa. A terceira consistiu na análise e reflexões sobre os dados obtidos. Participam da pesquisa professores de música atuantes na Educação Básica, da rede municipal e federal de Florianópolis/SC, estudantes do curso de Licenciatura em Música, além de estudantes do Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC.

Durante 7 semanas, as/os bolsistas do grupo de pesquisa acompanharam uma turma do terceiro ano, registrando em forma de vídeo e áudio o andamento das atividades. Após o encerramento das tarefas, as crianças participaram de uma entrevista de grupo focal (em pequenos grupos) com a pesquisadora, buscando conhecer as ideias que orientaram as crianças no processo da atividade de composição e também como elas estavam avaliando os trabalhos dos outros grupos. Para isso, foram organizados pequenos vídeos de cada uma das composições produzidas pela turma, que foram assistidos pelas crianças nos grupos focais. Esses dados foram posteriormente transcritos e organizados para a análise. Neste trabalho iremos analisar os dados obtidos nesses grupos focais com as crianças.

Com a cabeça nas nuvens: a imaginação no processo de composição

As histórias que davam continuidade às aventuras da nuvenzinha foram desenvolvidas em grupos de três ou quatro integrantes e, partindo das histórias que imaginaram, cada grupo elaborou uma composição musical. Em processos constantes de negociação entre as crianças, as composições adquiriram características singulares, gerando resultados que se relacionam com as suas vivências musicais cotidianas. Contemplando o *funk* carioca e suas relações com a favela, ilhas com unicórnios, um casamento na igreja e lugares mal-assombrados, as crianças desenvolveram seus trabalhos, em processo de trocas e compartilhamento de ideias no grupo.

Enquanto as composições tomavam forma, as possibilidades que iam se abrindo dependiam das ideias que iam surgindo, que geravam novas ideias e intervenções, em processos colaborativos em que cada ideia poderia gerar novos caminhos e escolhas. No

grupo “Portinha mal assombrada”, por exemplo, as alunas inseriram em sua música um elemento considerado misterioso, devido a uma situação específica no momento da composição. A professora da turma presenciou esse momento:

Um dos grupos estava sem ideias e as crianças começaram a brigar. Disseram que não sabiam inventar histórias e que não iam fazer a atividade proposta. Eu tentava intervir e motivá-las com perguntas: por onde uma nuvem pode passar? Pela cidade? Pelo campo? Pelo mar? Até que Melissa olhou para cima. Havia um alçapão aberto e se podia ver o madeiramento do telhado, um local escuro. Logo as imaginações ativaram, passaram a ver teias de aranhas e outros elementos aterrorizadores. Enfim, a ideia que precisavam! (Professora Cristiane)

As crianças também explicaram esse processo no grupo focal:

Melissa: (...) uma porta mal-assombrada...

Amanda: (...) é, a gente viu uma portinha lá no galpão (da escola) ...aí a gente teve a ideia...

Pouco a pouco, discutindo, analisando e negociando nos grupos, as composições foram adquirindo as intenções musicais construídas coletivamente. Outra situação ocorreu quando um grupo decidiu o enredo de sua música a partir do timbre do teclado.

Viviane (pesquisadora): E por que a “igreja”? (referindo-se ao conteúdo da música) De onde veio a ideia?

Giovana: É porque a gente tinha inventado uma nota no teclado que era tipo um sino. Daí a gente pensou assim: uma igreja!

A partir de suas ideias de música, combinadas com essas situações que emergem na sala de aula, além dos processos de negociação, aceitação e rejeição que guiaram suas escolhas, as composições foram expressando intenções e sentidos construídos coletivamente para as histórias. Sendo assim, podemos dizer que a portinha e o timbre de sino poderiam resultar em outras composições, completamente diferentes nos outros grupos. Percebeu-se aí o pensamento de possibilidades estabelecido no processo, que abre espaço para a invenção e para a imaginação. Para Craft (2010, p.121), nesses casos ocorre “total envolvimento criativo manifestado pelas crianças, que estão, cada uma a seu modo, indo além do ‘que é’, do possível ou do que ‘poderia ser’”.

Nas entrevistas, muitos alunos e alunas chegaram à conclusão de que compor utilizando o instrumento facilita o processo de invenção da música, pelas possibilidades que oferece em relação ao acompanhamento, à busca por ideias e pelas possibilidades timbrísticas.

Viviane (pesquisadora): Vocês acham mais fácil compor com instrumento ou sem?

Alunas: Com instrumento, ele dá mais ritmo.

Maria Clara: A coisa mais fácil é fazer a música no instrumento.

Iara: É! No instrumento. Porque a gente tem que combinar a voz com o instrumento, tipo a música com o instrumento.

Alice: É, mas a música com os instrumentos foi mais fácil. Mas sem instrumentos foi difícil.

Pedro Augusto: A música fica estranha sem som da música.

Ao longo das entrevistas, quando os grupos assistiram às gravações das apresentações dos outros grupos, diversas vezes surgiu a opinião de que é preferível uma música de maior duração. Das quatro composições, todas receberam, em algum momento, o *feedback* de que ficaram muito curtas ou pequenas. Inferimos que essas análises decorrem de “normas” e “padrões” percebidos nas músicas reproduzidas nas rádios, televisão e plataformas de *streaming*, que também configuram suas ideias de música. Quando Amanda foi questionada pela pesquisadora se uma música maior seria melhor, respondeu que “sim, pois completaria um jeito de uma música”.

Ao encarar o processo de crítica às composições das colegas, as crianças apresentaram conhecimentos relacionados ao seu cotidiano. O momento de ouvir e analisar as apresentações de suas próprias músicas fortaleceu um olhar mais crítico dos grupos. Como destaca Beineke (2003, p. 103), “por meio da autoavaliação, os alunos também se tornam responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento, em conjunto com o professor”. Nessa perspectiva, a autora menciona que esse processo de avaliação acaba se tornando uma ferramenta bastante significativa para a implementação de uma proposta de ensino que valoriza e respeita as vozes das crianças.

Considerações

A partir dos dados produzidos nos grupos focais com as crianças, foi possível perceber a complexidade dos processos envolvidos em composições realizadas colaborativamente. Além de trazer suas vivências e ideias individuais, o processo foi se moldando de acordo com situações específicas que emergiam nas aulas, experimentações nos instrumentos musicais e debates entre as crianças. Tudo isso foi se amalgamando às ideias de música que nortearam as decisões musicais tomadas pelas crianças. Além disso, nos grupos focais as crianças tiveram a oportunidade de opinar e criticar os trabalhos de toda a turma, o que também contribuiu para evidenciar os sentidos que elas atribuíram a essas produções, que poderiam ser aceitas ou questionadas.

Partindo da experimentação, do inventar, da apresentação e da avaliação, as crianças assumiram posição como compositoras e críticos musicais, utilizando seu espaço de fala no ambiente da sala de aula. Partindo disso, podemos ressaltar a importância de refletir com as crianças sobre seus processos de composição, compreendendo suas ideias de música através das interpretações elaboradas intersubjetivamente. Buscamos assim um ambiente que valoriza, cada vez mais, a criatividade e a escuta das crianças, incentivando a construção coletiva de conhecimentos e aprendizados, em um ensino mais sensível, crítico e transformador.

Referências

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. 92-105.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 92-104, jan. jul. 2011. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/177/11>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da Abem**, Londrina, v. 34, n. 23, p. 42-57, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/531>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BURNARD, Pamela. Teaching music creatively. *In*: BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina (Org.). **Teaching Music Creatively**. London: Routledge, 2013. p. 1-13.

CRAFT, Anna. A criatividade e os ambientes da educação infantil. *In*: PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna. **O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 120-135.

MUZO. **Gute Reise, kleine Wolke: Eine Geschichte ohne Worte**. Zurich: Aracari Verlag, 2011.

POR QUE ENSINAR MÚSICA? SENTIDOS PERSPECTIVOS E PROVISÓRIOS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

TONI, Anderson¹

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

MEURER, Rafael Prim²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Neste ensaio, apresentamos, por meio de diferentes perspectivas filosóficas de educação musical, respostas pessoais como professores de música para essa que é uma questão central para o campo da Filosofia da Educação Musical: por que ensinar música? A partir de um diagnóstico realizado por Bowman (2005) acerca do niilismo na educação musical, iniciamos o texto caracterizando a importância filosófica dessa questão para o campo. Em seguida, nos perguntamos sobre os sentidos que nós damos para nossa atividade como professores de música, buscando realizar diálogos com diferentes perspectivas filosóficas de educação musical. O debate entre nós mesmos e com alguns autores da área foi a estratégia escolhida para uma possível construção coletiva de sentidos para ensino de música que não se proponham a ser definitivos. Reafirmamos a discussão de um tema a partir de reflexões que retomam um espaço em tempos de pandemia ao buscarmos justificar os motivos de ensinar música enquanto professores e estudantes.

Palavras-chave: Filosofia da educação musical. Sentidos do ensino de música. Niilismo.

Realizar a pergunta “Por que ensinar música?” é questionar sobre os sentidos da educação musical. Concordamos com Bowman e Frega (2016) quando afirmam que ““Por que ensinar música?” é provavelmente uma pergunta para a qual não existe uma única resposta correta” (p. 57). Tal como esse autor e essa autora, entendemos também que “as verdades da filosofia são contingentes e contextuais: para o momento presente, nas circunstâncias presentes, até novo aviso” (BOWMAN, FREGA, 2016, p. 58). Isso

¹ E-mail: andersontoni12@gmail.com

² E-mail: rafael.p.meurer@gmail.com

significa que as respostas que buscamos dar aqui a essa pergunta são perspectivas: indicam atribuições de sentido realizadas por cada um de nós como professores de música inseridos em contextos educativos e artísticos e considerando as perspectivas filosóficas de educação musical das quais nos aproximamos.

O risco dessa forma ampla e aberta de se compreender a atividade filosófica no campo da educação musical é o entendimento de que, não havendo resposta universal possível, não devemos nos preocupar em dar essas respostas. Bowman e Frega defendem que “a multiplicidade e a relatividade não tornam o pensamento crítico e o debate sem sentido, mas, ao contrário, criam as condições necessárias para a continuidade da pesquisa e marcam sua importância” (2016, p. 64). Além disso, mesmo que compreendendo o caráter perspectivo das respostas possíveis, isso não significa que as diferentes práticas educativo-musicais devam considerar que seus propósitos estejam fora de escrutínio. Isso resultaria num relativismo exacerbado cuja conclusão seria a de que toda e qualquer finalidade musical é válida. Bowman (2005a, 2005b) afirma que em muitas de nossas práticas o valor da música é tido como “inerente, intrínseco, dado” e que nossos esforços como educadores musicais se limitam à instrução musical enquanto um ajuste fino dos meios para fins que não são postos em questão. E isso, segundo o autor, representa um risco de niilismo e de falta de sentido nas nossas práticas pedagógico-musicais. O tema do niilismo na educação musical será retomado mais adiante.

Ao defender o ensino de música e a presença da música na educação, muitas pessoas costumam citar “benefícios” que a música traz para outras habilidades humanas, como o raciocínio lógico, a matemática, a sociabilidade, etc. Sem querer cair em uma abordagem que seja superficialmente “contextualista” ou “essencialista” do ensino de música (ROMANELLI, 2014), torna-se importante destacar que tais habilidades “extramusicais” precisam ser consideradas cuidadosamente, uma vez que as pesquisas empíricas sobre transferências de habilidades costumam não indicar causa e efeito em tais benefícios (HALLAM, 2010). Isso nos chama atenção a um aspecto importante ao buscar justificar o motivo de ensinar música: a necessidade de uma reflexão crítica sobre educação musical que leve em consideração as pesquisas de diferentes áreas e que não caia na simplicidade de “advogar” por razões falsas ou superficiais (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; BOWMAN; FREGA, 2016). Neste sentido, autores da Filosofia da Educação Musical auxiliam na busca de respostas mais bem fundamentadas para nos apoiarmos ao pensar e dar sentido a nossa prática musical-educativa.

Entendemos que as respostas são amplas e contextualmente situadas, o que nos permite pensar em um recorte do que conhecemos ou do que articulamos no momento em que escrevemos ou refletimos sobre um assunto. Desta forma, as implicações de Bowman e Frega (2016) auxiliam a pensar em como a reflexão criticamente orientada é importante no processo de se conceber a educação musical e na busca das perguntas “certas” que podem nos levar cada vez mais adiante no entendimento de um problema ou questão. Assim, acreditamos que é importante perguntar “que ensino de música estou pretendendo?” Se este ensino está relacionado com os objetivos de uma educação eticamente orientada, Elliott e Silverman (2015) afirmam que o ensinar pode ser concebido enquanto um verbo transitivo, pois:

Um verbo transitivo transfere alguma coisa de um ou mais objetos para outro. [...] Sempre envolve cinco dimensões interdependentes. (1) Uma pessoa – um professor ou facilitador – que se engaja no (2) ensino – facilitando o desenvolvimento de uma pessoa ou habilidades, conceitos e disposições da pessoa – (3) de alguma coisa – conhecimento, habilidades, conceitos, disposições – para uma (4) pessoa ou pessoas com a (5) intenção a qual o professor tem – ou como ele organiza os contextos de ensino e aprendizagem – que vai empoderar o estudante na construção de seu próprio conhecimento do encontro de ensino e aprendizagem”. (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015, p. 18-19).

Ao nos perguntarmos “que ensino de música estamos pretendendo”, podemos situar nossas perspectivas musicais e educacionais em direção a um projeto de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Bowman (2018) afirma que o ensino pode ser transformador, mas frequentemente ocorre de um ensino não o ser, pois pode acontecer de não ser eticamente orientado por princípios educativos e sim por uma instrução descontextualizada e mecanicista. Não significa que a instrução e o trabalho técnico sejam inúteis, mas que somente esta forma de ensino sem um pensamento educativo mais amplo que favoreça o desenvolvimento musical e humano pode tornar o ensino vazio. E aqui retomamos o tema do niilismo na educação musical apontado por Bowman (2005a).

O termo “niilismo” é utilizado por Bowman, a partir da filosofia de Nietzsche, para se referir a um esvaziamento valorativo na educação musical em geral. Mas não se refere a uma ausência de todo e qualquer valor, se não o de um tipo particular de valor: “o tipo que as pessoas usam para forjar e reformar um sentido coerente em suas vidas, o tipo que ajuda a transformar a mera existência em vidas dignas de ser vividas” (p. 32). Para Bowman (2005a), quando nosso ensino se limita aos meios para fins musicais que são tidos como tendo valor em si mesmos, corremos o risco de niilismo porque, com isso,

retiramos o ensino de música do devir da vida. A vida, que é o valor máximo na filosofia de Nietzsche, se caracteriza pela constante mudança e, para não nos afastarmos dela em nossas práticas, é necessária uma contínua construção e reavaliação dos valores e finalidades educativo-musicais de forma individual e coletiva.

Colocar a vida como valor máximo poderia ser apenas mais uma daquelas explicações filosóficas que muito frequentemente prevaleceram na educação musical e que, como dizem Bowman e Frega (2016), “têm sido dogmáticas e triunfalistas: respostas que presumem ter alcançado um ponto de vista além do ponto de vista; perspectivas que acreditam ter transcendido a perspectiva” (p. 61). Podemos dizer que, quando uma resposta se propõe a ter esse caráter universal, ela impõe uma moral: uma avaliação absoluta sobre as demais perspectivas. Martins (2009), ao refletir sobre a questão da moral em Nietzsche, afirma que é sim possível transformar a vida num critério de julgamento moral: “como um Bem em si, que atropela toda e qualquer perspectiva, momento, afetividade, dificuldade real em vivenciar sua própria singularidade, a vida pode ser colocada como um critério de controle” (MARTINS, 2009, p. 304). No entanto, como segue Martins, “não seria essa a ideia de vida que Nietzsche propõe” (idem). Quando Nietzsche fala de vida, “está falando, em sua perspectiva, daquilo que nos constitui: nossas pulsões e instintos, nossa natureza em geral, nossa singularidade” (idem). O valor “universal” é a vida e ela se encontra na singularidade, não na universalidade. Assim, é preciso compreender esse caráter paradoxal da filosofia de Nietzsche: o que é “universal” é a impossibilidade do universal, ou ainda, a “universalidade” é a de que só há singularidade.

Dizer que a vida é o grande valor como superação do niilismo na educação musical não significa estabelecer uma resposta universal no sentido estrito do termo. É, ao contrário, apontar que os valores afirmativos da vida são aqueles construídos perspectivamente a partir do mundo por nós experimentado a cada momento, individual e coletivamente. O que podemos concluir aqui é que, não havendo uma resposta “boa para todos”, não devemos nos furtar dar respostas que sejam “boas para mim” ou, ainda, “boas para o grupo a que pertencemos”. E, além disso, ter a vida como parâmetro valorativo é também constantemente criar estratégias individuais e coletivas de reavaliação desses valores. Afirmar a vida é, nessa perspectiva, afirmar valores que nos tornem “mais fortes, mais criativos, mais corajosos, mais resistentes, mais simples, mais alegres – mais plenos de vida, de vitalidade, de vigor, de entusiasmo [...]” (MARTINS, 2009, p. 305). Essa pode

parecer uma proposta demasiadamente pretenciosa, mas a superação do niilismo na educação musical implica necessariamente nessa abordagem da realização de ações pedagógico-musicais que convide a nós, nossas alunas e nossos alunos a nos conectarmos intensamente com a vida.

Na mesma linha de uma busca de perguntas secundárias que auxiliem a responder à pergunta principal, podemos pensar “quais músicas ensinar?”. O que nos leva à reflexão a respeito de nosso papel enquanto professores e das circunstâncias nas quais ensinamos, para quem ensinamos e demais questões. Sem querer alongar demasiadamente, pois muitas outras perguntas poderiam ser realizadas, talvez a pergunta “por que ensinar música?” possa ser dividida em outras perguntas para compreender um cenário geral de nossa atividade enquanto professores, estudantes e pessoas que fazem música. De forma a propor uma resposta provisória, talvez o motivo de ensinar música (e enquanto ensinamos também aprendemos) possa estar: (1) na prática musical que parece situar-se no centro do que nos torna humanos ao lado, claro, de outras habilidades; e (2) na música enquanto uma forma de conhecimento que, conduzida de maneira educativa, pode contribuir para a transformação positiva e o desenvolvimento das pessoas de diferentes maneiras em suas vidas pessoal e coletiva. Acreditamos que não seja o caso de propor uma visão “essencialista” (música pela música) de ensinar música de maneira limitada, uma vez que o ensino de música eticamente educativo pode proporcionar elementos significantes na vida das pessoas mesmo em domínios diferentes dos musicais, mas considera-se a necessidade de reafirmar os cuidados nas implicações causais. Também acreditamos que não seja o caso de uma visão “privilegiada” do conhecimento musical sobre os demais conhecimentos, mas a música enquanto um conhecimento humano que possui valores que podem auxiliar no desenvolvimento e crescimento das pessoas, há de ter seu espaço na formação educativa das pessoas (BOWMAN, 2009; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015).

Longe de querer esgotar o assunto, apresentamos reflexões pessoais amparadas principalmente por leituras de autores da filosofia da educação musical. A reflexão da pergunta condutora deste texto se faz necessária para a nossa prática profissional e humana, pois mesmo tratando-se de uma pergunta ampla e que não apresenta uma resposta única e simples, ela articula de maneira complexa diferentes áreas, conhecimentos e estruturas/instituições nos e pelos quais o ensino de música é realizado ao darmos sentido aos motivos de ensinarmos música. Isto se torna ainda mais evidente

quando estas buscas de respostas são articuladas em uma educação em tempos de pandemia que pode impor agendas educacionais em que a arte, a música e a formação humana possam ser deixadas de fora, mesmo quando a música, por exemplo, enquanto uma atividade relacional com outras pessoas pode fornecer espaços para um engajamento musical transformativo (O'NEILL, 2014). Uma reflexão que Elliott e Silverman (2015) apresentam desde o início de sua proposta de uma educação musical talvez possa nos auxiliar na reflexão de nossas práticas ou no questionamento delas, bem como podem auxiliar em um espaço de reflexão aberta para a conclusão de nossas palavras no âmbito deste texto: precisamos sempre reafirmar e refletir continuamente sobre as maneiras como concebemos (1) a educação em música, (2) a educação sobre música; (3) a educação para a música, e (4) a educação por meio da música.

Referências

- BOWMAN, Wayne. Music Education in Nihilistic Times. **Educational Philosophy and Theory**, v.37, n.1, p. 29-46, 2005a.
- BOWMAN, Wayne. To what question(s) is music education advocacy the answer?. *International Journal of Music Education*. **International Society for Music Education**. Vol. 23(2) 125-129, 2005b.
- BOWMAN, Wayne D. The community in music. **International Journal of Community Music**, v. 2, n. 2&3, 2009.
- BOWMAN, Wayne D. The social and ethical significance of music and music education. **Revista da Abem**, v. 26, n. 40, p. 167-175, 2018.
- BOWMAN, Wayne D.; FREGA, Ana Lucía. ¿Qué debe esperar el oficio de la educación musical de la filosofía? In: BOWMAN, Wayne D.; FREGA. (Eds.). **Manual Oxford de Filosofía em Educación Musical: Um Compendio**. Buenos Aires: Sb Editorial, 2016. p. 53-74.
- CARDOSO, Renato de Carvalho. **O conhecimento musical na perspectiva da complexidade**: possibilidades para a educação musical. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, 2020.
- ELLIOTT, David. J.; SILVERMAN, Marissa. **Music Matters: A Philosophy of Music Education**. 2. ed. New York: Oxford Press, 2015.
- HALLAM, Susan. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. **International Journal of Music Education**, v. 28, n. 3, p. 269–289, 2010.

MARTINS, André. Nietzsche e a negação do Mal. In: MARTINS, André (Org.). **O mais potente dos afetos: Spinoza & Nietzsche**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

O'NEILL, Susan. Opening Conference (Keynote Address): Transformative Music Engagement: Making music Learning Matter. In: NASCIMENTO, Marco A. Nascimento; Stervinou, Adeline A. M. (Orgs.). **Educação Musical no Brasil e no Mundo: Reflexões e Ressonâncias**. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 21-38.

ROMANELLI, Guilherme G. B. Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na educação infantil. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n.3, p. 61-71, Setembro/Dezembro, 2014.

PROJETO MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DE BLUMENAU/SC: VIVÊNCIAS PROFISSIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

BACH, Júlio César Tesche¹

Secretaria Municipal de Educação de Blumenau

HEDLER, Bruna²

Secretaria Municipal de Educação de Blumenau

KORTE, Fabíola³

Secretaria Municipal de Educação de Blumenau

LESSMANN, Guilherme⁴

Secretaria Municipal de Educação de Blumenau

OLIVEIRA, Gian Marco de⁵

Universidade do Estado de Santa Catarina

PASOLD, Beatriz Veriana⁶

Secretaria Municipal de Educação de Blumenau

SEIDE, Leide Daiana⁷

Secretaria Municipal de Educação de Blumenau

SILVEIRA, Marco Aurélio⁸

Secretaria Municipal de Educação de Blumenau

¹ E-mail: juliobach@hotmail.com

² E-mail: hedlerbruna@gmail.com

³ E-mail: fabiolakorte@gmail.com

⁴ E-mail: guilherme_glessmann@hotmail.com

⁵ E-mail: gianprofessor@gmail.com

⁶ E-mail: projetosmusica@ensinablumenau.sc.gov.br

⁷ E-mail: leide.seide@gmail.com

⁸ E-mail: marco.musico@hotmail.com

Resumo: Este relato de experiência trata de algumas vivências dos autores enquanto professores e coordenação do Projeto de Musicalização Infantil (PMI) em tempos de pandemia. Objetivou-se reunir experiências e reflexões acerca dos desafios e potencialidades que emergiram das atuações profissionais ao longo do primeiro e parte do segundo semestre de 2020. Destacaram-se, portanto, as diferentes percepções dos professores sobre suas vivências, as interações com as crianças e suas famílias, as características do atendimento remoto, o uso da plataforma e de ferramentas tecnológicas, a manutenção de vínculos afetivos com as crianças e as perspectivas frente às novas condições de atuação profissional. A produção colaborativa do relato possibilitou tecer considerações importantes acerca do ensino de música por meio da plataforma *Google for Education* e outras ferramentas *on-line*, e assim, ressignificar práticas docentes.

Palavras-chave: Musicalização Infantil. Professores de Música. Atendimento Remoto.

Introdução

Este trabalho relata as vivências profissionais da coordenação e de sete professores do Projeto Musicalização Infantil (PMI) de Blumenau/SC no atendimento às crianças da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino (RME) em tempos de pandemia – fevereiro a setembro de 2020. O texto inicia com uma breve contextualização¹ sobre o PMI. Em seguida, são apresentados os relatos das práticas docentes dos autores e algumas questões que incidem sobre essas práticas. Por fim, serão dadas algumas considerações a respeito desses percursos profissionais e das perspectivas futuras de atuação.

O PMI iniciou como projeto piloto em 2000 no Centro de Educação Infantil (CEI) Cilly Jensen e, no ano seguinte, no CEI Nazaré. Em 2015, o PMI ampliou o atendimento para todos os setenta e oito CEIs do município, alcançando cerca de onze mil crianças de 0 a 6 anos por meio do trabalho de aproximadamente trinta professores de música. Até então, as crianças vinham sendo atendidas pelo PMI ao longo de todo o ano letivo.

Em 2016, por conta do cenário econômico municipal, alguns projetos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) sofreram redução de recursos. Ao PMI, esse corte financeiro foi de aproximadamente 50%. Isso fez o número de professores cair pela metade, limitando as atividades de musicalização para apenas um semestre ao ano em cada CEI. Dessa forma, quinze professores de música, aproximadamente, passaram a atender trinta e nove CEIs no primeiro semestre e os outros trinta e nove no segundo. Essa

¹ Para uma contextualização mais detalhada sobre o Projeto Musicalização Infantil, ver Oliveira (2018, p. 45-56) e Pasold *et al.* (2017).

configuração de atendimento veio sendo adotada até meados do primeiro semestre de 2020, quando questões também advindas da pandemia resultaram em algumas mudanças.

Em reunião por webconferência com os professores do PMI e do Projeto Linguagem do Movimento - da área de Educação Física - em 06/08/2020, a SEMED comunicou que os professores dos respectivos projetos iriam atender os mesmos CEIs do primeiro semestre até o final do ano letivo de 2020. Por conseguinte, o atendimento daquelas crianças dos outros trinta e nove CEIs previsto para o segundo semestre foi adiado, a princípio, para 2021. Um dos motivos para essa alteração foi a provável dificuldade que os professores teriam em criar vínculos com novas crianças por meio do ambiente remoto/virtual, visto que as crianças atendidas no primeiro semestre tiveram aproximadamente seis semanas de contato presencial com os professores.

No primeiro semestre de 2020 o PMI contou com 16 professores de música, estes com/em formação inicial em Licenciatura em Música ou Licenciatura em Artes com Habilitação em Música. A formação dos professores do PMI é diversa, pois são graduandos, graduados, especialistas, mestres e professores que cursaram ou cursam disciplinas como alunos especiais em programas de pós-graduação. Eles se encontram mensalmente por meio de reuniões de trabalho. Estas, que visam promover a troca de experiências entre professores, a discussão e a reflexão sobre as ações do PMI, migraram também para o modo remoto no período de pandemia.

Para orientar as ações específicas do PMI, este conta com um documento norteador (PASOLD *et al*, 2017), atualizado conforme demanda por seus professores e coordenação. Nele constam, entre outros, suas diretrizes pedagógicas e normativas procedimentais. Em relação aos seus objetivos, o Projeto Musicalização Infantil

[...] visa potencializar o desenvolvimento musical das crianças atendidas nos Centros de Educação Infantil. Nesse sentido, em prol da formação humana do sujeito, são promovidas situações pedagógicas nas quais a criança tenha a oportunidade de: Brincar com som e música; Expressar-se musicalmente usando a voz, o corpo, objetos sonoros e instrumentos musicais; Desenvolver, em relação ao som, ao silêncio e à música, a percepção, sensibilidade, imaginação, autonomia, criatividade e comunicação; Apropriar-se de conceitos musicais; Ampliar seu repertório musical (PASOLD *et al.*, 2017, p. 2).

Em 2020 os professores do PMI iniciaram suas atividades na abertura do ano letivo, em 03 de fevereiro, com três dias seguidos de formações continuadas e reuniões pedagógicas. Logo após, no dia 06 de fevereiro, iniciou-se o atendimento às crianças dos CEIs. Em condições normais presenciais, esse atendimento é realizado por meio de um

encontro semanal em cada turma do CEI. Esses encontros têm duração de 30 minutos para as turmas de creches (0 a 3 anos) e 40 minutos para as de prés (4 a 6 anos) e são promovidos pelos professores do PMI em atuação conjunta com os professores pedagogos das turmas (PASOLD *et al*, 2017, p. 4-5). Aproximadamente seis semanas depois, em decorrência das determinações estaduais e municipais (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2020; BLUMENAU, 2020a p. 336-338), foi declarado estado de emergência, e as aulas do município foram suspensas em 19 de março de 2020.

O período presencial de seis semanas é considerado curto para o desenvolvimento do vínculo entre criança e professor de música, eles ainda estavam se integrando ao CEI. Entretanto, essas semanas foram significativas para o atendimento remoto, visto que esse vínculo, mesmo que inicial, contribuiu para aproximar crianças e professores de música na realização de propostas pedagógicas em tempos de isolamento social.

O atendimento remoto

Em 30 de março de 2020, o Conselho Municipal de Educação (CME) aprovou a Resolução Nº 002/2020 (BLUMENAU, 2020b), a qual estabelece normas e orientações sobre o regime especial de atividades de aprendizagem não presenciais para as Etapas I e II da Educação Básica pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Blumenau, em consonância à prevenção da pandemia COVID-19. A partir dessa resolução os professores receberam as primeiras orientações para iniciarem o atendimento remoto, previsto para 06 de abril de 2020. Nesse meio tempo, as equipes gestoras contataram as famílias para orientá-las e cadastrá-las na plataforma *Google For Education*. Com o início do atendimento remoto, as atuações profissionais passaram por uma série de adequações às novas condições de trabalho e demandas pedagógicas.

A plataforma *Google For Education* permite que as turmas sejam organizadas por CEI e que o professor de música seja credenciado nas devidas turmas. Esse credenciamento proporciona o contato direto com as famílias das crianças. Dependendo do contrato de cada professor de música, o número de turmas a serem atendidas pode variar entre cinco e trinta e cinco turmas, aproximadamente. O professor do PMI elabora a sua proposta assíncrona de musicalização (com eventuais atendimentos síncronos, dependendo do CEI e do professor) encaminhando-a semanalmente às famílias por meio da plataforma.

As famílias recebem as propostas e as realizam em seus lares. É também solicitado a elas para que façam registros – foto, áudio, vídeo, comentário de texto – da realização das propostas na plataforma. Esses são encaminhados aos professores, sendo chamados de devolutivas das famílias. Após o recebimento dessas devolutivas, o professor do PMI pode então interagir com as famílias por meio de diálogos de texto a respeito das vivências ali registradas. Toda essa interação e material que circula entre professores e famílias ficam armazenados e disponíveis para futuro acesso dentro da própria plataforma, possibilitando um registro amplo, organizado em linha do tempo do percurso pedagógico de cada criança.

As propostas de musicalização precisam ter como base um material textual, para que também possam ser impressas e entregues *in loco* nos CEIs às famílias sem acesso à internet. Portanto, as propostas são elaboradas para atender famílias com e sem acesso à internet. Para além do material impresso, o professor de musicalização pode agregar à sua proposta arquivos de imagem, áudio, vídeo e *links*. Assim, os professores podem encaminhar materiais artístico-culturais de terceiros – imagens, vídeos e obras musicais disponíveis pelos próprios compositores na internet – e/ou criar, gravar e editar o seu próprio material audiovisual. Alguns professores do PMI usaram o *YouTube* para hospedar seus vídeos. As propostas em formato de áudio e/ou vídeo duram entre quatro a dez minutos aproximadamente. Priorizou-se a utilização de materiais acessíveis, para que as crianças tivessem condições de realizarem as propostas em casa.

Certa parte das famílias possui acesso limitado à franquia de dados de internet, impedindo-as de acessar a plataforma. Por conta disso, alguns CEIs atendem as famílias via *WhatsApp*, pois muitos planos de internet oferecem tráfego de dados ilimitados por esse aplicativo. Nesses casos, as equipes gestoras criaram grupos de cada turma com suas respectivas famílias para encaminharem as propostas. Para esse meio de atendimento, ficou facultativo para cada professor do PMI escolher se participaria desses grupos de *WhatsApp* ou não, visto que a demanda de trabalho pela plataforma já é alta. Caso o professor do PMI não participasse desses grupos, as equipes gestoras se encarregavam de encaminhar a proposta de musicalização da plataforma para as turmas no *WhatsApp*.

Desafios

As novas condições de atuação trouxeram novos desafios e um cenário diverso à prática docente dos autores. Dentre os desafios vivenciados, destacam-se a insegurança e

a incerteza, ambas por conta das imprevisões da pandemia e do processo de adaptação às novas condições de trabalho. Essas adaptações foram marcadas pelo conciliar das atividades profissionais, que passaram a ser realizadas em casa, com os demais afazeres domésticos. O atendimento às demandas desse novo modo de trabalho, a falta de um espaço exclusivo – centralizador das ações do professor – da musicalização na plataforma, e as adequações das propostas quanto à linguagem, periodicidade, conteúdo, formato, entre outros, requereu o desempenho de horas extras não remuneradas por parte dos autores.

Há também os desafios relacionados ao contexto familiar das crianças, como disponibilizar o material para as famílias sem acesso à internet, a manutenção do vínculo afetivo numa perspectiva de relação coparticipativa – professor(a)/criança, criança/criança, e a necessidade de orientações pontuais às famílias quanto à realização das propostas como um momento de interação e liberdade com a criança e seus responsáveis. Também foi constatada a gradual diminuição das devolutivas das famílias na plataforma (em alguns casos, provavelmente, pela opção do uso do *WhatsApp* para o envio e recebimento das propostas e devolutivas).

O uso das ferramentas tecnológicas despertou inquietações, devido à pouca intimidade de alguns professores com a produção e edição de audiovisuais. Observou-se ainda, a insegurança de alguns professores em relação às questões de direitos autorais, tanto seus como de terceiros (compositores e demais tipos de autoria), e em relação ao uso, privacidade e exposição de sua imagem como professor e artista no meio virtual.

O trabalho da coordenação do PMI passou por adequações, principalmente a respeito das visitas presenciais a cada professor de música e às Equipes Gestoras dos CEIs, das reuniões de trabalho e das formações com o corpo docente do PMI. Inicialmente, para a coordenação do projeto, parecia difícil poder orientar e conduzir o grupo de professores. Inclusive, lidar com novas ferramentas tecnológicas. Mas, gradativamente, de forma *online*, em teletrabalho, seguindo as orientações da SEMED e do CME, buscou-se identificar os pontos fortes e fracos, superando os obstáculos e as incertezas.

Potencialidades

Face aos desafios vivenciados pelos autores, evidenciaram-se também potencialidades em relação ao grupo de professores do PMI e à RME. De maneira geral

destacam-se, em partes, os posicionamentos, as orientações e a disposição do CME e da SEMED diante do cenário pandêmico, que, com ímpeto, buscaram soluções para o atendimento escolar. O suporte das equipes gestoras dos CEIs e da coordenação do PMI também contribuiu para a atuação dos professores do PMI.

Desenvolveu-se, inclusive, o apoio entre professores do PMI. Em abril deste ano – 2020 – foi posto em prática um plano que estava no papel desde o ano anterior: o de criar um ambiente virtual em que os professores do PMI pudessem compartilhar, de forma facultativa, suas experiências, propostas pedagógicas, materiais, referências, dúvidas, e atuar de forma colaborativa na elaboração de materiais pedagógico-musicais e na atualização de documentos norteadores.

Uma questão que inicialmente se apresentou como desafio, a exposição dos professores de música às famílias pelo ambiente virtual, contribuiu para algo inesperado: a visibilidade do PMI. A quase totalidade das famílias passou a conhecer melhor o PMI, seus professores e as características de suas propostas, além de poderem interagir com eles por modo remoto/virtual. Para além das comunidades escolares, alguns portais de notícias e da educação se interessaram pelo atendimento que o PMI vem desenvolvendo nesse período, divulgando algumas das ações do projeto por meio de reportagens e publicações: Batista (2020), Fernandes (2020), Jensen (2020) e UNDIME-SC (2020).

Considerações

Este relato reuniu vivências profissionais de um coletivo docente em música em tempos de pandemia. A escrita colaborativa deste relato permitiu organizar as inquietações que movimentaram o pensamento do grupo. Nesse sentido, foram elencados desafios, potencialidades e perspectivas que emergiram da atuação em modo remoto/virtual. O envolvimento com as ferramentas tecnológicas mudou a maneira como professores e crianças interagem entre si. Consequentemente, surgiram desafios que provocaram os professores a repensar suas propostas e práticas pedagógicas, assim como as famílias a inserirem-se no ambiente virtual e envolverem-se ativamente nos processos educacionais das crianças.

Tem-se como perspectiva a continuidade da discussão sobre as questões aqui levantadas, visto que o período de pandemia continua trazendo novas demandas. Um dos pontos que merecem maior atenção é a inclusão das famílias e das crianças, desde o acesso e uso das plataformas digitais ao atendimento de suas necessidades educacionais

específicas. Portanto, para futuros relatos e discussões, cabe ainda verificar em que medida o modo virtual efetivamente promoveu (ou não) o atendimento pedagógico musical às crianças da Educação Infantil.

Referências

BATISTA, Jaime. **Secretaria de Educação promove aulas de musicalização infantil on-line**: utilizando a plataforma Google for Education, as atividades são desenvolvidas para crianças de zero a seis anos. Blog do Jaime: Notícias de Blumenau. Portal Online. 2020. Disponível em <<https://www.blogdojaime.com.br/secretaria-de-educacao-promove-aulas-de-musicalizacao-infantil-on-line-utilizando-a-plataforma-google-for-education-as-atividades-sao-desenvolvidas-para-criancas-de-zero-a-seis-anos/>>. Acesso em 30/09/2020.

BLUMENAU. **Decreto Nº 12.589/2020**. Prefeitura Municipal de Blumenau. Diário Oficial do Município, p.336-338. 2020a. Disponível em <<https://blumenau.sc.gov.br/coronavirus/decretos/>>. Acesso em 24 de set. de 2020.

BLUMENAU. **Resolução 002/2020**. Prefeitura Municipal de Blumenau. Conselho Municipal de Educação. 2020b. Disponível em <<https://www.blumenau.sc.gov.br/atas/wpfiltradocumento.aspx?Resolucao,3>>. Acesso em 24/09/2020.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Decreto Nº 515/2020**. Disponível em <http://dados.sc.gov.br/dataset/149a36ac-19c6-47b3-b873-9c0512f7a4db/resource/73d09d8d-3e06-4347-8442-100d35280230/download/decreto_515-17.03.2020.pdf>. Acesso em 24 de set. de 2020.

FERNANDES, Rafaella. **Secretaria de Educação promove aulas de musicalização infantil on-line**. Prefeitura Municipal de Blumenau. Portal de Notícias Online: [s.n.], 2020. Disponível em: <<https://www.blumenau.sc.gov.br/secretarias/secretaria-de-educacao/semad/secretaria-de-educacao-promove-aulas-de-musicalizacao-infantil-on-line78>>. Acesso em: 30 set. 2020.

JENSEN, Claus. **Vídeo**: “Um bichinho” envolveu professores e colaboradores de um CEI em Blumenau. O Blumenauense: Notícias de Blumenau e Vale do Itajaí. Portal Online. 2020. Disponível em <<https://oblumenauense.com.br/video-o-bichinho-envolveu-professores-e-funcionarios-de-um-cei-em-blumenau/>>. Acesso em 30 de set. de 2020.

OLIVEIRA, Gian Marco de. **Desenvolvimento profissional docente**: um estudo de caso com professores do projeto musicalização infantil de Blumenau/SC. 2018. 103f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-graduação em Música, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00005f/00005f33.pdf>>. Acesso em: 24 de set. de 2020.

PASOLD, Beatriz V., OLIVEIRA, Gian M., SOARES, Julio C. P., PEREIRA, Tiago. **Projeto Musicalização Infantil**. Prefeitura Municipal de Blumenau. Secretaria Municipal de Educação. Versão 2017. Blumenau, 2017. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1u5fVwnPGaSIwMVTRS6EbTwuJUaUE9WoT/view>>
Acesso em: 20 de ago. de 2020.

UNDIME-SC. Educação Infantil em Blumenau conta com práticas on-line que mantém o aprendizado durante a pandemia. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de Santa Catarina. Portal Online da UNDIME-SC. Disponível em <<https://undime-sc.org.br/noticias/educacao-infantil-em-blumenau-counta-com-praticas-line-que-mantem-o-aprendizado-durante-pandemia/>>. Acesso em 30 de set. de 2020.

ISOLAMENTO SOCIAL E A EDUCAÇÃO MUSICAL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

DO AMARAL, Maria Luiza¹

Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

MACHADO, Guilherme²

Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

MAZOTI, Débora³

Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

Resumo: A pandemia do coronavírus alterou a rotina da sociedade e causou mudanças nos comportamentos e relações sociais. Devido ao alto contágio medidas restritivas como o distanciamento social foram adotados resultando em uma mudança repentina de um sistema de ensino presencial para um ensino remoto. Este artigo proposto como trabalho de conclusão do curso Licenciatura em Música com o tema Isolamento social e a educação musical: relato de uma experiência na disciplina de estágio, traz a descrição de medidas adotadas por acadêmicos da disciplina de Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica do 7º período, que desenvolveram videoaulas com conteúdo musical pautado em metodologias ativas, destinado à alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itajaí/SC. O estudo de caso do presente artigo tem o objetivo de relatar como em uma situação de distanciamento social as aulas de música foram adaptadas ao ambiente remoto, além de contribuir como fonte de pesquisa sobre a experiência reflexiva dos acadêmicos, possibilitando a continuidade da Educação Musical neste período. O (re)pensar do planejamento, a busca de referências, possíveis ferramentas, novas tecnologias e a produção de conteúdo online gerou um Canal no Youtube sendo um importante meio de divulgação do trabalho.

Palavras-chave: Educação Musical. Videoaulas. Metodologias Ativas.

¹ E-mail: liza.amaral@univali.br

² E-mail: guimachado.edmusical@gmail.com

³ E-mail: debora.mazoti@hotmail.com

No dia trinta e um de dezembro de dois mil e dezenove foi diagnosticado na China o primeiro caso de COVID-19¹, da família do Corona vírus, e desde então a doença tem se espalhado pelo planeta, considerada uma Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional em 20 de janeiro de 2020 pela OMS².

O distanciamento social foi adotado e somente as atividades consideradas essenciais permanecem em funcionamento seguindo protocolos de segurança. A pandemia mexeu com a rotina das sociedades causando mudanças nos comportamentos, relações sociais, etc.

Este artigo foi desenvolvido por acadêmicos do curso de Licenciatura em Música na disciplina de Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica do 7º período que a partir do tema Isolamento social e a educação musical: relato de uma experiência, produziram dez videoaulas pautados na exploração, experiência, apreciação e criação musical à alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itajaí/SC. O estudo de caso do presente artigo tem o objetivo de relatar como em uma situação de distanciamento social as aulas de música foram adaptadas ao ambiente remoto, além de contribuir como fonte de pesquisa sobre a experiência reflexiva dos acadêmicos, possibilitado a continuidade da Educação Musical neste período. O (re)pensar do planejamento, a busca de referências, ferramentas, tecnologias e a produção de conteúdo online gerou um Canal no Youtube sendo uma ferramenta para divulgação e emancipação dos educadores musicais no mercado de trabalho.

Ensino remoto: educação no distanciamento social.

Enfrentando dificuldades a Rede Municipal de Ensino de Itajaí/SC adaptou sua estrutura para articular todos os serviços, disponibilizando o conteúdo educacional em seu Portal do Estudante³, acessando o site o aluno dispõe de todo o conteúdo necessário para as aulas. Quem não tem acesso à internet a Secretaria de Educação disponibilizou materiais impressos na unidade em que o aluno está matriculado, seguindo um cronograma de distribuição. Alunos que moram longe e sem acesso à internet, a Secretaria distribuiu o material o mais próximo possível de sua residência.

¹ COVID-19: A doença provocada pelo Corona vírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. Disponível em : <[Link](#)> Acesso em: 2 jul,2020.

² Organização Mundial da Saúde (OMS): uma agência especializada em Saúde subordinada a Organização das Nações Unidas.

³ Portal do Estudante: Plataforma de Estudos Online. Disponível em: < [Link](#) > Acesso em: 4 jul,2020.

Ainda que a maioria dos brasileiros estejam matriculados em cursos superiores presenciais, as plataformas digitais já são uma realidade nas faculdades e universidades do país. A disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Música quando presencial objetivava intervenções práticas na área da Educação Musical e também migrou para o ambiente remoto. A Escola de Educação do curso em parceria com a Rede Municipal de Ensino, propôs aos formandos que o seu trabalho de estágio resultasse em videoaulas destinados ao primeiro ano do ensino fundamental. Com essa parceria público/privado a Educação Musical chegou às crianças e a universidade levou novas referências aos professores da rede municipal.

A educação musical ativa no isolamento social

Metodologias ativas na educação musical estabelecem relações entre a música e o corpo. De acordo com Bachmann (1998), sobre a metodologia de Dalcroze¹, entende que “o corpo desempenharia por si mesmo o papel intermediário entre o som e a mente e se converteria no instrumento direto de nossos sentimentos”. (BACHMANN, 1998, p. 25). Busca-se, portanto, que todo o ensino musical seja de forma ativa, vivenciado, experienciado e utilizado como base para a expressão e criação artística da criança, antes de se teorizar os objetivos musicais. Segundo Mantovani (2009) entende-se método ativo de educar por:

Uma educação musical pautada na experiência de vida, na vivência prática, que aproxima a música e o educando, diferenciando-se, assim, da prática tradicional do ensino de música, em que o contato do aluno com a música se dá por meio da teoria e da técnica, com ênfase na compreensão racional de conceitos, apartada da vivência musical. (MANTOVANI, 2009, p. 39).

A metodologia ativa se faz necessária no distanciamento social e alternativas surgem para suprir as aulas presenciais. Manter o corpo como meio de sensibilização e experimentação para o aprendizado necessita um planejamento que leve em consideração o conteúdo musical, linguagem, edição atraente e duração do vídeo apropriado. Segundo a OMS (2019) crianças de até 5 anos de idade não devem passar mais de 60 minutos por dia em atividade passivas, diante de uma tela de smartphone, computador ou TV, de acordo com a matéria publicada no site das Nações Unidas é recomendado:

¹ Émile Jaques-Dalcroze: desenvolveu uma metodologia ativa baseada no movimento e na expressividade corporal.

(...) que os meninos e meninas de até cinco anos troquem as telas eletrônicas pelas atividades físicas ou por práticas que não envolvam necessariamente exercícios, mas incluam interações no mundo real, como a leitura e contação de histórias. (OMS, NAÇÕES UNIDAS, 2019).

Portanto para manter o ensino ativo seguindo recomendações da OMS deve-se renunciar as aulas expositivas e apreciativas, pensando em dinâmicas que ultrapassem o tempo da videoaula e se insiram no cotidiano da criança, instigando o movimento, a expressão e a exploração dos elementos da linguagem.

Metodologia

Para este trabalho utilizou-se o estudo de caso como metodologia, a fim de relatar como se adaptou o planejamento e o ambiente educacional na Educação Musical durante a pandemia. De acordo com LEAL (2011, p.42, apud YIN, 2001, p. 32) “O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Para a realização da disciplina de estágio, foram produzidas dez videoaulas entre os meses de maio a junho de 2020, destinados ao primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Itajaí, propondo o Ritmo¹ como conteúdo de uma sequência didática que se organizou da seguinte forma:

- Vídeo aula 01 - Corpo e Movimento
<https://youtu.be/DJh1YArDf0w>
- Vídeo aula 02 – Corpo e Movimento
<https://youtu.be/5n3eR-LYmRE>
- Vídeo aula 03 – Jogo da Amarelinha Africana
<https://youtu.be/LZEAdkrVkGE>
- Vídeo aula 04 – Farinhada: Cantos de Trabalho
<https://youtu.be/8MacYkFZ5W8>
- Vídeo aula 05 – Ritmos do Brasil: Nordeste
<https://youtu.be/a7ThAD2JNnA>

¹ Ritmo: sucessão de tempos fortes e fracos que se apresentam alternada e regularmente. Na música é um modo harmônico de dispor os tempos entre uma movimentação e outra, marcação do tempo de um gênero musical.

- Vídeo aula 06 – Ritmos do Brasil: Sul
<https://youtu.be/rb-tCwPB09E>
- Vídeo aula 07 – Ritmos do Brasil: Norte
<https://youtu.be/2vnxArgmLys>
- Vídeo aula 08 – Ritmos do Brasil: Centro-oeste
<https://youtu.be/zYz6GTzFXVE>
- Vídeo aula 09 – Ritmos do Brasil: Sudeste
<https://youtu.be/7lhcef6lMR0>
- Vídeo aula 10 – Ritmos do Brasil – Encerramento
<https://youtu.be/O1JuxkJqNr0>

A fim de estabelecer as relações entre ritmo musical e a expressividade do corpo Moreira e Gaborim (2003) apontam:

O ritmo musical precisa de dois elementos: tempo e energia. Dalcroze inclui ainda um terceiro elemento: o espaço, que o corpo precisa ser treinado para usar. O aluno deve se tornar consciente da relação entre esses três elementos: usando-os nas corretas proporções, será capaz de movimentar-se de maneira adequada, e essa movimentação rítmica lhe trará prazer e satisfação. (MOREIRA e GABORIM, 2003, p.15).

A consciência corporal que Moreira e Gaborim (2003) se referem propicia a integração sensorial, afetiva e motora enquanto estimula a criatividade, sendo sugerida em todas as dinâmicas das videoaulas.

Fatores que normalmente não estariam contemplados em planejamentos de uma aula regular ganharam especial atenção. Neste novo ambiente educacional as expressões faciais, entonações, posicionamento e a maneira como abordar os temas ganharam um outro significado, com intenção de deixar tudo mais divertido. Os conteúdos apresentados utilizam material de apoio para ilustrar os temas e as explicações contam com ferramentas muito mais visuais do que em sala de aula.

Relatos da experiência: plataformas e confecção das videoaulas.

Entendendo-se que as videoaulas deveriam conter dinâmicas de movimentos e com conteúdo atraente, a preocupação passou a ser o cenário da gravação, a qualidade dos vídeos, as edições do material gravado e a busca por referências de *software* compatíveis com os conhecimentos básicos em edição dos acadêmicos.

Para a confecção dos vídeos foi necessário preparar um cenário com instrumentos e elementos coloridos para chamar a atenção do telespectador, para captação de áudio e vídeo foi utilizado um celular iPhone5S, e através de pesquisas feitas na internet o programa *Filmora9*¹ na sua versão gratuita foi escolhido para edição e finalização dos vídeos, o site *Savefrom.net*² foi utilizado para baixar da internet (vídeos do *Youtube*) materiais de apoio e referências afim de complementar os vídeos e por fim o *YouTube* para o compartilhamento do material.

Procurando manter uma metodologia ativa, as videoaulas sugerem dinâmicas de apreciação, exploração, expressão e criação possíveis dentro da casa do aluno. Os quatro primeiros vídeos apresentam propostas de exploração musical através de jogos, brincadeiras de cantos populares, reflexões sobre sons do corpo e do cotidiano. Com materiais acessíveis buscou-se ampliar o conceito de instrumento musical e se redefiniu o uso de panelas, peneiras e colheres que se misturam com materiais orgânicos como a água e o som da respiração. Conceitos musicais são explorados sem a necessidade de teorização ou mesmo explicações mais técnicas.

Nas últimas seis videoaulas com o tema “Brasil dos Ritmos”, gêneros musicais existentes nas cinco regiões do Brasil foram apresentados. Para cada região buscou-se características predominantes para apreciar, explorar e criar, como por exemplo a confecção de um dos personagens da história do Boi de mamão³. O boi Garantido e o Caprichoso que apresentam o Maracá(chocalho) instrumento presente na região Norte, o baião Luiz Gonzaga⁴ do Nordeste, a Catira do Centro-Oeste e o Samba do Sudeste finalizam essa sequência didática. As explorações partiram desde o reconhecimento do corpo como parte do processo de aprendizagem musical, através da percussão corporal, a exploração de utensílios encontrados em casa e até mesmo a confecção de instrumentos e personagens utilizando materiais recicláveis.

As videoaulas produzidas foram encaminhadas através de links para a Escola de Educação da UNIVALI que logo encaminhou para a Secretaria de Educação, e que por sua vez disponibilizou às escolas, portanto os acadêmicos não tiveram acesso a dados sobre a unidade de ensino, como contexto social, participação dos alunos, se houve

¹ *Filmora9*: programa de edição de vídeos. Link para acesso: <https://filmora.wondershare.com.br/editor-de-video/>

² *Savefrom.net*: site de download online gratuito. Link para acesso: <https://pt.savefrom.net/10/>

³ Boi de Mamão: cultura popular; folclore; ritmo característico do estado de Santa Catarina.

⁴ Luiz Gonzaga do Nascimento: compositor e cantor brasileiro, conhecido como Rei do Baião.

devolutiva e compreensão do conteúdo apresentado, questões estas que são primordiais para a avaliação da efetividade de todas as propostas.

Considerações

A educação está sempre se reinventando e a crise humanitária levou essa capacidade das instituições e profissionais ao limite, a pandemia vai passar, mas as mudanças que ela trouxe podem refletir no mercado de trabalho exigindo uma mudança no perfil do egresso desses cursos. Com a popularização das aulas remotas é importante que as universidades ofereçam aos acadêmicos disciplinas sobre planejamento do conteúdo, ferramentas, as práticas e metodologias do ensino remoto, importantes para as licenciaturas e a pedagogia.

No currículo do curso de licenciatura em música da UNIVALI há uma disciplina chamada prática de estúdio, o que facilitou muito este processo para os autores, pois esta disciplina aborda desde tipos de equipamentos à prática de captação e edição de som e imagem. Mesmo com essa disciplina em seus currículos detalhes inerentes ao fazer emergiram nos primeiros contatos com esse novo ambiente, por mais simples que pareça a captação de áudio e vídeo exigem muitas horas de pesquisa e muitas tentativas, erros e acerto. Mesmo com a escolha acertada no software de edição Filmora que além de ser gratuito possui uma interface bastante intuitiva e conta com vários vídeos e tutoriais disponíveis na internet, o processo de edição de um vídeo de cinco minutos pode demorar horas e muita pesquisa para se chegar a um bom resultado.

Muito do que está presente nos vídeos vêm da própria adaptação dos conteúdos e atividades que já faziam parte do repertório dos acadêmicos, que lecionam em algumas escolas particulares da região, porém a carência de informações do grupo de alunos que seriam alcançados gerou muitas dúvidas em relação a efetividade da proposta, por isso este artigo não tenta avaliar e tampouco foca no processo de avaliação ou argumenta sobre a eficácia ou não deste tipo de material, pois não se teriam dados suficientes para essa discussão.

Os acadêmicos lançaram seu próprio canal no YouTube com nome e metodologia própria, sendo um material de apoio para futuras aulas, um portfólio de fácil acesso e compartilhamento além da grande oportunidade de criar uma identidade virtual, consolidando sua marca e se lançando no mercado da educação musical de forma mais

empreendedora e com possibilidades de atuação autônoma em diferentes espaços e configurações.

Referências

AZEVEDO, Rodrigo. **A história da educação no Brasil: uma longa jornada rumo a universalização**. Paraná: Gazeta do Povo, 2018
Disponível em: < [Link](#) >. Acesso em: 2 jul, 2020.

BACHMANN, M.-L. **La rítmica Jaques-Dalcroze: una educación por la música y para la música**. Tradução: Alphabet Traducciones. Madri: Pirámides, 1998.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Corona vírus - COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.
Disponível em: < [Link](#) > Acesso em 13 de abr. 2020

FARIAS, Heitor Soares de. O avanço da Covid-19 e o isolamento social como estratégia para redução da vulnerabilidade. **Espaço e Economia. Revista brasileira de geografia econômica**, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres**. São Paulo. 2019. Disponível em: < [Link](#) > Acesso em: 2 jul. 2020.

ILARI, Beatriz. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. **Revista eletrônica de musicologia**, v. 9, 2005.

LEAL, Elisabeth Juchem Machado. **Produção acadêmico-científica: a pesquisa e o ensaio**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2011.

LEME, Francisco Og. **Os benefícios da vida em sociedade**. Disponível em : < [Link](#) >. Acesso em: 29 de jun. 2020.

MANTOVANI, Michelle. **O movimento corporal na educação musical: Influências de Émile Jaques-Dalcroze**. Dissertação de Mestrado em Música. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2009

MOREIRA, A. L.; GABORIM, I. **Método Dalcroze: educação musical para o corpo e a mente**. Monografia (Mestrado)–Curso de Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Estadual Paulista-UNESP, São Paulo, 2003.

MINISTÉRIO DA SAUDE (Brasil). **Coronavírus**. Brasil 2020. Disponível em: < [Link](#) > Acesso em: 06 de jul. de 2020.

OMS divulga recomendações sobre uso de aparelhos eletrônicos por crianças de até 5 anos. **Nações Unidas**. Brasil. 2019. Disponível em: < [Link](#) > Acesso em: 05 de jul. de 2020.

OPAS. Brasil. Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha Informativa – Covid-19**. Disponível em: < [Link](#) >. Acesso em 16 de abr. 2020 e 29 de jun. 2020.

RITMO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: < [Link](#) > Acesso em: 06 de jul. de 2020.

SARAIVA, A. IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres**. 2019. Disponível em: < [Link](#) > Acesso em:

29 de jun. 2020.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

INTEGRAÇÃO - 1º MOVIMENTO: UM RELATO DE ATUAÇÃO DOCENTE COLABORATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

HEDLER, Bruna¹

Secretaria Municipal de Educação de Blumenau

OLIVEIRA, Gian Marco de²

Universidade do Estado de Santa Catarina

SOARES, Julio Cesar Pamplona³

Secretaria Municipal de Educação de Blumenau

Resumo: Este trabalho discorre sobre o percurso de atuação docente colaborativa entre três professores do Projeto Musicalização Infantil (PMI) de Blumenau/SC. Tal percurso consistiu na realização de um movimento de integração pedagógica empreendido pelos professores em julho de 2020 em cinco Centros de Educação Infantil (CEI). Essa proposta de integração foi uma transposição de ações pedagógicas realizadas presencialmente pelos autores em 2016 para o modo remoto/virtual em tempos de pandemia. O relato trata, inclusive, sobre as propostas encaminhadas às famílias via plataforma *Google for Education*. O percentual de famílias que participaram pela plataforma, com base nas devolutivas, foi de 15%. As devolutivas apresentaram pontos em comum e singularidades entre as propostas encaminhadas pelos professores. Esse percurso promoveu aprendizado entre os autores, pois trabalharam na resolução de problemas e na criação de estratégias. As famílias puderam ampliar as suas percepções sobre o PMI, sobretudo, por conta das especificidades de atuação de cada professor de música, embora orientados pelas mesmas diretrizes.

Palavras-chave: Musicalização Infantil. Educação Infantil. Atendimento Remoto.

¹ E-mail: hedlerbruna@gmail.com

² E-mail: gianprofessor@gmail.com

³ E-mail: jcps1980@gmail.com

Introdução

Este relato discorre sobre o percurso de atuação docente colaborativa dos autores – enquanto professores¹ do Projeto Musicalização Infantil (PMI) de Blumenau/SC – na realização de um movimento de integração pedagógica. Este movimento foi proposto em julho de 2020, na modalidade remota, em virtude da pandemia do Coronavírus. Este trabalho trata, inclusive, das propostas pedagógicas encaminhadas pelos autores e das devolutivas das famílias atendidas. O presente texto não visa a validação de propostas, modelos ou resultados. Em condições normais, no modo presencial, o PMI atende crianças dos Centros de Educação Infantil (CEI) da Rede Pública Municipal de Ensino (RME) por meio de encontros semanais de 30 minutos com crianças de 0 a 3 anos e de 40 minutos com crianças de 4 a 6 anos. Em relação aos seus objetivos, o PMI²

(...) visa potencializar o desenvolvimento musical das crianças atendidas nos Centros de Educação Infantil. Nesse sentido, em prol da formação humana do sujeito, são promovidas situações pedagógicas nas quais a criança tenha a oportunidade de: Brincar com som e música; Expressar-se musicalmente usando a voz, o corpo, objetos sonoros e instrumentos musicais; Desenvolver, em relação ao som, ao silêncio e à música, a percepção, sensibilidade, imaginação, autonomia, criatividade e comunicação; Apropriar-se de conceitos musicais; Ampliar seu repertório musical. (PASOLD *et al.*, 2017, p. 2).

No ano de 2016, os autores deste relato realizaram, colaborativamente e com o apoio da coordenação do PMI, duas turnês pelos treze CEIs em que atuavam: sete CEIs no final do primeiro semestre letivo e seis no final do segundo. As turnês tinham como proposta integrar estes professores – em trio – às crianças e profissionais dos CEIs atendidos numa dinâmica pedagógica e artística por meio de apresentações musicais. As apresentações foram organizadas em acolhida, abordagem sobre os instrumentos musicais utilizados e apresentação de repertório, este composto por músicas populares brasileiras e do nosso cancioneiro infantil.

¹ Em 2020 o autor Gian Marco de Oliveira atuou no PMI de fevereiro a julho. Em agosto se desligou do PMI para iniciar o Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE-UDESC).

² Para mais detalhes sobre o PMI, ver Pasold *et al.* (2017) e Oliveira (2018).

Imagem 01 – Turnês realizadas em 2016

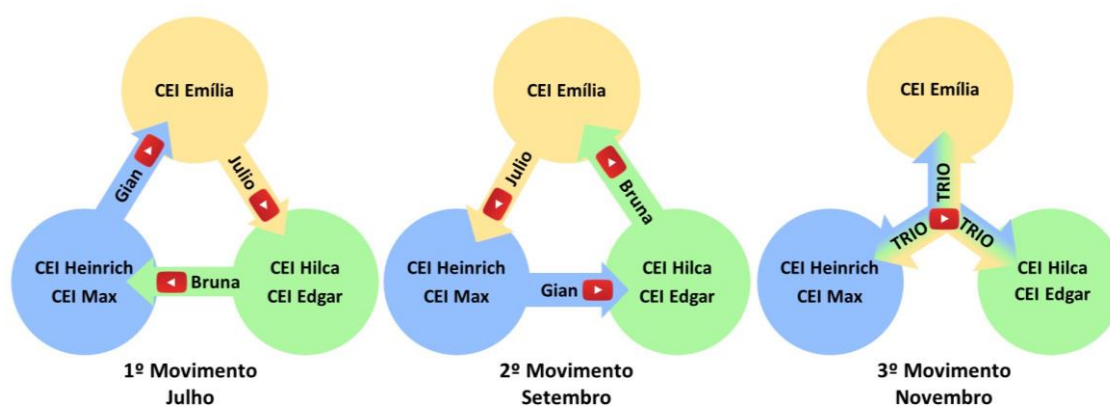


Fonte: arquivo pessoal dos autores.

No início do ano de 2020, os autores discutiram sobre a intenção de realizarem um novo movimento de turnês pelos CEIs – de maneira similar aos movimentos anteriormente realizados. Entretanto, a pandemia impôs outras condições para a efetivação desse movimento. O PMI passou a atender as crianças por meio de propostas semanais remotas assíncronas, as quais são elaboradas no formato de texto, facultativamente com a inclusão de outros formatos (ilustrações, áudio e vídeo). Essas propostas, em seus variados formatos, visam orientar as famílias para a realização das brincadeiras com as crianças em casa, bem como desenvolver o vínculo entre professor e criança. Cada professor do PMI elabora suas propostas e as encaminha às famílias dos CEIs em que atua pela plataforma *Google for Education*. As famílias que realizam as propostas podem também encaminhar aos professores os registros dessas vivências por meio de devolutivas em formato de comentários de texto e/ou arquivos diversos (áudios, fotos e vídeos). Diante dessas novas condições, os autores buscaram adequar a turnê musical à forma remota/virtual, elaborando assim a proposta Integração¹, dividida em três movimentos.

¹ Para a proposta Integração foram planejados três movimentos: um realizado em julho (foco deste relato); outro previsto para setembro e o último para novembro de 2020. Assim como o primeiro movimento, o segundo também se constituiria pelo intercâmbio dos professores com novas propostas, desta vez em um giro no sentido oposto. No terceiro movimento, os três professores planejavam fazer um único vídeo colaborativo de participação simultânea numa única proposta para todos os CEIs. Esse último movimento culminaria na aproximação daquilo que os autores realizaram de modo presencial em 2016: a turnê em trio pelos CEIs. Entretanto, em decorrência do desligamento de um dos autores do PMI, o segundo movimento, realizado em outubro, passou por adequações, e o terceiro movimento – atualmente previsto para dezembro – dependerá das condições que se apresentarão para o momento.

Quadro 01 – Movimentos de Integração Planejamento Inicial



Fonte: Gian Marco de Oliveira.

O 1º Movimento da proposta Integração – foco deste relato – consistiu num intercâmbio dos professores entre os CEIs atendidos, como se fosse um giro. Nesse primeiro movimento, cada professor preparou uma proposta para atender, de modo remoto/virtual, o CEI de atuação de outro professor do trio. Os CEIs Hilca Piazeria Schnaider e Edgar Sasse, onde atua a professora Bruna, receberam a proposta “Pom, pom, pom” trazida pelo professor Julio. O CEI Emília Piske, espaço de atuação do professor Julio, recebeu a proposta “Cócegas” trazida pelo professor Gian. E os CEIs Heinrich Reif e Max Scheidemantel, espaços de atuação do professor Gian, receberam a proposta “O cisne e seu sono profundo” da professora Bruna. A seguir, serão apresentadas as propostas encaminhadas às famílias – em formato de texto descritivo com ilustrações e vídeos exclusivamente gravados pelos professores. Para melhor organizar este relato, as propostas escritas passaram por adequações de ordem textual e/ou ilustrativa.

Imagem 02 - Vídeo Propostas no Youtube



Fonte: os autores.

A primeira proposta que este relato apresenta foi concebida a partir da reflexão e pesquisa da professora Bruna, baseada nas obras “O Cisne” (1886) de Charles-Camille

Saint-Saëns; no balé “A morte do cisne” (1905) do coreógrafo Mikhail Mikhaylovich Fokine, imortalizado pela bailarina, Anna Pavlova; e no poema “A morte do cisne” (1830), do poeta Alfred Lord Tennyson (CALMON, 2016). A história sonorizada constituiu-se na associação do texto de autoria da professora com trechos da obra “O Cisne” (representados pela partitura para viola solo).

O cisne e o seu sono profundo (Bruna Hedler)¹

Objetivos

Escutar ativamente; Conhecer a professora Bruna; Conhecer ou reconhecer o instrumento musical, viola de arco; Conhecer ou reconhecer a dança, balé; Explorar o movimento corporal; Ampliar o repertório musical e cultural.

Desenvolvimento

Olá crianças e famílias! Meu nome é Bruna Hedler e atuo no Projeto Musicalização Infantil de Blumenau, nos CEIS: Hilca Piazero Schnaider e Edgar Sasse. Neste 1.º movimento de integração, gostaria de apresentar o instrumento musical, viola de arco, através de uma história que criei, baseada em um poema e em uma obra musical. Espero que vocês apreciem a história.

O cisne e o seu sono profundo

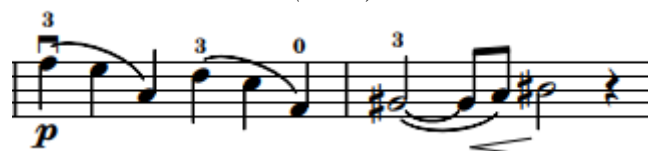
Era uma vez um cisne lindo, majestoso e imponente.



Quando alçava voo, todos os animais admiravam sua elegância.



Quando pousava na água do lago, nadava lentamente, admirando o frescor da água (Pizz.)



Seus dias eram plenos e belos. Repletos de voos, banhos e conversas com as demais aves (Trêmolo)

¹ Link da vídeo proposta “O cisne e o seu sono profundo” (HEDLER, 2020)

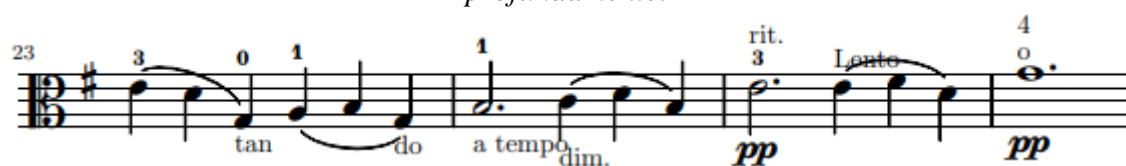
<https://youtu.be/Hq27oDoxUK0>



Os dias, meses e anos foram passando. Até que um dia, quando o cisne estava voando, ele sentiu uma vontade enorme de dançar. Mas ele sentiu vontade, de dançar um balé.



Ele dançou tanto, tanto, que ficou muito cansado. Deitou em seu ninho e dormiu, profundamente.



Fonte: Partitura (PETERS, 1995), Texto (HEDLER, 2020).

Famílias, após a apreciação da história, estimule a criança a se movimentar, dançar e pesquisar movimentos do balé. Com a criança pequena, a família pode dançar com ela no colo.

Imagem 03 – Ilustração “O Cisne e o seu sono profundo”.



Fontes: Cisne: Débora Carvalho Meldau <<https://www.infoescola.com/aves/cisne/>>; Pelo mundo da dança: Anna Pavlova <<https://angatuconteudoartistico.wordpress.com/2017/02/12/pelo-mundo-da-danca-anna-pavlova/>>; Viola de Arco: Bruna Hedler - Acervo pessoal.

Sugestão de Pesquisa

Interpretação de O Cisne, Carnaval dos animais, de Camille Saint-Saens, por Yo-Yo-Ma no Youtube¹.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=3qrKjywj07Q>

[Fim da proposta “O Cisne e o seu sono profundo”]

Com a próxima proposta, “Cócegas” (Kamile Levek), o professor Gian buscou promover a interação e o afeto familiar e colocar em foco a guitarra elétrica, bem como proporcionar a vivência musical por meio de diferentes andamentos, timbres e intensidades. A exploração desse instrumento se deu em relação ao seu funcionamento e diferentes sonoridades com o uso de periféricos como o pedal de distorção. A canção foi dividida em duas partes, a primeira com guitarra limpa e andamento lento, e a segunda com andamento rápido e guitarra distorcida. Associadas às duas seções musicais, foram propostas duas intensidades de cócegas, respectivamente.

Cócegas (Kamile Levek)¹

Objetivos

Existem objetivos diferentes que a criança pode escolher para realizar a proposta. Pode ser qualquer um destes: escutar, cantar, brincar, expressar-se musical e corporalmente com a canção Cócegas de Kamile Levek.

Desenvolvimento

Olá, família! Quem é que está com vontade de rir? É isso mesmo, hoje conheceremos uma canção pra lá de engraçada. Brincaremos com a canção Cócegas da compositora Kamile Levek (LEVEK, 2008). Então, como será essa brincadeira? É bem simples e divertida. Enquanto cantamos, podemos fazer cócegas nas partes do corpo indicadas pela canção. Mas, se a criança não gosta de cócegas? Tudo bem, não tem problema. Se a criança quiser, ela pode participar da brincadeira escutando, cantando ou brincando com a canção. Esse tipo de participação também é legal.

Cada um participa do seu jeito. Isso vale também para os bebês. Uns podem rir e outros podem acabar se incomodando com as cócegas. Temos sempre que respeitar os bebês e as crianças em qualquer situação. Relembrando, podemos escolher entre escutar, cantar, brincar e, inclusive, gargalhar. Essa é a letra da canção:

Cócegas (Kamile Levek)

*Começa no pé... pé, pé
Sobe até o joelho... elho, elho
E depois... vai pra barriga... iga, iga
Cócegas... eu sinto... sinto, sinto*

¹ Link da vídeo proposta “Cócegas” (OLIVEIRA, 2020) <https://youtu.be/6GZyuZZZypA>

*Cotovelo... elo, elo
Sobe até o pescoço... oço, oço
E depois... vai pra cabeça... eça, eça
Cócegas... eu sinto... sinto, sinto*

*No pé, no joelho, na barriga,
cotovelo, no pescoço, na cabeça.
No sovaco? Aco, aco? Urgh! Háháhá!*

Imagem 04 – Ilustração “Cócegas”.



Fonte da imagem: <https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3cegas>

Além do vídeo do nosso encontro na plataforma, há também um arquivo de áudio apenas com a canção. Assim, se a família quiser repetir apenas a brincadeira, é só acessar o áudio da canção. Que essa canção proporcione momentos de muita diversão para a família! Um abraço do Prof. Gian!

Curiosidade

Turnê – viagem com paradas e itinerários pré-determinados, geralmente de um artista ou grupo de pessoas, especialmente de uma companhia artística; tour. (DICIONÁRIO MICHAELIS ONLINE).

Sugestão de Pesquisa

Vídeo no Youtube do Grupo Canela Fina interpretando a canção “Cócegas”¹. Nesse vídeo, a compositora Kamile Levek está tocando uma guitarra bem pequena e cantando. Áudio da canção Cócegas de Kamile Levek interpretada pelo Prof. Gian².

[Fim da proposta “Cócegas”]

Conforme os trabalhos de Loureiro e Tatit (2015) e Hortélio (2002?), o professor Julio apresentou a brincadeira cantada tradicional a seguir explorando, no vídeo complementar à proposta escrita, alterações na sua voz entre as regiões de grave e agudo (falsete) para acentuar a representação da história contada nos dedos das mãos. Na parte final da proposta (escrita e em vídeo), o professor sugeriu outro modo de brincar com a cantiga, o qual também se desenvolve sob sua pulsação.

Pom, pom, pom (tradicional)³

Objetivos

Desenvolver a percepção sonoro-musical; Articular e emitir sons vocais; Realizar a produção musical com ênfase no canto; Explorar a relação música/movimento; Brincar com a pulsação musical.

Desenvolvimento

Com base em sua cantiga tradicional, porém pouco conhecida, a presente proposta consiste numa “encenação” (sobre a chegada da dona Mariquinha à casa do seu compadre) realizada com ambas as mãos bem abertas, unidas palma com palma, dedo com dedo (polegar com polegar, indicador com indicador etc.). Nessa brincadeira, além do canto, será explorada a pulsação musical por movimentos entre os pares de dedos unidos.

Na prática, isso acontecerá assim: Ao cantarmos *Pom, pom, pom* faremos três toques entre os dois dedos polegares, sendo um toque para cada “pom”. Quando cantarmos *Quem será?* faremos outros três toques, mas agora entre os dedos mínimos, sendo um toque em cada sílaba. A brincadeira continua nesse sentido, envolvendo ainda três toques entre os dedos indicadores e outros três entre os dedos anelares, até o momento que, nas últimas quatro linhas (*Olê, olê, olê...*), os toques são substituídos por “desvios”

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=un3J6kYlvAs>

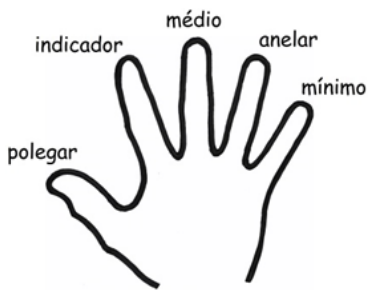
² <https://drive.google.com/file/d/1WJuOb9NgfOSMrpqaKdNPn37HVGwiRJK/view?usp=sharing>

³ Link da vídeo proposta “Pom, pom, pom” (SOARES, 2020) <https://youtu.be/w6NprCugcpQ>

entre os dedos médios, os quais ficam se alternando (cruzando) de um lado ao outro (como se eles não conseguissem se tocar).

Conforme a letra da cantiga logo abaixo, na coluna central, temos a sinalização desses movimentos que compõem a brincadeira. Os locais sublinhados marcam quando os toques e “desvios” devem ocorrer. Os dedos utilizados, em cada caso, estão descritos entre parênteses. Outra maneira de brincar, por exemplo, é substituímos os movimentos dos dedos por passos (caminhar), incluindo sempre uma palma após três passos dados, ou seja, entre as frases da cantiga.

Quadro 03 - Esquema visual

POM, POM, POM (tradicional)	POM, POM, POM (tradicional)	Nomenclatura dos dedos
<i>Pom, pom, pom</i> <i>Quem será?</i> <i>Dona Mariquinha</i> <i>Pode entrar</i> <i>Olê, olê, olê</i> <i>Olê, olê, olá</i> <i>Olê, olê, olê</i> <i>Olê, olê, olá</i> <i>Oi, comadre!</i> <i>Oi, compadre!</i>	<u><i>Pom, pom, pom</i></u> (polegares) <u><i>Quem se-rá?</i></u> (mínimos) <u><i>Dona Mariquinha</i></u> (indicadores) <u><i>Po-de en-trar</i></u> (anelares) <i>Olê, olê, olê</i> (médios) <i>Olê, olê, olá</i> (médios) <i>Olê, olê, olê</i> (médios) <i>Olê, olê, olá</i> (médios) <i>Oi, comadre!</i> <i>Oi, compadre!</i>	 <p>Ilustração: Julio C. P. Soares</p>

Fonte: Julio Cesar Pamplona Soares.

[1] “Pulso ou pulsação: tempo regular que organiza o acontecimento sonoro. É um ritmo elementar, de tempos iguais, que se caracteriza pela constância e repetição. Quando ouvimos uma música, muitas vezes, acompanhamos o pulso batendo os pés no chão” (LOUREIRO; TATIT, 2015, p. 47).

[Fim da proposta “Pom, Pom, Pom”]

Considerações

A respeito da participação das famílias nesse primeiro movimento de integração, há algumas considerações quanto à representatividade dos números aqui apresentados, pois: a) Há famílias que não realizam as propostas – e portanto não fazem devolutivas; b) Há famílias que realizam as propostas, mas que, da mesma forma, não fazem devolutivas; c) Tem as que realizam por meio do material impresso, sem acessar a plataforma; d) E, por fim, há aquelas que realizam as propostas e fazem as respectivas devolutivas na

plataforma. Portanto, não foi possível verificar o número real de famílias que realizaram as propostas. Contabilizaram-se apenas aquelas que fizeram alguma devolutiva que, nesse primeiro movimento de integração, especificamente, foram 77 dentre as 506 famílias atendidas nos CEIs, ou seja, 15% do total. Entre os CEIs, esse percentual de participação das famílias variou entre 5% e 28%.

As devolutivas das famílias, de maneira geral, evidenciaram pontos em comum entre os CEIs. Algumas crianças se entusiasmaram ao conhecerem um novo professor (visitante) pelo vídeo, dadas suas particularidades em relação ao professor de música do CEI. As crianças participaram das propostas de variadas maneiras, envolvendo-se por meio da atenção direcionada aos vídeos e/ou realizando movimentos e sons corporais, inclusive, cantando. Houve aquelas que usaram seus instrumentos de brinquedo para a realização da proposta e as que comentaram sobre os instrumentos musicais dos professores.

Na proposta “Pom, pom, pom”, algumas crianças se surpreenderam com a voz grave do professor Júlio. Alguns vídeos retrataram as crianças cantando e imitando a altura vocal (agudo e grave), sugerida pelo professor. Em relação à proposta “Cócegas”, determinados relatos trouxeram a brincadeira que dá nome a essa proposta como, de certa forma, um hábito familiar. Em uma dessas devolutivas – provavelmente, pelo fato do professor Gian ter utilizado uma guitarra elétrica para interpretar a canção – uma família comentou que, em sua casa, a música ganhou o nome de “Rock das cócegas”. Sobre a proposta “O cisne e o seu sono profundo”, uma família compartilhou uma recordação da filha em sua primeira aula de ballet e outra família mostrou um figurino de ballet que a mãe tinha guardado em casa. Outras famílias registraram as crianças dançando ballet com o respectivo figurino.

A construção colaborativa desse primeiro movimento de integração promoveu a discussão e o aprendizado entre os autores, pois trabalharam na resolução de problemas e na criação de estratégias para transpor a proposta presencial, realizada em 2016, ao modo remoto. A partir dessas vivências, as famílias puderam ampliar as suas percepções sobre o PMI, sobretudo, por conta das especificidades de atuação de cada professor de música, mesmo que orientados pelas mesmas diretrizes do PMI.

Referências

- CALMON, Thiana. **A morte do cisne**. 3 de abril de 2016. Disponível em: <<https://www.eubailarina.com/post/2016/04/03/a-morte-do-cisne>>. Acesso em: 06/07/2020.
- CIMIRRO, Arthur. **Dying Swan - Anna Pavlova (corrected tempo) - piano: Artur Cimirro**. Coreografia de Mikhail Fokine e Anna Pavlova in 1905. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8s__C1s-ohQ&list=RDtkFSBkl9mmo&index=4>. Acesso em: 13/07/2020.
- HEDLER, Bruna. **História Sonorizada: O cisne e o seu sono profundo**. 06/07/20.
- HEDLER, Bruna. **O cisne e o seu sono profundo**. Vídeo Proposta Pedagógica. SEMED Blumenau/SC. Projeto Musicalização Infantil. Atendimento não presencial. Blumenau: 2020. Disponível em <<https://youtu.be/Hq27oDoxUK0>>. Acesso em 30 de set. de 2020.
- HORTÉLIO, Lydia. Pom, pom, pom (tradicional). In. **Abra a roda, tin dô lê lê** (CD). Produção: Instituto Brincante, [2002?].
- LEVEK, Kamile. Cócegas. Canção. In. LEVEK, Kamile; PADULA, Larissa. Cócegas. Proposta Pedagógica. In. ILARI, Beatriz Senoi et al. **Fazendo música com crianças**. Curitiba: UFPR, 2008.
- LOUREIRO, Maristela; TATIT, Ana. Pom, pom, pom (tradicional). In. **Para os pequenos**. Coleção Brinco e Canto. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015.
- OLIVEIRA, Gian Marco de. **Cócegas (Kamile Levek)**. Vídeo Proposta Pedagógica. SEMED Blumenau/SC. Projeto Musicalização Infantil. Atendimento não presencial. Blumenau: 2020. Disponível em <<https://youtu.be/6GZyuZZZypA>>. Acesso em 30 de set. de 2020.
- POND, Lily. **Swan**. Partitura. Disponível em: <[file:///C:/Users/Master/Downloads/swan%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Master/Downloads/swan%20(1).pdf)>. Acesso em: 30/09/20.
- SOARES, Julio Cesar Pamplona. **Pom, Pom, Pom (tradicional)**. Vídeo Proposta Pedagógica. SEMED Blumenau/SC. Projeto Musicalização Infantil. Atendimento não presencial. Blumenau: 2020. Disponível em <<https://youtu.be/w6NprCugcpQ>>. Acesso em 30 de set. de 2020.

EDUCAÇÃO MUSICAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA PROPOSTA DE DISSERTAÇÃO EM ELABORAÇÃO

MACIEL, Vinicius Alves¹

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

FINCK- SCHAMBECK Regina²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Este estudo apresenta um recorte do projeto de pesquisa elaborado para o curso de Mestrado em Música do PPGMU/UDESC e se debruça sobre propostas em educação musical, especialmente através da interlocução entre as áreas: educação especial e educação musical. Assim, nossos apontamentos buscam o diálogo entre essas duas áreas de saberes que se relacionam no ambiente do ensino regular nas aulas de arte. A pesquisa que se pretende realizar é de caráter qualitativo, buscando referências teóricas que abordam os temas aqui colocados. Entendemos que a discussão sobre o ensino da música para alunos com deficiência visual na escola regular ainda é muito recente no meio acadêmico, embora haja pesquisas isoladas em cada uma das áreas consideradas neste estudo. Observa-se que a área da educação musical especial ainda apresenta grande espaço para desenvolvimento, tanto dentro do enfoque teórico-conceitual quanto em seus aspectos relacionados às práticas e metodologias em educação musical para alunos com deficiência visual.

Palavras-chaves: Educação musical. Educação especial. Deficiência visual.

¹E-mail: vinicius.maciel@edu.udesc.br

² E-mail: regina.finck@udesc.br

Introdução

Desde a fundação das primeiras instituições residenciais com propósito educacional para alunos cegos na França no final do século XVIII, a música tem tido destaque entre os conteúdos curriculares. Valentin Haüy é reconhecido como pioneiro ao criar uma instituição educacional filantrópica para jovens cegos em 1785, que ganhou reconhecimento e apoio oficial em 1795, transformando-se no *Institut National des Jeunes Aveugles*. Haüy baseou seu sistema de ensino no princípio da substituição sensorial, assegurando a aprendizagem musical como parte integrante do currículo por ser veículo alternativo ao visual e por levar ao aprendizado de um ofício (OLIVEIRA; REILY, 2014).

No Brasil, desde o surgimento das primeiras instituições de ensino especializadas para crianças cegas já se assegurava a instrução musical para alunos com alguma deficiência. Jannuzzi (2006) aponta que a instituição, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado no Rio de Janeiro no reinado de D. Pedro II, pelo decreto nº 1428 de 12 de setembro de 1854, destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais.

Em escolas especiais ou em grandes instituições que atendem pessoas com necessidades educacionais especiais, a educação musical parece estar mais presente e acessível aos alunos. Além de terem aulas regulares de música como parte integrante de sua formação, é comum vê-los envolvidos em grupos de percussão, fanfarras e corais (SOARES, 2006, p. 105).

Estudos realizados por Fantini, Joly e De Rose (2016) apontam para a pouca relação entre a educação especial e a educação musical. As autoras destacam no texto a carência da interlocução entre as duas áreas, o que evidencia a urgência pela constituição de um arcabouço de referências que possam subsidiar futuras discussões sobre essa temática. O levantamento dos dados apresentados, que abrange um recorte de tempo de 1994 - 2015, aponta para 126 estudos. As autoras mediante análise desse material ressaltam a necessidade de se afunilar o olhar sobre cada condição de deficiência.

Da mesma forma, os estudos de Cil e Gonçalves (2018) afirmam que a educação musical para a pessoa com deficiência seria complexa por associar a música a aspectos terapêuticos, secundarizando-a como área do conhecimento. Os autores analisaram a interface da educação musical com a educação especial na produção acadêmica brasileira,

apontando para um número de 17 pesquisas. Deste total de trabalhos, 16 são dissertações de mestrado e um corresponde a tese de doutorado.

O trabalho de conclusão de curso de Cleber D’Espíndula (2020) também sistematizou publicações que se referem ao ensino musical para deficientes visuais, entre os anos de 2008 a 2019. A pesquisa relacionou 75 publicações, agrupadas em três categorias, a saber: acesso e permanência de alunos cegos no ensino superior; material didático e recursos pedagógicos para a aprendizagem do aluno cego e, performance de músicos cegos. A partir da análise realizada pelo autor, foi possível perceber que as publicações relacionadas aos materiais didáticos e recursos pedagógicos receberam muito mais ênfase pelos pesquisadores que se dedicaram à temática.

Posto isto, consideramos a relevância do presente estudo, pois o mesmo se debruça sobre a deficiência visual com objetivo do ensino musical, considerando as possibilidades de instrumentos e práticas pedagógicas. O Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146/15 (BRASIL, 2015), no seu Capítulo IV em seu artigo 27, em parágrafo único, aponta como dever do Estado, da comunidade escolar e da sociedade assegurar uma educação de qualidade à pessoa com deficiência. De outro modo, a Lei 13.278/16 (BRASIL, 2016) trata da inserção da música como uma das linguagens que constituirão o componente curricular da educação básica.

Assim, observando-se o que determinam as duas legislações, sobre a inserção das pessoas com deficiência na educação básica e a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, é que se fundamenta o argumento para discutir do ensino musical especial direcionado para alunos com deficiência visual inseridos no contexto da educação básica. Assim, depreende-se no decorrer das discussões, dialogar a respeito da obrigatoriedade da Música na sala de aula e a inserção das pessoas com deficiência visual no espaço escolar.

Buscaremos no presente estudo verificar a partir de uma revisão de literatura, trabalhos que tratam do ensino da música para pessoas com deficiência visual, identificando quais foram as práticas e recursos pedagógicos propostos para viabilizar a aprendizagem musical do estudante cego em contexto de escola comum¹ nas aulas de arte. Assim, através dos descritores “educação musical”, “educação especial”, buscou-se

¹ Neste texto adotamos o termo em questão, em oposição à Escola Especial, pois conforme o documento: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva, (2010, p.09) “A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”.

em anais de congressos como Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais (Simcam), Congresso Brasileiro de Educação Musical (CBEE), Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP); Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)¹ e Banco Digital de Teses e Dissertações da UDESC.

Educação Musical e Educação Especial: Aspectos Legais e Formativos

A educação musical e outras atividades artesanais tinham, segundo Winzer (1993), o objetivo de treinar as pessoas com deficiência para exercer as ocupações de artesão, cantor, instrumentista, e também afinador de piano. Não se tratava, portanto, de valorizar a arte musical como atividade acessível e significativa que poderia enriquecer a vida das pessoas com deficiência. Na perspectiva do autor, desenvolver-se como músico afirmaria a validade do conceito de compensação da perda visual. Esta é a ideia que alinhava todas as obras encontradas que abordam a temática do músico cego: “quem não enxerga, verá com outros olhos, os olhos de dentro. Para quem perdeu a visão, a audição será seu caminho de luz” (REILY, 2008, p. 260-261). Segundo Reily, no seu estudo de representações de cegueira na história da arte, o argumento que sustenta o mito da habilidade musical do cego é o de que a ausência do sentido da visão incrementaria a sensibilidade auditiva, facilitando assim a aprendizagem da música para a pessoa cega.

No decorrer de várias décadas, a experiência de educação musical para pessoas com deficiência evidencia muitas lacunas sobre as suas necessidades específicas, recursos alternativos, adaptações de materiais didáticos, bem como potencialidades de aprendizagem desse público. Posto isso, a relevância desse estudo, se dá em consonância com o enfoque da LBI, em seu artigo 27, no capítulo IV, ao enfatizar a necessidade de assegurar sistemas educacionais inclusivos para pessoas com deficiência a fim de “[...] propor o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015, p.19).

¹Consultamos as Bibliotecas Digitais da USP e UNICAMP, em virtude de melhor rastrear os trabalhos produzidos pela área que, no período da consulta, não constavam das outras Bibliotecas Digitais consultadas.

No que se refere à introdução da Arte na educação especial, esta teve uma importante contribuição, no Brasil, a partir das ideias da psicóloga russa Helena Antipoff e do movimento “Escolinhas de Arte”, que incluía no ensino de arte as pessoas com deficiência. A partir de então, várias propostas em busca da aproximação da Arte à realidade das pessoas com deficiências vêm sendo implementadas. Em vários centros, que têm por objetivos desenvolver habilidades artísticas das pessoas com deficiência, a Arte, seja ela como manifestação plástica, sonora ou outra, é utilizada como elemento de integração social, reabilitação ou reeducação psicomotora (BRASIL, 2002).

Sobre a educação musical, o texto dos PCNs - Arte (BRASIL, 1998) explicita os objetivos gerais, os conteúdos e a avaliação em música. O documento ressalta que aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia a criança, o jovem e o adulto em fase de escolarização básica a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música (BRASIL, 1998, p. 80).

A música é conteúdo obrigatório nas redes de ensino, a cargo do planejamento pedagógico das secretarias estaduais e municipais de educação. No ensino geral de artes, a escola deve oferecer artes visuais, música, teatro e dança conforme determina a Lei 13.278/16 (BRASIL, 2016). Com a publicação dessa lei emerge um novo desafio sobre a formação inicial e continuada dos professores, pois para a educação musical que se propõe, o profissional deverá ir além do domínio dos conteúdos específicos da música e ter conhecimento, também, “[...]das questões próprias da educação musical, incluindo uma visão das diversas propostas pedagógicas existentes na área, para que disponha de alternativas metodológicas para a sua prática no ensino fundamental” (PENNA, 2001, p. 133).

Soares (2006), ao discutir a formação de professores de música para atuar nesse contexto, destaca que nos cursos de licenciatura em música há poucos conteúdos curriculares que preparam o futuro docente para trabalhar com alunos que apresentam algum tipo de deficiência. Segundo a autora defende-se que uma disciplina sobre o ensino da música para o público alvo da educação especial deveria constar nos currículos de licenciatura em música.

De maneira mais efetiva, Maciel (2015) ao se referir sobre a estrutura da escola e da preparação dos professores para atuar no contexto inclusivo considera que

[...] O processo de inclusão escolar implica mudanças radicais na compreensão dos sujeitos e na estrutura da escola, questionando, inclusive, os mecanismos sutis de exclusão aos quais os alunos parecem historicamente predestinados, ao mesmo tempo em que os professores clamam por uma adequada formação acadêmica para lidar com alunos com deficiência, pois as suas concepções e práticas pedagógicas são limitadas e restritivas. (p.16).

A menção sobre uma adequada preparação de professores para atuar em contexto inclusivo levantada por Maciel (2015) traz, quando nos referimos a preparação do futuro professor de música, a identificação das necessidades pedagógicas específicas dos estudantes com deficiência, como para proposição de estratégias pedagógicas condizentes com as necessidades percebidas (SCHAMBECK, 2016).

Poker (2008) ressalta ainda, que conhecer cada aluno individualmente, seu diagnóstico, seus limites e possibilidades, torna-se fundamental para a prática docente inclusiva, pois assim será possível identificar as suas capacidades, possibilitando a organização dos objetivos e conteúdos de acordo com cada ritmo de aprendizagem, a utilização de metodologias diferenciadas, e a avaliação processual e emancipadora, acompanhando e valorizando o seu progresso.

Ainda, no que tange a formação, alguns estudos sugerem que muitos professores de Música, que atuam em escolas, se sentem despreparados para desenvolver um ensino inclusivo coerente e sensível, conforme apontam os estudos de KEBACH; DUARTE, 2008; RABÊLLO, 2009; SOARES, 2012; LOPES; SCHAMBECK, 2014 e SCHAMEBCK, 2016

Penna (2007) afirma que a formação do professor de Música não pode se esgotar apenas no domínio da linguagem musical, mas que é necessária uma perspectiva pedagógica, que o prepare para “compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas” (PENNA, 2007, p. 53).

Metodologia

Para a elaboração da pesquisa, primeiramente, será realizado em estudo exploratório (GIL, 2002), com buscas pelos descritores “educação especial e educação musical” em sites, bases de dados, repositórios institucionais, periódicos e anais de congressos, identificando novas publicações além das que já foram relacionadas. Posteriormente, tendo tabulado e selecionado dentre os textos encontrados, aqueles que

apresentam relação ou relevância para a presente discussão, qual seja, o ensino da música para pessoas cegas. Interessa-nos verificar nos textos selecionados, se foram adotadas intervenções pedagógicas com vistas a atender a especificidade do estudante com deficiência visual e que ou quais recursos pedagógicos foram propostos para viabilizar a aprendizagem musical em contexto de ensino comum nas aulas de arte. A análise das intervenções, bem como dos recursos se dará à luz dos seguintes documentos: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica- MEC/SEESP (2001), Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – MEC (1999) e Adaptações Curriculares de Grande e de Pequeno Porte, cartilhas 05 e 06, componentes de material do Projeto Escola Viva: Garantindo o Acesso e Permanência de Todos na Escola- MEC (BRASIL, 2000).

Considerações

As discussões recentes existentes em relação a prática educacional da música no ambiente escolar e a sua convergência com a educação especial, abre portas para um diálogo produtivo com o objetivo de dispormos a respeito da atuação do educador em direção a inserção do aluno com deficiência visual na aprendizagem da música. Contudo, esse não é o único ponto em que o diálogo ocorrerá, pois existe a situação do processo de ensino relacionado a esse público em específico e as adequações, intervenções e recursos para que a aprendizagem se concretize.

Referências

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.

BRASIL. **Atos do Poder Legislativo**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, MEC – 2008.

BRASIL. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: MEC- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, cartilha 05, 2000.

BRASIL. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: MEC- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, cartilha 06, 2000.

CIL, L. R.; GONÇALVES, T. G. G. L. Educação Musical e Educação Especial na produção científica de dissertações e teses. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 18, n. 02, p. 327-342, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/mh.v18i2.49262>.

D'ESPINDULA, C. **Educação musical e deficiência visual: um estudo exploratório on-line das produções de (2008 a 2019)**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FANTINI, R. F. S.; JOLY, I. Z. L.; DE ROSE, T. M. S. Educação musical especial: produção brasileira nos últimos 30 anos. **Revista da Abem**, Londrina, v.24, n.36, p. 36-54, jan./jun. 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, S/A

JANNUZZI, G.M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KEBACH, P.; DUARTE, R. Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino. **Textos & Debates**, v. 2, n. 15, p. 98-111, 2008.

MACIEL, Aline Mara Alves. **O trabalho didático da escola de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual**. UEMS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.

LOPES J. P. M.; SCHAMBECK, R. F. Currículo, deficiência e inclusão. In: SOARES, J.; SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. (org.). **A formação do professor de música no Brasil**. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. ISBN 978-85-8054-208-0.

OLIVEIRA, L.A.C.; REILY, L.H. Relatos de Músicos Cegos: Subsídio para o Ensino de Música para Alunos com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Ed. Esp., Marília, v.20, n. 3, p.405 – 420, Jul. – Set., 2014.

PENNA, M. **É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais**. João Pessoa: Ed. Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.

PENNA, M. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

POKER, R. B. Adequações Curriculares na área da surdez. In: OLIVEIRA, A. A. S. et al. (Orgs.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008. p. 167-178.

RABÊLLO, R. S. A formação continuada do professor de arte na perspectiva de uma inclusão inclusiva. In: DÍAZ, F. et al. (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 347-355.

REILY, L. Músicos cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na história da arte. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 245-266, 2008.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T. dos; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

SCHAMBECK, R. F. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. **Revista da Abem**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 25-35, 2016

SOARES, L. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais**. 2006. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SOARES, L. Programa de apoio pedagógico e inclusão. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 55-64, jan./jun. 2012.

WINZER, M. A. **The history of special education: from isolation to integration**. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 1993.

CULTURAS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA BÁSICA: PROCESSOS E PRÁTICAS NO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO CRIATIVO-MUSICAL

TRISTÃO, Cláudia Roberta Yumiko¹

Prefeitura Municipal de Florianópolis

FIORI, Vívian Silva²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

BEINEKE, Viviane³

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Esta comunicação apresenta um relato de experiência, a partir de uma prática pedagógica desenvolvida em escola de educação básica em Florianópolis/SC. O projeto criativo-musical teve como temática algumas culturas indígenas brasileiras, produzido como parte do projeto de pesquisa mais abrangente. A proposta pedagógica foi elaborada com base em referenciais teóricos no campo do ensino e da aprendizagem criativa (CRAFT, 2010; BEINEKE, 2009, 2011, 2015; BURNARD, 2013). O planejamento foi realizado com uma turma de 35 crianças do 3º ano do ensino fundamental, da Escola Básica Municipal Virgílio dos Reis Várzea, e a implementação do projeto na escola foi registrada e acompanhada pela equipe de pesquisa. Com o propósito de aproximar a criança e o universo indígena, o projeto envolveu a contação de histórias, músicas indígenas e brincadeiras, finalizando com uma composição colaborativa. Os resultados evidenciam a agência, a imaginação e a invenção nas práticas musicais das crianças. Em relação à temática indígena, as práticas criativo-musicais parecem ter favorecido não somente uma aproximação, mas também uma conexão entre os saberes ancestrais indígenas e as suas ideias de música. Observamos também a centralidade dos trabalhos colaborativo-musicais, as aprendizagens que envolvem a escuta do outro, o compartilhamento de ideias e o aprender uns com os outros, processos mobilizados na aprendizagem criativa.

Palavras-chave: Educação musical; Projeto criativo-musical; Culturas indígenas.

¹ E-mail: claudia.tristao@prof.pmf.sc.gov.br (professora de música na escola básica)

² E-mail: vivian.sfiori@gmail.com (bolsista de iniciação científica do CNPq)

³ E-mail: viviane.beineke@udesc.br (professora do PPGMUS/UDESC)

Introdução

Este relato de experiência apresenta um projeto criativo-musical que buscou aproximar as crianças de algumas culturas indígenas do Brasil, em planejamento que abordou aspectos das culturas dos povos indígenas Wapichana, Surui e Guarani, a construção de instrumentos e uma atividade de composição musical. Este trabalho está apoiado na Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que determina a implantação da história e das culturas dos povos indígenas em todo o currículo escolar, sendo que todas as disciplinas têm a incumbência de trabalhar a temática.

Interfaces entre a pesquisa e a prática pedagógica

O projeto criativo-musical em discussão nesta comunicação foi desenvolvido colaborativamente no projeto de pesquisa “Práticas criativas em educação musical: interfaces teóricas e metodológicas¹”. O objetivo central da pesquisa é investigar as dimensões e articulações teórico-metodológicas implicadas nos processos de ensino criativo e de aprendizagem musical criativa, a partir do acompanhamento de ações criativo-musicais nos campos de pesquisa. A pesquisa é de natureza qualitativa e conta com a participação de bolsistas de iniciação científica, estudantes de graduação, pós-graduação e professores de música da rede pública de educação básica de Florianópolis/SC.

O desenho de pesquisa articula três fases de produção de dados. A primeira prevê a revisão teórica e metodológica de projetos criativo-musicais para a escola básica, seguida da segunda fase, que consiste no delineamento e registro a partir do acompanhamento de projetos criativo-musicais nas escolas, incluindo entrevistas de grupo focal com as crianças. A terceira fase consiste na análise do conjunto de dados gerados na fase anterior. Nesta comunicação relatamos o desenvolvimento de um projeto criativo-musical no ano de 2019, com uma turma de 35 crianças, entre 8 e 9 anos de idade, do 3º ano do ensino fundamental, da Escola Básica Municipal Virgílio dos Reis Várzea em Florianópolis – SC, sendo Cláudia Tristão a professora de música. As aulas de música fazem parte do currículo obrigatório do 3ºano e os encontros são semanais, com duração

¹ Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, sob coordenação da profa. Viviane Beineke. O presente trabalho contou também com bolsas de iniciação científica PIBIC/CNPQ. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UDESC, submetido à Plataforma Brasil, com registro no CAAE sob número 55091416.6.0000.0118.

de uma hora e meia. Durante o acompanhamento do projeto, bolsistas de pesquisa registraram as aulas em vídeo e realizaram entrevistas com grupos focais¹.

A proposta pedagógica foi elaborada com base em referenciais teóricos no campo do ensino e da aprendizagem criativa (CRAFT, 2010; BEINEKE, 2009, 2011, 2015; BURNARD, 2013), conceito emergente nas áreas de Educação e de Educação Musical que focaliza o desenvolvimento criativo de crianças e jovens em situação de aprendizagem. Nessa abordagem, o trabalho também buscou valorizar as ideias de música das crianças, tanto nas aulas como depois, nos grupos focais, nos quais elas eram incentivadas a refletir sobre seus processos de aprendizagem.

Pesquisas em educação musical que consideram as perspectivas e significados das atividades sob a ótica das crianças têm demonstrado que suas práticas precisam ser compreendidas segundo seus próprios parâmetros, que muitas vezes não correspondem aos critérios dos adultos. Esses parâmetros decorrem do mundo social e cultural vivido e internalizado pela criança, vista como um sujeito que pensa e constrói. (BEINEKE, 2011, p.93)

Sob a perspectiva das práticas criativas, o ponto de partida para a elaboração do projeto foi aproximar as crianças dos universos indígenas, através da contação de histórias, de músicas dos povos indígenas e a confecção de um instrumento musical. O projeto iniciou com diferentes povos indígenas do Brasil e depois abordou aspectos mais específicos da cultura *Mbya Guarani*², de comunidade próxima geograficamente de Florianópolis.

Aproximações com universos indígenas em sala de aula

O projeto teve, como um dos seus eixos norteadores, a construção de uma metodologia que buscava incentivar a aprendizagem colaborativa. Dentro desse planejamento, a professora buscava valorizar as contribuições das crianças, desenvolvendo nelas um *senso de agência* (BURNARD, 2013), que é a percepção de protagonismo do aluno, que acredita na sua própria capacidade de fazer música. Além disso, várias atividades foram desenvolvidas em pequenos grupos, proporcionando maiores possibilidades para as crianças exercerem essa agência e tomarem decisões

¹ Os registros das aulas em vídeo e as entrevistas de grupo focal foram realizados por Mayra Gandra - bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq.

² A população Guarani ou Mbya Guarani vive por territórios do Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai. A Terra Indígena Morro dos Cavalos está localizada no Parque Estadual Serra do Tabuleiro, litoral de Santa Catarina, cerca de 40 km distante da Ilha de Florianópolis. Neste local, vivem cerca de 120 pessoas, segundo dados IBGE (2010).

musicais. Reflexões sobre as próprias produções e a crítica aos processos e produtos musicais desenvolvidos em sala de aula também foram centrais na experiência relatada. Diante disso, o trabalho foi planejado em seis etapas.

A primeira etapa, que tinha como objetivo introduzir a temática indígena, envolveu o aprendizado de um canto indígena, *Koi txangaré*, do povo Surui Paiter, localizado em região fronteira entre os estados de Rondônia e Mato Grosso. Também foi contada a história indígena “A árvore de tamoromu”, livro de Ana Luisa Lacombe e Fernando Vilela (2019), inspirado em um conto do povo *Wapichana*, localizado na região de serras mais a leste de Roraima. Essa história fala sobre uma cutia que descobriu uma grande árvore chamada *tamoromu*, que dava todos os frutos e vegetais em quantidade abundante. Os indígenas seguiram a cutia e encontraram a árvore de *tamoromu* carregada de frutos e vegetais. Então, todos os indígenas daquele povo correram em direção à árvore e, com seus machados, começaram a retirar todos os alimentos até derrubar a árvore. Eis que aparece Tominicare, o Deus desse povo, que fica muito bravo e retira deles o direito de ter outra árvore *tamoromu*, ordenando aos indígenas que plantem sementes. E assim o povo *Wapichana*, perde para sempre a árvore e descobre a agricultura. Esse livro faz parte do acervo da biblioteca na escola, o que motivou sua escolha para integrar o projeto criativo-musical.

Na segunda etapa apresentou-se um jogo de quebra-cabeça do mapa do Brasil, dividido em estados. Tinha como objetivo apresentar para as crianças a diversidade de povos indígenas espalhados no território brasileiro, desmistificando o indígena, que muitas vezes é compreendido de forma genérica, ignorando a diversidade existente entre esses povos (BRASIL, 2015 p.5). Nessa brincadeira, os nomes de 75 povos indígenas foram entregues em pequenas placas, para que as crianças encontrassem a localização desses povos no mapa. Nesse encontro aprenderam a música *Po hamek*, uma cantiga de saudação do povo Krenak, que vive em Minas Gerais. Almeida e Pucci (2020) explicam que, segundo Ailton Krenak, essa música é “cantada em pequenas reuniões no terreiro das casas, numa festa de aniversário, no pátio da escola, coletivamente, como as cantigas de roda”.

A partir da terceira etapa, a cultura do povo *Mbya-Guarani* passou a ter um enfoque maior. O objetivo era apresentar de forma mais específica alguns elementos culturais do povo indígena *Mbya-Guarani* da Terra Indígena Morro dos Cavalos, em Palhoça/SC, próxima de Florianópolis. Inicialmente, as crianças conheceram e cantaram

a música *Pave Jajejory* (DALANHOLL, 2003). Em seguida, foram confeccionados chocalhos com as crianças, inspirados no instrumento *Mbaraka Mirim*, utilizando materiais recicláveis. O *Mbaraka Mirim* é um tipo de chocalho feito de cabaça e sementes, um instrumento musical sagrado para a cultura Guarani. Ele pode ser utilizado em rituais sagrados, nos grupos de canto e dança das comunidades e para comercialização de artesanato. Durante a construção dos chocalhos foi realizada a escuta de diferentes cantos dos povos indígenas.

Na quarta etapa, o objetivo foi apresentar elementos culturais Mbya-Guarani através de uma história da criação do mundo segundo esse povo. Assim, foi narrada a história de Yamandu, o ancestral de todos os ancestrais, que criou todos os mundos através de seu canto. Então, ele se recolheu dentro de si mesmo e se transformou num Grande Sol. E do ventre desse Grande Sol nasceu Tupã. Até que um dia, para continuar a criação, Tupã criou o nosso primeiro ancestral, do seu próprio coração: Nhandrovussu, o primeiro ser humano. Nhandrovussu recebeu um corpo de barro para viver na Terra, cantando vários nomes e criando vários animais. Até que um dia abriu um espaço numa clareira na floresta, entregou o manto que a mãe Terra havia dado, ficando somente o seu espírito. Voou e se transformou no Sol que nós vemos hoje, nosso primeiro ancestral. Na mesma aula as crianças participaram de jogo de memória elaborado no grupo de pesquisa, contendo fotos de vários animais esculpidos pelos Guarani, com seus nomes em guarani e em português.

Na quinta etapa foi proposta a composição de uma canção, em pequenos grupos, inspirada na temática indígena, atividade em que as crianças tiveram a possibilidade de ressignificar seus aprendizados. No centro da sala foi criado um arranjo com os animais esculpidos pelos povos Guarani, fotos de animais do jogo de memória, cestas, instrumentos como *Mbaraka Mirim* e pau de chuva, compondo um ambiente que contextualizava a cultura guarani. Cada grupo escolheu um animal para se inspirar e foram disponibilizados pequenos papéis com algumas palavras escritas em Guarani, colocadas dentro de uma cesta, de livre acesso, elementos que poderiam contribuir para a elaboração da letra da música. Os instrumentos musicais da sala de música foram disponibilizados somente depois que a música estava pronta. Nessa parte do planejamento, a turma foi separada em seis pequenos grupos, de aproximadamente cinco crianças, e esses grupos foram distribuídos em espaços distantes na escola, para que tivessem maior privacidade ao trabalhar a composição da canção. Importante destacar

que a composição musical em grupo possibilita que as crianças desenvolvam habilidades de colaboração musical e favorece a aprendizagem criativa, à medida que envolve a negociação e tomada de decisões musicais (BEINEKE, 2015, p.49).

Quando compõe, as crianças exercem maior protagonismo em suas práticas musicais, ao tomar decisões e negociar com o grupo suas ideias de música. Por esse motivo, o professor não deve interferir demasiadamente no processo dos grupos, permitindo aos alunos expor e negociar suas ideias. Entretanto, é importante que observe os trabalhos, circulando entre os grupos, sem interferir nas criações ou imprimir nelas suas expectativas musicais. Ainda, segundo Craft (2010, p.126), “tem-se de agir com cuidado, tornando a situação tão livre de críticas e deboches quanto possível”, visto que o processo de negociação expõe a criança a níveis de insegurança ou até de ansiedade, quando se deparam com algo novo ou diferente, ou quando expõem as suas ideias aos colegas.

Na sexta etapa as músicas realizadas pelos pequenos grupos foram apresentadas para a turma, que foi incentivada a avaliar criticamente as composições dos colegas, colaborando com ideias que poderiam ser incorporadas (ou não) pelo grupo ou contribuir em trabalhos futuros. Na apresentação das composições, destaca-se o valor dessa experiência para as crianças, que estavam comprometidas com todo o processo de trabalho. Nessa atividade, considera-se que as crianças são “especialistas”, capacitadas para criticar os trabalhos da turma, visto que todos ali passaram pelo mesmo processo, conhecem os desafios e as dificuldades envolvidas na composição e têm credibilidade para comentar sobre os trabalhos apresentados. Nesse momento, a mediação da professora deve ser muito sensível. Por exemplo, às vezes é necessário pedir que um grupo apresente mais uma vez sua música para a turma, para que as ideias fiquem mais claras ao grupo que está apreciando. Com o acompanhamento atento da professora, a turma desenvolve as habilidades de compor, apresentar e criticar música.

Compor, apresentar e criticar música em sala de aula: cada um desses momentos contribui para que as dimensões da aprendizagem criativa se articulem, num processo que se transforma e atualiza num movimento cíclico em espiral, isto é, na repetição de um ciclo que se renova, se transforma e se atualiza no seu processo. (BEINEKE, 2015, p.55)

Na finalização do projeto foi realizada uma roda de conversa, para que as crianças pudessem expressar suas opiniões sobre o trabalho desenvolvido no projeto criativo-musical como um todo. Além disso, foram realizadas entrevistas de grupo focal com as

crianças, mantendo-se os grupos da atividade de composição¹. Para isso, as crianças foram separadas do restante da turma para conversar com a bolsista de iniciação científica, que os entrevistou e registrou o momento em vídeo. Nessas entrevistas, as crianças foram instigadas a refletir sobre suas práticas musicais e suas escolhas enquanto grupo de composição, evidenciando suas ideias de música. As crianças falaram também sobre suas experiências trabalhando com a música indígena em sala de aula. Quando a bolsista perguntou a um grupo o que acharam da proposta das aulas, de compor colaborativamente, algumas alunas responderam que gostaram muito e que aprenderam bastante.

Bolsista: E o que vocês gostaram?

Maria Eduarda: Eu gostei que a gente escolheu um bichinho, um animal pra criar a música. Eu gostei de criar a música também. A gente aprendeu muito sobre a vida dos indígenas, os instrumentos que eles faziam. Gostei bastante.

Luana: Eu gostei porque a gente aprendeu os instrumentos, as batidas, as histórias... (Grupo Focal *Cinco Tartarugas*, 2019)

Em outro grupo, as crianças refletiram sobre a importância da temática trabalhada e do trabalho de composição.

Bolsista: Gente, o que vocês acharam de estudar esse tema indígena, de criar uma música de vocês?

Antonia: Bom, legal, porque é uma cultura que quase ninguém estuda direito né, então é bem legal.

Bolsista: E o que vocês acharam mais legal?

Nicole: A gente compor a música! Porque isso demorou um pouco, mas a gente se juntou tudo e conseguimos fazer uma letra.

Bolsista: Legal... E o que vocês acharam mais legal de fazer a música?

Antonia: Que tem que, tipo, trabalhar em equipe sabe? Não só ouvir a sua opinião.

Isabele: Ver a opinião de todos. (Grupo Focal *Os Cinco Atrapalhados*, 2019)

Analisando as contribuições das alunas, podemos perceber a centralidade dos trabalhos colaborativo-musicais, as aprendizagens que envolvem a escuta do outro, o compartilhamento de ideias e o aprender uns com os outros, processos mobilizados na aprendizagem criativa².

¹ Cada grupo focal foi nomeado segundo os próprios integrantes do respectivo grupo. No total, foram formados 6 grupos.

² Link de acesso a um pequeno vídeo do processo em sala de aula e nos grupos focais: https://www.youtube.com/watch?v=JGTSIH40_YU&t=6s

Considerações finais

Nos diálogos que aconteceram nos grupos focais, as crianças refletiram sobre seus processos de composição e, mais do que isso, sobre as relações que estabeleceram com os conteúdos apresentados. Falaram sobre sua aproximação com as culturas indígenas, com o idioma guarani na produção da canção e fizeram críticas aos trabalhos produzidos pela turma. Suas falas evidenciam a aprendizagem criativa, à medida que percebemos a agência, a imaginação e a invenção norteando suas práticas musicais.

No acompanhamento do projeto criativo-musical conseguimos perceber a importância de contextualizar as diferentes culturas indígenas abordadas em sala de aula com as crianças, evitando cair em estereótipos. É necessário um aprofundamento da professora e da turma para desenvolver não somente uma aproximação, mas também uma conexão entre os saberes ancestrais indígenas e as ideias de música das crianças. Escutar histórias sobre a criação do universo, dos animais e dos seres humanos, ouvir suas músicas, reconhecer seus territórios e suas línguas, foram caminhos trilhados para engajar e envolver as crianças no projeto criativo-musical.

Importante destacar também as articulações entre processos e práticas de educação musical proporcionadas pela pesquisa, desenvolvida colaborativamente com a professora de música da escola em todas as suas etapas, incluindo o planejamento, o trabalho em sala de aula com as crianças, as reflexões com a equipe de pesquisa, até a redação coletiva desta comunicação. Como destacam Burnard, Apelgren e Cabaroglu (2015, p. 104), quando os professores se engajam na pesquisa, podem se apropriar criativamente das relações entre ‘ação’ e ‘reflexão’, desenvolvendo novas pedagogias. Nesse sentido, acreditamos que estudos dessa natureza podem contribuir, progressivamente, com a elaboração de propostas de educação musical que olhem com mais propriedade para a criatividade no ensino de música.

Referências

BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina - PR, v. 23, n. 34, p. 42-57, jan./jun 2015. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/531> < Acesso em: 27 set. 2020

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**, Londrina - PR, v. 19, n. 26, p. 92-104, jul./dez 2011. Disponível em: < <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/177/11> > Acesso em: 27 set. 2020

BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças**: um estudo sobre a aprendizagem criativa. 2009 Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2009. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17775> > Acesso em: 27 set. 2020

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm > Acesso em: 29 set. 2020.

BURNARD, Pamela; APELGREN, Britt Marie; CABAROGLU, Nese. Researching Teachers: Yeachers Researching as Teaching Practice. In: BURDARD, Pamela; APELGREN, Britt-Marie; CABAROGLU, Nese (Eds.). **Transformative Teacher Research: Theory and Practice for the C21st**. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2015, p. 103-112.

BURNARD, Pamela. Teaching Music Creatively. In: BURNARD, Pamela. MURPHY, Regina. (org.) **Teaching Music Creatively**. Nova York: Routledge, 2013.

CRAFT, Anna. A criatividade e os ambientes da educação infantil. In: PAIGE-SMITH, Alice. CRAFT, Anna. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010. p. 120-133.

DALANHOLL, Katia Maria Bianchini. **Jeroky e Jejory: por uma antropologia da música entre os Mbyá-Guarani do Morro dos Cavalos**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2002.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico: resultados preliminares – São Paulo**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: < <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia> > Acesso em: 29 set. 2020.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: < https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal > Acesso em: 29 set. 2020.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Terra Indígena Morro dos Cavalos**. Disponível em: < <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3954> > Acesso em: 29 set. 2020.

LACOMBE, Ana Luisa; VILELA, Fernando. **A árvore de tamoromu**. São Paulo: Formato, 2019.

MARIANO, Cláudio Ortega. **A nossa história sobre o Mbaraka Mirim ou Mba'épu Mirim (o chocalho guarani)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura

Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Claudio-Ortega-Mariano.pdf>> Acesso em: 31 de agosto de 2020.

PUCCI, Magda. ALMEIDA, Berenice de. **Cantos da Floresta – Po Hamék**. Disponível em: <<http://www.cantosdafloresta.com.br/audios/po-hamek/>> Acesso em: 29 set. 2020.

CONCEPÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA: FUNDAMENTOS, SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE MÚSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

SANTOS, Gabriela Cintra dos¹

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

FINCK-SCHAMBECK, Regina²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Há mais de 40 anos, as pessoas com deficiência lutam incansavelmente pelo direito de terem suas vozes ouvidas, seus posicionamentos considerados e suas particularidades compreendidas e respeitadas. O campo dos Estudos da Deficiência, especialmente a Sociologia da Deficiência, avança na busca por alternativas de pensar a Deficiência, de construí-la em suas multiplicidades como um fenômeno social e cultural e não apenas como uma condição do corpo. É nessa perspectiva que o presente artigo, fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento, busca compreender as concepções sobre deficiência que fundamentam os saberes e práticas docentes de professores de música do Instituto Benjamin Constant. A revisão de literatura aponta para um crescimento nas pesquisas em Educação Musical Especial/Inclusiva, ao mesmo tempo que demonstra uma carência de pesquisas voltadas para os Estudos da Deficiência. Esse trabalho poderá potencializar discussões e possíveis contribuições na área de Educação Musical Especial/Inclusiva, podendo colaborar para o (re)pensar e (re)construir de práticas musicais (mais) inclusivas, auxiliar os cursos de formação de professores a (re)organizarem seus projetos políticos pedagógicos e contribuir também para as práticas dos futuros professores de música que atuarão no contexto de Educação Musical Inclusiva.

Palavras-chave: Educação Musical Especial. Sociologia da Deficiência. Saberes e Práticas Docentes.

¹ E-mail: gabriela.cintra@hotmail.com

² E-mail: regina.finck@udesc.br

Estudos da Deficiência e a Educação Musical

Ao longo da história, a deficiência passou por diversas compreensões acerca de suas características. O primeiro paradigma de compreensão da deficiência é precedente à própria classificação científica que estabeleceu um grupo de pessoas como deficientes. Denominado como Paradigma da Prescindência, justificava a deficiência a partir de razões do mundo religioso e mágico, como um mal que deveria ser eliminado (Modelo Eugênico) ou distanciado (Modelo de Marginalização) (VELÁZQUEZ, 2009). No âmbito acadêmico outros modelos de compreensão da deficiência se legitimaram, como o Modelo Médico, Modelo Social, Modelo Biopsicossocial, Modelo da Diversidade, Modelo da Encruzilhada (HARLOS, 2012) e Modelo Cultural (DOBBS, 2012).

A deficiência foi tradicionalmente pensada como um atributo individual e construída a partir do referencial das Ciências da Saúde, compreensão que se estendeu também para a Educação Especial. No modelo médico a deficiência é parte estrita do corpo, um problema individual que precisa ser resolvido (DOBBS, 2012). A partir do final dos anos 60 esse modelo foi sendo colocado à prova e percebeu-se que o mesmo não dava conta de responder satisfatoriamente às demandas oriundas das novas práticas e movimentos sociais das pessoas com deficiência¹. É nesse contexto que nasce os Estudos da Deficiência.

Decorrente da interface entre os Estudos da Deficiência e a Sociologia, a Sociologia da Deficiência busca, através de suas análises, compreender e contestar as construções sociais que colocam as pessoas com deficiência em situações de opressão, estigmatização e segregação, que não sejam pautadas por um parâmetro médico-biológico mas sim social.

(...) enquanto os pressupostos do Paradigma Médico de interpretação da Deficiência pautam-se nas lesões dos segmentos corporais que supostamente levariam a pessoa à deficiência, os pressupostos do Paradigma Sociológico, pautam-se em como a sociedade e ciência se organizam para responder a estas mesmas questões (HARLOS, 2012, p. 159).

Nesse sentido, a Educação Especial carece ainda de instrumentos teóricos, discursivos e conceituais que abordem aspectos sociais da deficiência, pois mesmo quando abordados tais aspectos é a partir dos limites e dos déficits da pessoa deficiente.

¹ O termo “pessoa com deficiência” é utilizado segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Para saber mais acesse: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm).

O autor justifica a predominância das Ciências da Saúde ao considerar que, “em distintas áreas, faltam vozes para aludir elementos dos significados e experiências” que constituem a deficiência como um fenômeno social (HARLOS, 2012, p. 17).

Na Educação Musical destaco dois trabalhos que discorrem sobre a deficiência numa perspectiva dos Estudos da Deficiência. Laes e Westerland (2017) narraram uma experiência em um curso de educação especial de uma universidade Finlandesa, onde músicos com deficiência realizaram oficinas para estudantes de música por três anos consecutivos. As autoras propuseram alternativas “para o modelo hierárquico de práticas e discursos capacitistas que ainda hoje permeiam a formação de professores de música, por meio de uma reconceitualização de saberes¹” (LAES; WESTERLAND, 2017, p. 34, tradução nossa).

As autoras argumentam ainda que a “performance” da deficiência na formação docente de professores de música

(...) pode nos fornecer uma lente através da qual podemos refletir sobre como entendemos os objetivos de ensinar e aprender a diversidade em um sentido mais amplo do que a mera tolerância à diferença² (LAES; WESTERLAND, 2017, p. 43, tradução nossa).

O segundo trabalho é de Dobbs (2012), que fez uma análise crítica dos discursos sobre deficiência que permeiam as pesquisas publicadas no periódico *Journal of Research in Music Education* no período de 1990 a 2011. Antes de entrar na análise propriamente dita, o autor faz um apanhado sobre três modelos da deficiência (modelo médico/déficit/funcional; modelo social e modelo cultural). Do total de 17 artigos todos de alguma forma perpassam pelo modelo médico, apresentando algum termo, ideia textual, conceitual ou histórica que diz respeito à esse modelo. Apenas dois artigos parcialmente se distanciam do modelo médico, não estando, no entanto, isentos de ideias sobre o mesmo. Dobbs (2012) finaliza o trabalho instigando reflexões a respeito de como a educação musical pode se utilizar da perspectiva dos Estudos da Deficiência para repensar suas práticas.

¹ “[...] for the hierarchical practice-model and ableist discourses that have thus far pervaded music teacher education, through a reconceptualization of expertise” (LAES; WESTERLAND, 2017, p. 34).

² “[...] performing disability in music teacher education may provide us a lens through which we may reflect on how we understand the goals of teaching and learning diversity in a broader sense than the mere toleration of difference” (LAES; WESTERLAND, 2017, p. 43).

Objetivos de Pesquisa

A partir das bases conceituais de Harlos (2012) e Dobbs (2012) surgem os questionamentos que orientam esse projeto, a saber a questão principal: Que concepções sobre deficiência fundamentam as práticas docentes no contexto de educação especial e/ou inclusiva? E as questões específicas que emergem a partir da primeira: como se deu o processo de formação docente nesse contexto? De que forma as concepções sobre deficiência influenciam nos saberes e práticas docente? É possível uma aproximação entre essas práticas e o campo dos Estudos da Deficiência?

Tendo em vista as reflexões citadas, o objetivo geral dessa pesquisa é compreender que concepções sobre deficiência fundamentam os saberes e práticas docentes de professores de música do Instituto Benjamin Constant. Para responder a essa questão principal de pesquisa trago como objetivos específicos: 1) analisar como se deu o processo de formação docente para a atuação no contexto de Educação Especial; 2) investigar como se constituem e organizam os saberes e práticas musicais nesse contexto; e 3) refletir sobre como os saberes e práticas musicais no contexto da Educação Especial podem colaborar para pesquisas na perspectiva dos Estudos da Deficiência.

Revisão de Literatura

Buscando uma melhor compreensão dos temas implicados nesse projeto de pesquisa, revisei periódicos nacionais (Revista da ABEM, Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Educação Especial, Revista Educação Artes e Inclusão, Crítica Educativa, ORFEU, Educação Temática Digital, Revista Virtual de Cultura Surda, Formação Docente, Hodie, Coleção Extensão e Sociedade, Texto & Debate, Revista NUPEART e Revista Fórum) e internacionais (International Journal of Music Education, Research Studies in Music Education, Council for Research in Music Education e Journal of Music Teacher Education), além de uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Os trabalhos encontrados datam de 1994 a 2019. As pesquisas selecionadas discorrem sobre os assuntos que permeiam essa investigação: Educação Musical Especial, Deficiência Visual, Formação, Saberes e Práticas Docentes na perspectiva da Educação Especial e/ou Inclusiva e Sociologia da Deficiência.

As pesquisas sobre Educação Musical e Educação Especial e/ou Inclusiva são do início dos anos 80. Trabalhos de revisão de literatura vem sendo realizados e nos indicam que, apesar do número reduzido, está havendo um aumento gradativo de pesquisas em Educação Musical Especial (CIL; GONÇALVES, 2018; FANTINI; JOLY; ROSE, 2016). A respeito disso, as autoras Fantini, Joly e Rose (2016) realizaram um levantamento do período de 1981 a 2015 e encontraram um total de 129 estudos divididos entre trabalhos completos em anais (73%), dissertações (23%), teses (2%), artigos (1%) e resenhas (1%). Em números, as dissertações e teses representavam um total de 30 e de 3 trabalhos, respectivamente. No levantamento realizado para essa pesquisa verificou-se um aumento de 153% do número de dissertações (46) e 100% de teses (6). A ampliação do número de pesquisas de pós-graduação representa um avanço progressivo na área, no entanto, por se tratar de uma área em consolidação e estruturação como campo de pesquisa (SCHAMBECK, 2016), muitos assuntos precisam ser aprofundados.

Acerca das temáticas de Educação Musical Especial e Deficiência Visual, a literatura analisada se desdobra em diferentes perspectivas. A Musicografia Braille é abordada na perspectiva dos indivíduos envolvidos no ensino e aprendizagem musical (BONILHA, 2010), suas condições de aplicação nas aulas (BONILHA, 2006), sua importância na aprendizagem musical (GIESTEIRA; GODALL; ZATTERA, 2015) e o uso do software Musibaille como uma ferramenta de auxílio ao educador sem experiência em Musicografia Braille (CUCCHI, 2013). O espaço universitário surge nas perspectivas do processo de inclusão de uma pessoa cega no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (MELO, 2011), da trajetória acadêmica de deficientes visuais na graduação em música (KEENAN JÚNIOR, 2017; KEENAN JÚNIOR; SCHAMBECK, 2017) e da compreensão dos desafios e dificuldades da inserção de um egresso de música no mundo do trabalho acadêmico (NICOLODELLI, 2019). Outros temas como a acessibilidade do deficiente visual nas aulas de música (MELO, 2014), as adversidades no acesso à aprendizagem musical (OLIVEIRA; REILY, 2014), a relação entre música e deficiência visual (PINTO, 2019) e o desenvolvimento musical de um aluno cego (OGANDO, 2017) também surgiram na pesquisa de levantamento bibliográfico.

No que se refere à formação docente e práticas musicais de educadores, a literatura aponta alguns trabalhos que ajudam a compreender como está se dando essa questão no contexto da educação especial e/ou inclusiva. Repolho, Pereira e Palheta (2018) trataram

da formação do professor frente à educação inclusiva de pessoas com deficiência e refletiram sobre estratégias que podem ser usadas pelo educador diante dos obstáculos encontrados no dia-a-dia da realidade educacional. As práticas docentes no contexto inclusivo foram discutidas por Silva (2017) em sua dissertação sobre como tem se estabelecido as práticas de dois professores de música da rede municipal de Olinda (PE) no ensino de crianças com deficiência. Seguindo essa temática, Soares, Cortegoso e Joly (2007) buscaram investigar as relações entre práticas docentes musicais na inclusão de pessoas com deficiência e a formação dos professores de música no atendimento às especificidades desses indivíduos, analisando as práticas de três professores de música do ensino privado da educação básica na região metropolitana de São Paulo.

Em boa parte, os cursos de formação inicial de professores de música apresentam diversas lacunas quanto à formação no contexto de educação especial e/ou inclusiva, carecendo de uma compreensão quanto à inclusão de alunos com deficiência na escola regular (SCHAMBECK, 2016) ou mesmo de consideração aos espaços de educação especial. Segundo Lopes e Schambeck (2014, p. 130), “são poucas as instituições de ensino que estabelecem em seus currículos disciplinas ou conteúdos que atendam a demanda de formação de professores na área”. Como resultado, ao chegarem no espaço escolar de educação especial ou inclusiva, os professores se deparam com diversos fatores que dificultam suas práticas, como a falta de recursos materiais (SILVA, 2017) teóricos e pedagógicos voltado para o trabalho musical (VIANA, 2015), bem como uma formação inicial insuficiente (PREVIATO, 2016; SILVA, 2017; VIANA, 2015).

Os cursos de formação inicial e continuada são destacados pelos autores como uma fundamental parte do processo de formação do docente, sendo necessário cursos que viabilizem em seus currículos estudos sobre música e deficiência, disciplinas específicas sobre o atendimento aos alunos com deficiência e práticas docentes (como estágios) no contexto de educação especial e/ou inclusivo (LOPES; SCHAMBECK, 2014). Soares (2006), ao abordar a formação e atuação do professor de música na educação especial, destaca a relevância dos cursos de formação continuada para uma melhor compreensão da área.

Acerca dos saberes docentes e educação musical, são diversos os trabalhos abordados em diferentes espaços de ensino. Bellochio (2003) investigou as práticas educativas em escolas de música e na educação básica na cidade de Santa Maria (RS). Os saberes docentes dos professores de piano foram retratados por Araújo (2005) e Gemesio

(2010), enquanto Oliveira e Schambeck (2017) buscaram compreender como se dão as práticas de ensino e aprendizagem dos professores do Projeto de Musicalização Infantil de Blumenau (SC).

Na perspectiva da educação inclusiva, Nozi e Vitaliano (2017) averiguaram as premissas que colaboram para o melhor desempenho dos saberes. A construção e mobilização dos saberes docentes na prática de professores são destacadas por Silva (2014) e Coutinho (2013). A autora, a partir dos saberes docentes delineados por Tardif (2014), acrescentou um outro saber denominado por ela de saberes inclusivos, que são:

Saberes constituídos a partir das experiências vivenciadas pelos professores no seu percurso profissional, que os possibilitou estabelecer, na sua prática de ensino com alunos com deficiência, um processo educativo inclusivo (COUTINHO, 2013, p. 82).

A revisão de literatura realizada até aqui nos aponta para um crescimento nas pesquisas sobre Educação Musical Especial e Inclusiva, abordando diversas temáticas como formação docente (inicial e continuada), além de temas específicos sobre deficiência visual, área na qual os participantes de pesquisa atuam. Os saberes docentes são abordados de diferentes maneiras na Educação Musical, não sendo, no entanto, relacionados à Educação Especial ou Inclusiva. Apenas na perspectiva da Educação Inclusiva encontramos pesquisas que tratam especificamente dos saberes docentes e como os mesmos são mobilizados na prática de professores que atuam nesse contexto.

No que se refere aos Estudos da Deficiência, especialmente a Sociologia da Deficiência, e Educação Musical apenas dois trabalhos surgiram na revisão, sendo eles do campo internacional. A revisão encontra-se ainda em construção, buscando por mais trabalhos que envolvam as áreas citadas, preferencialmente realizados no Brasil. Os resultados parciais da revisão de literatura, no entanto, nos chamam a atenção sobretudo a respeito desse último dado citado. Uma vez que o alicerce desta pesquisa encontra-se no encadeamento da Sociologia da Deficiência e Educação Musical, compreendemos a relevância de trabalhos nessa temática, visto o número reduzido encontrado na revisão.

Caminhos Metodológicos

O método delineado para essa pesquisa se embasa no estudo de caso de caráter qualitativo. Na pesquisa qualitativa a atenção do pesquisador volta-se a aspectos presentes na realidade que não podem ser quantificados, focando-se “na compreensão e explicação

da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). O estudo de caso busca descrever a complexidade existente em uma situação particular (OLIVEIRA, 2008), para compreender profundamente seus porquês e suas características ímpares. Ele compreende que “os fatores externos também podem ajudar na apreensão e interpretação da problemática estudada” (OLIVEIRA, 2008, p. 5-6).

A ferramenta de coleta de dados adotada para essa pesquisa é a entrevista semiestruturada, que se realizará através de vídeo chamadas com os professores do IBC. A entrevista se destaca em relação às outras técnicas de coleta de dados por permitir a captação imediata da informação que se está buscando (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para essa pesquisa, busquei o contato dos professores de música que atuam no Instituto Benjamin Constant e do total de sete professores quatro foram selecionados para as próximas etapas de coletas de dados. Se tratam de duas mulheres e dois homens, sendo um dos professores também ex-aluno da instituição. Os critérios utilizados na escolha dos quatro professores se deram a partir do interesse manifestado por alguns deles e o fato de um ser ex-aluno do Instituto.

O projeto foi submetido para análise junto ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEPESH/UEDESC e aprovado através do parecer nº 4.335.446 de 15 de outubro de 2020.

Apontamentos iniciais

Sabemos que a presença e inclusão de alunos com deficiência “[...] é uma realidade nas escolas de educação básica e também, por conseguinte, nas aulas de música” (SCHAMBECK, 2016, p. 29). No entanto, são poucas as instituições de ensino que ofertam conteúdos ou disciplinas que deem conta da demanda de formação docente na área de Educação Musical Especial (LOPES; SCHAMBECK, 2014).

É a partir desta incerteza quanto à formação docente, além do número escasso de pesquisas nacionais na perspectiva da Sociologia da Deficiência (HARLOS, 2012) e um direcionamento comumente pautado pelo Modelo Médico de compreensão da Deficiência nos estudos em Educação Musical (DOBBS, 2012), que essa pesquisa se respalda.

A compreensão sobre que concepção da deficiência fundamenta as práticas dos professores de música pode potencializar discussões e possíveis contribuições na área de Educação Musical Especial/Inclusiva. O (re)pensar e (re)construir práticas musicais (mais) inclusivas pode auxiliar os cursos de formação de professores e de formação

continuada a (re)organizarem seus projetos políticos pedagógicos, buscando formas alternativas de pensar sobre a deficiência e de construí-la em suas multiplicidades como um fenômeno social e cultural e não apenas como uma condição do corpo. Os resultados poderão contribuir também para as práticas dos futuros professores de música que atuarão no contexto de Educação Musical Inclusiva.

Referências

- ARAÚJO, R. C. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano**. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BELLOCHIO, C. R. Saberes docentes do educador musical. In: Encontro Nacional da ABEM, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003, pp. 174-181.
- BONILHA, F. F. G. **Do toque ao som: o ensino da musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva**. 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- BONILHA, F. F. G. **Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores**. 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- COUTINHO, M. C. B. **A construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência: um estudo a partir dos professores do curso de pedagogia do Sertão pernambucano**. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- CIL, L. R.; GONÇALVES, T. G. G. L. Educação Musical e Educação Especial na produção científica de dissertações e teses. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 18, n. 02, p. 327-342, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/mh.v18i2.49262>.
- CUCCHI, K. D. **Software Musibaille: a interface entre educador leigo em musicografia Braille e educando cego**. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- DOBBS, T. L. A Critical Analysis of Disabilities Discourse in the Journal of Research in Music Education, 1990-2011. **Council for Research in Music Education**, n. 194, p. 7-30, 2012. DOI: 10.5406/bulcouresmusedu.194.0007.
- FANTINI, R. F. S.; JOLY, I. Z. L.; ROSE, T. M. S. Educação Musical Especial: produção brasileira nos últimos 30 anos. **Revista da Abem**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 36-64, 2016.
- GEMESIO, C. M. C. P. O início de carreira dos professores de piano: socialização profissional, instabilidade no trabalho e mobilização de saberes docentes. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 19, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010, pp. 1594-1602.

GIESTEIRA, A. C.; GODALL, P.; ZATTERA, V. La enseñanza de la Musicografía Braille: consideraciones sobre la importancia de la escritura musical en Braille y la transcripción de materiales didácticos. **Revista da Abem**, Londrina, v. 23, n. 34, p. 138-151, 2015.

HARLOS, F. E. **Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

KEENAN JÚNIOR, D. **Trajetória acadêmica de alunos com deficiência visual: um estudo com egressos da graduação em música**. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

KEENAN JÚNIOR, D.; SCHAMBECK, R. F. Deficiência visual no ensino superior de música: ações, recursos e serviços sob a perspectiva de quatro egressos. **Revista da Abem**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 160-174, 2017

LAES, T.; WESTERLUND, H. Performing disability in music teacher education: Moving beyond inclusion through expanded professionalism. **International Journal of Music Education**, v. 36, n. 1, p. 34-46, 2018. DOI: 10.1177/0255761417703782.

LOPES, J. P. M.; SCHAMBECK, R. F.. Currículo, deficiência e inclusão. In: SOARES, J.; SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. (org.). **A formação do professor de música no Brasil**. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. ISBN 978-85-8054-208-0.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, I. S. C. **Um estudante cego no curso de Licenciatura em Musica da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MELO, M. W. S. **Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula**. 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

NICOLODELLI, V. **A trajetória formativa de um professor de música deficiente visual: um estudo sobre as dimensões da acessibilidade**. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 589-602, set./dez. 2017.

OGANDO, M. G. C. **Particularidades do desenvolvimento musical de um aluno observado com múltiplos sinais de talento entre estudantes cegos**. 2017. 263 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, 2008. ISSN: 1982-5935.

OLIVEIRA, G. M.; SCHAMBECK, R. F. Saberes docentes de um grupo de professores de música na educação infantil. In: Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MUSE, 7, 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2017.

OLIVEIRA, L. A. C.; REILY, L. H. Relatos de músicos cegos: subsídios para o ensino de música para alunos com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 20, n. 03, p. 405-420, 2014. ISSN 1413-6538.

PINTO, R. A. B. M. O visual do invisível: a complexidade das categorias entre a música e a cegueira. 2019. 147 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

PREVIATO, D. B. **Professores de música e inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial**: percepções sobre o fazer docente. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

REPOLHO, S. M.; PEREIRA, C. O.; PALHETA, R. M. S. A formação do professor frente à educação inclusiva de pessoas com deficiência. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 14, n. 4, out./dez. 2018.

SCHAMBECK, R. F. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. **Revista da Abem**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 25-35, 2016.

SILVA, A. S. **Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SILVA, C. V. **Práticas docentes e educação musical inclusiva no ensino fundamental da rede municipal de Olinda-PE**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2017.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Unidade 2 – A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SOARES, L. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SOARES, L.; CORTEGOSO, A. L.; JOLY, I. Z. L. Educação Musical e Inclusão: saberes e práticas do professor de música. In: Encontro Anual da ABEM, 16., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007.

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

VELÁZQUEZ, E. D. Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. **Revista Sociológica de Pensamiento Crítico**, v. 3, n. 2, p. 85-99, 2009. ISSN: 1887-39898.

VIANA, A. C. D. L. **Uma proposta de capacitação na área da educação musical especial**. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

AULAS EM UMA ESCOLA LIVRE DE MÚSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: NOVAS PRÁTICAS E ABORDAGENS MEDIADAS PELA TECNOLOGIA

SÍNTIQUE, Mara¹

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

FINCK-SCHAMBECK, Regina²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: O vírus da COVID 19 espalhou-se em múltiplas direções, modificando a rotina e o cotidiano das pessoas em nível mundial, instaurando um novo modelo para a vida humana. Crianças e adultos foram restringidos do convívio social, sendo obrigados a estudarem e trabalharem em suas próprias casas. Sendo assim, os processos de ensino e aprendizagem musicais também sofreram modificações bruscas rompendo paradigmas, requerendo dos professores domínio de ferramentas tecnológicas e também de novas práticas e abordagens com a utilização da tecnologia. O presente artigo tem como objetivo refletir e relatar minha ação como coordenadora e professora em escola livre do ensino musical. Será utilizado como aporte teórico a prática reflexiva, por ser um momento de reflexão-na-ação e sobre-a-ação, buscando compreender o novo cenário instaurado repentinamente. Pretende-se abordar sobre as dificuldades, descobertas, recursos e aplicativos acessíveis a todos os alunos e professores da escola, mantendo-nos conectados. Percebeu-se que a tecnologia pode ser ferramenta útil também nas aulas presenciais e notou-se a relevância do professor ser reflexivo e buscar novos caminhos e estratégias para os processos de ensino e aprendizagem musical.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem musical. Tecnologia. COVID 19. Escola livre de música.

¹ Doutoranda em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina marasintique@hotmail.com

² Professora Dra. na Universidade do Estado de Santa Catarina regina.finck@udesc.br

Introdução

O mundo foi inesperadamente infectado pelo vírus da COVID 19, gerando a pandemia, instaurando momentos de incertezas, lutos, contaminações em massa, divergências de opiniões em relação ao tratamento e inúmeros debates nas redes sociais e nas mídias. O cenário caótico despertou uma série de reflexões e também pôde demonstrar a solidariedade do ser humano por meio das ações sociais de grande e pequeno porte. Sendo assim, fomos colocados a uma situação de isolamento social estudando, trabalhando em modo remoto e praticando as demais atividades que fazem parte da rotina das crianças, adultos e idosos no ambiente familiar. Ficamos restritos para frequentar lugares que faziam parte do nosso cotidiano, os pequenos empresários tiveram que fechar por tempo indeterminado, provocando sentimentos dicotômicos entre a preservação da saúde ou da subsistência econômica. Dessa maneira, a pandemia afetou a todos, dentre eles a escola livre de música, localizada em Bauru (SP), onde atuo há 12 anos como coordenadora e professora. Sendo assim, com o aporte teórico da prática reflexiva, este artigo, tem a proposta de relatar a minha experiência em ser professora de piano e de coordenadora a escola de música no período de março/2020 a agosto/2020.

Será discorrido primeiramente sobre o contexto da escola e também sobre a responsabilidade em decidir inesperadamente o que poderia beneficiar alunos, professores e instituição. Após, será abordado a minha perspectiva como professora de piano, quais as dificuldades encontradas e as estratégias obtidas após reflexões constantes. Pode-se se dizer que este texto se caracteriza como um ensaio, pois ainda estamos em plena adequação aos novos tempos e certamente, num futuro próximo, teremos mais embasamento para guiar as novas práticas planejadas e experimentadas em plena pandemia. A reflexão sobre a ação em tempos de tantas incertezas na atuação dos profissionais da educação musical pode ser ferramenta relevante para que novas abordagens e estratégias façam parte das aulas, unindo música e tecnologia, em uma mistura de passado e presente, que poderá influenciar positivamente o futuro dos processos de ensino e aprendizagem musical.

Contexto da Pesquisa: a escola vai fechar, e agora?

Neste subitem, será discorrido primeiramente sobre o contexto em que se passa o relato e as decisões que tomei frente ao fechamento da escola de música como medida de segurança para alunos e colaboradores.

A escola situa-se no centro da cidade de Bauru (SP) e até março/2020 possuía em torno de 200 alunos que frequentavam os cursos de cordas, teclas, sopro, bateria, prática em banda e camerata, dentre eles, alunos com deficiência (nos cursos de canto, piano e bateria). Todo início de semestre, é feito o planejamento das aulas que leciono e da escola, estruturando horários, repertórios e auxilio os demais professores na elaboração das atividades. Sendo assim, o conteúdo semestral é estruturado em janeiro de cada ano, mas sempre com reflexão e flexibilidade no decorrer dos meses. Dessa maneira, a escola começou as atividades de 2020 como nos demais anos, efetuando novas matrículas, com desistências de alguns alunos, com os acontecimentos rotineiros que fazem parte do início do semestre de uma escola de música.

No início de março, atentos às notícias, foi possível perceber que o vírus da COVID 19 estava com foco de transmissão na cidade de São Paulo, mas, naquele momento, não se tinha a dimensão do que estava por vir, parecia em princípio que a cidade de Bauru não seria afetada por estar distante 350 quilômetros da capital. No dia 13/03¹ de 2020, o Governo do Estado de São Paulo informou que as aulas seriam suspensas gradativamente e, posteriormente, em novo anúncio, estabeleceu que a partir do dia 23/03/2020, as escolas deveriam suspender as aulas para evitar a circulação do vírus. Confesso que naquele momento me desesperei, pois não tinha noção em como dar continuidade nas atividades da escola. Dessa maneira, a escola livre de música foi fechada em 21/03/2020.

Os dias 16 a 21 de março de 2020 ficarão em minha memória, pois eu tinha, como coordenadora, toda a responsabilidade em decidir pelos professores e alunos, tentando preservar ao mesmo tempo a saúde de todos e a renda dos educadores. Nascimento (2020, p. 128) afirma que “Fomos jogados à posição de náufrago, que não estando morto, procura uma saída da situação emergencial que se instaura”. Portanto, os sentimentos de angústias e incertezas tinham que ser deixados de lado, e a ação imediata. Dessa maneira, optamos

¹ Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/saude-e-centro-de-contingencia-atualizam-cenario-sobre-novo-coronavirus-em-sp/>. Acesso em 29/08/2020

por gravações das aulas que foram realizadas nas duas semanas seguintes, para que pudéssemos manter o contato com os alunos, mesmo que de maneira assíncrona. Esse período foi primordial para que a equipe de profissionais pudesse refletir sobre como faríamos as transmissões das aulas de maneira remota. As semanas de 23/03/2020 a 06/04/2020 foram de buscas incessantes por um aplicativo que fosse adequado e acessível aos professores e alunos e após a realização de vários testes, optamos pelo Skype, software que permite fazer chamadas gratuitas entre os usuários de vídeo e voz, envio mensagens de chat e compartilhamento de arquivos pelo celular, computador ou tablet¹ (MARKTON, 2014 apud NASCIMENTO; MELNYK, 2016). Na sequência, definida a ferramenta a ser utilizada iniciou-se a transmissão das aulas de música, em modo remoto.

Portanto, o Skype estaria disponível gratuitamente e poderia ser utilizado por tempo ilimitado de chamadas por dia ou por semana, o que colaboraria no sentido econômico com a escola, professores e alunos. Sendo assim, os pais e responsáveis foram comunicados sobre o início do ensino remoto com vídeos explicativos de como baixar e utilizá-los durante as aulas, iniciando uma nova fase nos processos de ensino e aprendizagem musical.

As primeiras aulas de música em modo remoto

Em 06/04/2020, começamos o ensino remoto com chamadas de vídeo. Evidentemente que este início foi marcado por obstáculos em relação à estrutura de trabalho em casa pelos professores. Entre elas, pode-se citar a qualidade de conexão e a falta de isolamento acústico. Alguns professores não possuíam internet de boa qualidade em suas residências ou, ainda por residirem em apartamentos, ensinar música foi uma dificuldade a mais, pois a propagação sonora, característica de um espaço não planejado para atividades musicais, poderia causar alguns enfrentamentos junto aos moradores e até as regras de convivência social. Para solucionar essas duas questões de forma emergencial buscaram-se através de consultas ao decreto municipal da cidade de Bauru² e o setor jurídico da instituição, possibilidades para que professores pudessem fazer a transmissão

¹ Ver mais em: <https://support.skype.com/pt-br/faq/fa6/o-que-e-o-skype>

² Disponível em:

https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/sist_juridico/documentos//Decretos//dec14695.pdf. Acesso 05/09/2020.

da escola, desde que se mantivessem sozinhos nas salas de aula e seguissem as recomendações da Organização Mundial da Saúde.

Sendo assim, houve diálogo com todos os profissionais da escola, que eles poderiam fazer a transmissão das aulas, utilizando a estrutura da instituição, desde que seguissem todas as recomendações de higiene. Cada professor, avaliando suas condições, fez a escolha do que achava mais apropriado e três professores optaram por fazer a transmissão das aulas pela escola.

Após conseguir adequar a transmissão das aulas, outra dificuldade que nos deparamos é que alguns alunos, principalmente aqueles que cursavam bateria, piano ou teclado, não possuíam o instrumento em suas unidades residenciais. Sendo assim, a escola emprestou 5 teclados, 1 violão e selecionou exercícios de rudimentos que poderiam ser realizados com *pads* e baquetas, não sendo necessário ter a bateria.

Como era esperado numa situação tão adversa, nas primeiras semanas, tivemos desistências devido ao fato de algumas famílias, de forma súbita, perderem sua capacidade de pagamento das mensalidades, o que afetou economicamente, também, a renda da escola e dos professores, num movimento cíclico, que não tivemos como contornar. Portanto, conseguir manter os alunos que possuíam estabilidade econômica frequentando as aulas seria e está sendo desafiador. Ressalto que não tínhamos experiência em lecionar em modo remoto, e essa nova maneira de organizar as atividades nos conduziu para novas experiências nos processos de ensino e aprendizado musical.

As primeiras semanas de trabalho em modo remoto foram de muita reflexão, mudança de estratégias, diálogos, pois fomos colocados em um novo formato sem termos tempo de refletir, planejar. “Há uma realidade dada, independente da minha reflexão, mas que pode ser captada pela minha reflexão” (LIBÂNEO, 2000 apud PIMENTA, 2006, p. 57). Nesta perspectiva, o novo cenário imposto era mediado entre reflexão e estratégias que se alteravam e entrecruzavam com os objetivos propostos. Estávamos sendo movidos pelas teorias tácitas tentando construir pontes entre a reflexão na ação passada, a reflexão na ação, para podermos modificar a ação futura (SCHÖN, 2000). Além dos conteúdos a serem ministrados, dependíamos do bom funcionamento do Skype e da conexão dos alunos, além de ficarmos extremamente dependentes dos aparelhos como notebooks ou celulares adequados para boa transmissão.

Como coordenadora da escola, acompanhava a frequência dos alunos, auxiliava os professores e tentava promover estratégias em tornar as aulas mais dinâmicas, pois

notei nas primeiras semanas que alguns professores lecionavam como monólogos, com pouca interação entre educador e estudante. Sob esta ótica, Barros (2020, p. 294), afirma que: “[...] a principal característica do Ensino Remoto Emergencial reside no fato de apresentar soluções temporárias de educação completamente remota e/ou híbrida para situações originalmente presenciais”. Portanto, minha ação como coordenadora, era buscar maneiras de intermediar os processos de ensino e aprendizagem entre os alunos e professores, para que as atividades da escola pudessem continuar. Encontrei muitas dificuldades, pois nem todos os professores eram reflexivos e abertos ao diálogo. Considero que esse período que exigiu muita paciência e perseverança, pois intermediava professores, pais e alunos, que nem sempre estavam dispostos a participar da aula online.

Neste panorama, Charlot (2001, apud PIMENTA, 2006, p. 90), afirma que “o ponto central não são somente as práticas dos professores, mas também as práticas dos próprios alunos considerando como cada aluno reage ao processo do ensino” e aponta ainda que “as eficácias das práticas do professor dependem dos efeitos destas sobre as práticas do aluno” (CHARLOT, 2001 apud PIMENTA, 2006, p. 96). Portanto, dialogar com os professores para que repensassem as estratégias e abordagens realizadas nas aulas se tornou relevante, pois possíveis mudanças da ação pedagógica poderiam motivar os alunos a continuarem frequentando as aulas, promovendo então, a continuidade da nossa atuação profissional em tempos pandêmicos.

Desempenho dois papéis na instituição, a de coordenadora em tempo integral e a de professora, um total de 20 horas/aulas semanais e assim, como os demais profissionais da educação musical, eu também estava tentando compreender novos caminhos, refletindo após cada aula o que poderia ser modificado para a próxima.

Reflexões sobre os processos de ensino e aprendizado do piano em grupo no formato remoto.

Neste subitem, relatarei sobre os desafios e estratégias abordadas nas aulas de piano em grupo com embasamento da prática reflexiva.

Na primeira semana das aulas de piano em grupo, me deparei com alguns obstáculos. O primeiro foi perceber que o aplicativo Skype não proporcionava boa qualidade sonora, o que exigiu uma nova adequação tecnológica para evitar as microfônias características, ou seja, os alunos teriam que assistir às aulas com os

microfones desligados, fato que me preocupou, pois refletia em como eu iria acompanhar a evolução dos alunos, principalmente os que estavam em fase inicial do curso de piano.

Minha ação pedagógica estava sendo movida pelo novo, pelo inesperado, como aponta Schön (2000, p. 33): “A surpresa leva à reflexão” em que as situações inusitadas promovem a reação do professor o que o autor considera um reflexo dentro do presente-da-ação. Nesta perspectiva, minhas reflexões foram constantes em como promover os processos de ensino e aprendizagem em um contexto totalmente inusitado, sem conseguir “ouvir” a evolução dos alunos. Notei no decorrer das aulas de piano, que ver os dedos dos alunos e a posição das mãos sobre o teclado me permitia corrigir possíveis erros. Nesta perspectiva, considero as palavras de Schambeck (2017) em que discorre que “ouvir” não é só pelo ouvido humano, mas pode ser realizado pela visão, pelas sensações táteis, pelo movimento propiciado quando um som é emitido. Embora a autora pesquise sobre a inclusão de alunos surdos nas aulas de música, no novo cenário imposto, enquanto professora, embarcava nessa sensação do “ouvir” pela visão, sendo separada por uma tela, na qual tinha que estar atenta a todos os movimentos dos dedos dos alunos, principalmente os que estavam na fase inicial. Portanto, as estratégias abordadas em aula tiveram que ser repensadas para que houvesse melhor compreensão dos processos de ensino e aprendizado para este novo contexto que nos foi imposto arbitrariamente.

Outro desafio a ser superado, era manter o aluno atento durante a aula com a câmera aberta (alguns preferiam deixar a câmera fechada), pois por estarem em casa, se sentiam confortáveis, levantando várias vezes durante as aulas o que gerava pouca concentração do estudante. Para sustentar a atenção dos alunos, refletia as possibilidades para ministrar as aulas em modo remoto. Zeichner (2008) aponta que o processo de melhoria e compreensão do professor e de seu ensino, deve começar da reflexão sobre sua própria experiência, pois o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente.

Portanto, inicialmente, para que os alunos se mantivessem atentos minha primeira estratégia foi elaborar arquivos em PDF com o passo a passo da aula, na qual preparava as partituras no software Muscore, exportava para a PDF, tirava *print*¹, colava no *paint brush*², colava a imagem de cada partitura no arquivo Word e exportava o arquivo para

¹ Print Screen é uma tecla do computador que permite a captura da tela. Disponível em: <https://canaltech.com.br/windows/windows-10-como-tirar-printscreens/>. Acesso em 26/09/2020.

² Paint Brush é um programa do Windows utilizado como edição de imagens e criação de desenhos. Disponível em: <https://diolinux.com.br/2019/07/3-alternativas-para-o-ms-paint.html>. Acesso em 26/09/2020.

PDF. Esse processo de elaboração das aulas demandou mais tempo e mesmo com as diretrizes esmiuçadas eu sentia falta de uma lousa, de um local em que pudesse complementar os conteúdos abordados.

Portanto, na tentativa de solucionar a ausência da lousa, em uma aula para alunos adultos em que explicava sobre campo harmônico, percebendo que os arquivos em PDF que foram preparados previamente não estavam sendo suficientes, de maneira intuitiva, utilizei o software Musescore. Já usava esse software como ferramenta para elaborar arranjos para a camerata da escola, para as aulas de piano, canto e para as adaptações das partituras. Mas, com o decorrer das aulas de piano online, pude notar que o software poderia fazer parte do processo de ensino e aprendizado dos estudantes.

O software Musescore é disponibilizado gratuitamente para notebooks, Farias (2018) aponta que é uma ferramenta utilizada para a elaboração de partitura de diversos instrumentos e afirma ainda que: “é um software que faz com que a escrita musical “soe” ao mesmo tempo em que é escrita e contribui para um melhor desenvolvimento cognitivo-musical dos estudantes, deixando mais claras as conexões entre o exercício e a prática” (FARIAS, 2018, p. 111). Sob essa perspectiva, o Musescore permitiu que eu me aproximasse dos alunos, unindo teoria e prática, o que tornou os processos de ensino e aprendizagem do piano em grupo *online* mais interativos e dinâmicos. Percebi que a união do som e movimento gerados pelo software (as notas que estão soando se modificam para a cor azul), permitiu que os alunos pudessem “ver”, “sentir” e “ouvir” o som, promovendo mais concentração dos estudantes durante as aulas, pois o conteúdo estava na tela em movimento o tempo todo. Dessa maneira, os processos de ensino e aprendizagem do piano em grupo *online* puderam ser repensados e elaborados respeitando as subjetividades e superando as barreiras impostas pela distância. Pude notar que a utilização da tecnologia pode ser aliada relevante também para as aulas presenciais, podendo promover no aluno mais vivência por meio do som e movimento gerados pelo Musescore.

Sendo assim, com o retorno de poucas aulas presenciais, nossas salas foram equipadas com televisões e notebooks, construindo novos caminhos para os processos de ensino e aprendizado do piano em grupo.

Considerações finais

O texto discorreu sobre minha experiência como coordenadora e professora de piano de uma escola livre de música com embasamento teórico da prática reflexiva,

relevante para a escrita desse texto, pois foi através dela que pude refletir sobre as minhas ações durante a pandemia.

Como coordenadora da escola, busquei tomar decisões que pudessem beneficiar todos os envolvidos: pais, alunos e professores. Participei de uma reunião com outros coordenadores de escola de música na cidade de Bauru no primeiro mês da pandemia, mas, devido ao cenário incerto nas práticas pedagógicas, relatamos sobre como estávamos atuando naquele momento. Não tivemos oportunidade de fazermos um novo encontro pelo fato de conciliar horários entre os participantes. Percebi que liderar uma equipe de professores em tempos pandêmicos é dialogar, refletir em conjunto, para poder compreender as práticas e estratégias pedagógicas adotadas por outros profissionais. Por mais que estejam sobre sua liderança, são pessoas que devem ser respeitadas, ouvidas, pois também foram submetidas, bruscamente, a uma situação caótica de muita instabilidade, principalmente na área da educação musical. Dialogar e refletir em equipe demanda paciência e busca constante para que possamos trabalhar afinados em tempos tão desafinados.

Como professora de instrumento foi desafiador em outro sentido, apesar de vivenciar momentos angustiantes em que tive que repensar minha ação pedagógica após cada aula, pude notar que o professor reflexivo não busca respostas, mas questiona diariamente a própria prática, buscando rever estratégias adotadas traçando novos caminhos. Após escrever este artigo, pude observar a evolução que obtive como professora de piano em grupo, pois as ferramentas tecnológicas adotadas, inicialmente, para o período de atividades em modo remoto, como o Skype e o Musescore, passaram a ser frequentes também nas aulas presenciais. As ferramentas tecnológicas agregaram novas possibilidades para os processos de ensino e aprendizagem, não só do piano, mas dos demais instrumentos que são lecionados na escola, tornando as aulas mais lúdicas e proporcionando que os alunos sintam, vejam, ouçam, vivenciem e continuem aprendendo música.

Referências

BARROS, Matheus Henrique da Fonseca. **Educação Musical, tecnologias e pandemia: reflexos e sugestões para o ensino remoto emergencial de música.** Ouvirouver. Uberlândia, v. 16, nº 1, p. 292-304, jan/jun, 2020.

BAUER, Martin W; GASKELL, George (editores); **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi.- Petropolis, RJ: Vozes, 2002.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mara Malmann da Rosa. Revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3º edição – Porto Alegre: Penso, 2014.

FARIAS, Maria Amélia Beninca. **Uso do Musescore na disciplina de Teoria musical I: pesquisa-ação em curso técnico de instrumento musical**. III Encontro da Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical, 2018, João Pessoa, UFPB

NASCIMENTO, Belmiro José da Cunda. **A construção de um novo paradigma de educar: do singular ao coletivo, reflexões necessárias em tempos de pandemia**. Simbiótica, Edição Especial, vol. 7, n. 1, Junho 2020.

NASCIMENTO, Luciano; MELNYK, Anastasiia. **The usage of Skype for educational purposes**. Revista Mangaio Acadêmico, v.1, n. 1, jan/jun, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4º edição. São Paulo: Cortez, 2006. Vários autores.

SCHAMBECK, Regina Finck. **Vendo, sentindo e tocando: processos de musicalização de crianças surdas**. Orfeu, v.2, n. 2, dez de 2017.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ZEICHNER, Kenneth. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

EDUCAÇÃO MUSICAL MEDIADA POR TECNOLOGIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO (RME) DE BLUMENAU/SC EM TEMPOS DE PANDEMIA

UHLMANN, Daniel Henrique¹

Fundação Universidade Regional de Blumenau

LESSMANN, Guilherme²

Fundação Universidade Regional de Blumenau

SANTOS, Matheus Schafer³

Fundação Universidade Regional de Blumenau

Resumo: Serão apresentadas as experiências de três acadêmicos da 7ª fase do curso de Licenciatura em Música da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), eles são autores deste texto, e se reuniram remotamente para escrevê-lo de forma conjunta. Objetivou-se o planejamento, adequação, e mediação de propostas musicais para o ambiente remoto de ensino, compartilhando atividades desenvolvidas por meio dos processos de educação musical nos 5º anos “A” e “B” do Ensino Fundamental da Escola Básica Municipal “General Lúcio Esteves”, priorizando uma experiência musical consciente e ativa, valorizando a música como elemento vivo. Buscou-se mediar propostas pautadas no método ativo, seja por meio da ludicidade, pelo desenvolvendo de aspectos psicomotores, no aprender de forma prazerosa em de jogos rítmicos, através do corpo, ou de objetos encontrados no cotidiano. Neste período pandêmico os encontros foram mediados por tecnologia, sendo efetivados em aplicativos como “*Google meets*”. As atividades foram veiculadas na Plataforma “*Google for Education: Classroom*”. Considera-se que apesar das condições adversas que o mundo está passando, foi possível contornar esta situação, tendo êxito nas propostas pedagógicas, despertando o interesse dos escolares, visto que nada substitui a interação interpessoal e o desenvolvimento integral do ser humano.

Palavras-chave: Educação Musical. Estágio curricular supervisionado. Prática docente.

¹ E-mail: uhlmann@furb.br

² E-mail: glessmann@furb.br

³ E-mail: matheusschafer@furb.br

Serão apresentadas as experiências e reflexões docentes, no período pandêmico, de três acadêmicos da 7ª fase do curso de Licenciatura em Música da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), disciplina de Estágio em Música III, aprovada na matriz curricular do ano de 2011. O texto inicia com a apresentação do campo de estágio. Posteriormente, serão descritos alguns aspectos da observação das turmas, dos encontros remotos com a professora, e do processo de planejamento e execução dum portfólio de propostas musicais para o Ensino Fundamental (EF). Ao final, haverá um enfoque nas devolutivas e vivências dos alunos quanto às propostas pedagógicas elaboradas, incluindo algumas considerações tecidas pelos estagiários neste período.

Este relato inicia com as vivências dos autores como estagiários na Rede Pública Municipal de Ensino (RME), estas foram mediadas por tecnologia através da plataforma *Google for Education: Classroom*, envolvendo observações e práticas docentes em Música no seguinte local: Escola Básica Municipal “General Lúcio Esteves”, 630, Bairro Escola Agrícola, Blumenau – SC, CEP 89.037-500. Neste estabelecimento educacional foram acompanhadas duas turmas do EF, ambas do 5º ano das Séries Iniciais (SI), sendo divididas em matutino 5º “A”, e 5º “B”, abrangendo a faixa etária de 09 a 10 anos de idade.

De acordo com a FURB (2011, p. 11) em conformidade com seu Projeto Político do Curso, “o Curso de Música visa assegurar o perfil do profissional na área do ensino da música. Para tanto, busca propiciar as condições e as ferramentas necessárias para uma formação musical de excelência”. “[...] o estágio é um processo segundo o qual os conhecimentos e as competências adquiridas no decorrer do curso são articulados e transformados em ações pedagógicas” (BONA, 2013, p. 18).

Focou-se no aprimoramento de atividades em consonância ao estágio de desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente, daqueles que estão na faixa etária dos 06 aos 14 anos, auxiliando-os no desenvolvimento de aspectos psicomotores por meio da música e da ludicidade, proporcionando aos discentes uma experiência musical consciente e ativa, valorizando a música como elemento vivo e de transformação intelectual, cultural e social, tudo isso num ambiente de educação Básico.

O despertar de interesses dos alunos, no que se refere às práticas pedagógicas, foi um ponto pacífico aos estagiários. Desta forma, busca-se um aprimoramento de relações entre professor e aluno. Sendo verdadeiro o pressuposto de

que o estágio é um processo de construção de conhecimentos, transformando-se em ações pedagógicas, Bona (ibid., p. 19) afirma que “[...] a aproximação com o universo da pesquisa possa contribuir para a construção dos saberes dos professores em formação”.

Observações e planejamentos

Nesta Pandemia os encontros foram mediados por tecnologia, sendo efetivados por meio de aplicativos como “*Google meets*”¹, este possibilitou a comunicação com a professora de Arte. As observações ocorreram em duas fases, uma com os alunos e com a professora, e outra apenas com a docente.

Durante os encontros foi possível notar que ela é atenciosa, oferecendo dentro de suas possibilidades, um bom suporte, auxiliando os estagiários em seu campo de atuação, que neste período de dificuldades foi mediado pela plataforma “*Classroom*”. Em um encontro com o 5º Ano evidenciou-se o carinho pelos alunos, bem como sua preocupação pelo bem-estar. Os discentes mostraram-se muito participativos e prestativos na aula, e juntos cambiavam novos conhecimentos.

Com o intuito de contabilizar horas de observação, todos os estagiários que estavam sendo orientados pela professora produziram um vídeo para a I Semana Literária, este evento contou com a participação das demais turmas do colégio. A música escolhida se chama: “Duas Cirandas” – do folclore pernambucano, sendo cantada a duas vozes, uma masculina e outra feminina, incluindo acompanhamento instrumental: um violão, uma guitarra, uma flauta doce e uma bateria. Cada integrante se responsabilizou pelas gravações do seu naipe, enviando para uma acadêmica que se voluntariou para editá-lo, ela se valeu do *software* Filmora².

As aulas foram planejadas para serem regidas presencialmente, porém ocorreram alguns contratempos relacionados à saúde mundial. Estes imprevistos determinaram a

¹ É um serviço de comunicação gratuito desenvolvido pela empresa Google, trata-se de uma sala de reunião fechada, sendo possível interagir *on-line* por meio de vídeo chamadas. Torna-se um participante apenas quem tiver o convite de um endereço eletrônico.

² Trata-se de um editor de vídeo profissional com um bom nível de recursos, destinado a produções audiovisuais, sejam elas simples ou complexas. Apresenta uma interface gráfica de fácil utilização. Pode ser utilizado como teste por alguns dias. Seu pacote principal não é gratuito, apresenta vários planos e funções. Disponível em: < [https://filmora.wondershare.com/pt-br/filmora-editor-de-video.html?msclkid=0ee5cab1946f103ab582952821f60502&utm_source=bing&utm_medium=cpc&utm_campaign=VEwin_SS_PT_Pid\(1083\)_Brand&utm_term=filmora&utm_content=1.1%20Brand-Filmora1](https://filmora.wondershare.com/pt-br/filmora-editor-de-video.html?msclkid=0ee5cab1946f103ab582952821f60502&utm_source=bing&utm_medium=cpc&utm_campaign=VEwin_SS_PT_Pid(1083)_Brand&utm_term=filmora&utm_content=1.1%20Brand-Filmora1) >.

readequação e necessária produção de conteúdo por meio de videoaulas, e propostas adaptadas para aqueles sem acesso à internet.

No ano de 2020 o mundo está passando por um momento de muitas transformações, com aulas síncronas e assíncronas mediadas por tecnologia, onde o professor teve que se adaptar, encontrando novas maneiras de organizar seu planejamento, seja por intermédio de vídeos e/ou variados materiais didáticos, se valendo da criatividade, incentivando os alunos na realização das propostas. Cabe ao corpo docente a sistematização de sua rotina de estudo, fazendo as atividades propostas. Mudanças estão ocorrendo na rede de ensino básico de Blumenau/SC, devido a essa enfermidade. Um dos recursos ofertados pela SEMED é a plataforma *Google for Education*¹, buscando amenizar os impactos ocasionados no meio educacional.

Bellochio (2016, p. 20) diz que às vezes precisamos mudar a forma que visamos à educação nesse momento, enxergando “[...] nossos alunos e a nós mesmos, quer seja na escola quer seja em outro espaço; e isso requer que recriemos, considerando dimensões éticas e humanas, escolhas e caminhos metodológicos”.

A autora complementa que a internet apresenta uma comunicação muito rápida para diversas necessidades do dia a dia. Um leque de possibilidades se abre, desde compor uma música e divulgá-la em tempo real no ambiente escolar, seja por alguma página da própria instituição, ou mesmo à distância, com pessoas alheias ao cotidiano, produzindo conhecimentos e interações sociais.

Ao se considerar toda esta argumentação, o trio buscou desenvolver nesta etapa do EF propostas pautadas no método ativo, seja por meio da ludicidade, pelo desenvolvendo de aspectos psicomotores, onde a criança pode aprender de forma prazerosa por meio de jogos rítmicos, através do corpo, construindo um repertório de sons corporais, de forma simultânea e gradativa, ou se valendo dos objetos solicitados nas atividades.

Dentro desse contexto, a educação se tornou uma comunicação impessoal, entre perguntas e respostas, os alunos interagem de forma a cumprir as atividades propostas. Por meio da plataforma utilizada pela SEMED, buscam acessar, participar, ler, e se instruir para serem autores do próprio conhecimento, sempre mediado pelos

¹ Permite que as turmas sejam organizadas por unidade escolar, onde os professores são credenciados nas devidas turmas, conforme a disciplina lecionada. É possível gerenciar as atividades escolares, distribuindo e avaliando tarefas. Esse credenciamento proporciona o contato direto com as famílias e com os alunos, melhorando os vínculos e a comunicação em tempos de pandemia.

professores, postando devolutivas com base nos exercícios, possibilitando o processo de avaliação educacional. Buscou-se dentro desses novos meios de comunicação o desenvolvimento de aulas intuitivas. Um dos principais guias que auxiliaram nesse processo de escolha de atividades foram dois artigos da revista Música na Educação Básica (MEB), a primeira, uma publicação de Almeida e Levy (2013) intitulada: *Brincadeira e brincadeiras: uma experiência de formação de professores pelo Brasil*; e de Barba e o Núcleo Educacional Barbatuques (2013), nominada de: *O corpo do som: experiências do Barbatuques*. Elas proporcionaram boas práticas, sempre pautadas no êxito dos objetivos propostos.

Propostas pedagógicas e vivências

Os estagiários desenvolveram três planos de aula, sendo que dentro de cada um existem duas atividades. Essa adequação foi solicitada por parte da professora de Arte, juntamente com a organização escolar. Proceder desta forma facilitaria a publicação na plataforma, e posteriores devolutivas. Os vídeos que totalizam seis foram publicados no *YouTube*, este criou endereços eletrônicos, facilitando o acesso, tornando-os mais leves e rápidos.

Com a elaboração de videoaulas editadas no iMove¹, buscou-se um melhor resultado final na produção audiovisual. Cada vídeo era composto de três partes: introdução, desenvolvimento e fechamento. Essa postura ajudou os acadêmicos a passarem pelo o processo educacional, não tornando algo maçante para os alunos, pois se verifica que eles são uma Geração 5F conforme apresentado logo adiante por Bellocchio (2016). Cada atividade era intercalada, seguindo um propósito linear e lógico. Cada gravação foi realizada individualmente pelo trio, produzido em suas residências. Em seguida houve a edição e envio à professora.

(...) a compreensão de que são uma Geração 5F (G5F): são *full time* - conectados o tempo todo; são *feed* - estimulados por diversas fontes de conteúdos; têm *filtro*, pois selecionam o que acham que é relevante; têm *foco*, uma vez que se aprofundam nos temas de seus interesses; têm *flexibilidade*, isto é, capacidade de transitar com facilidade entre os assuntos, pois abordam o conhecimento por todos os lados (IBID., p. 20).

¹ *Software* de edição de vídeos criado pela Apple Inc., é parte integrante da suíte de aplicativos iLife para Macintosh, ela permite aos utilizadores a edição dos seus próprios filmes caseiros.

Priorizou-se nas atividades a utilização de materiais acessíveis, para que os estudantes desenvolvessem as propostas em casa, como: o corpo e variedades de materiais, podendo ser um copo plástico, uma tampa de garrafa, uma garrafa pet de 500 ml, um pote de iogurte ou até mesmo seu próprio corpo. Os planejamentos de maneira geral foram pensados e desenvolvidos com os seguintes conceitos: jogos rítmicos, movimento, seriação, som, ritmo e brincadeira cantada. Cabe salientar que, para aquelas famílias sem acesso à internet, as propostas foram adaptadas para serem respondidas de forma impressa, sendo necessário buscá-las na escola. Para aqueles com alguma dificuldade, havia perguntas complementares, onde o escolar relataria suas sensações, experiências, pontos positivos e negativos, quanto às propostas pedagógicas.

Para postar as atividades ocorreram 03 encontros virtuais por meio da plataforma “*Google Mets*”, realizados nos dias 09 e 30 de agosto, e o último em 06 de setembro do corrente ano. Infelizmente neste estágio, a equipe não tinha acesso à plataforma disponibilizada pelo município de Blumenau, nela os professores veiculam suas propostas pedagógicas, mas foi possível por intermédio da professora de Arte, a mediação desse portfólio entre acadêmicos e alunos.

Nestes encontros, todos os estagiários de licenciatura em música estavam presentes, eles já haviam entregado a produção textual e audiovisual de cada atividade. Eles auxiliaram a professora, selecionando e encaminhando os materiais corretos para cada turma, bem como a descrição de uma breve introdução, apresentando os acadêmicos para os escolares, culminando na publicação das propostas.

Nas devolutivas ficou evidente uma pluralidade de situações que os alunos estavam vivenciando. Alguns tinham a possibilidade de gravar vídeos, de bater fotos, outros detalharam suas experiências por meio de relatos impressos. Houve certas contrariedades por parte das famílias não estarem habituadas com a utilização dos recursos tecnológicos, para assim encaminharem suas devolutivas na plataforma. As devolutivas desenvolvidas em formato textual demonstraram um grande apreço por parte dos discentes quanto às produções realizadas pelos estagiários, indicando em alguns casos suas preferências.

Em um dos relatos, um estudante apontou para a possibilidade da realização da atividade em sala de aula, enfatizando a importância das relações sociais, levando em consideração a ausência dos demais colegas de classe. Afirmou que seria mais legal e divertido fazer com eles a atividade dos copos, apontou certa dificuldade, se atrapalhando

algumas vezes, pois na escola partiria da coletividade para a execução. Outros discentes conseguiram cumprir com a tarefa com facilidade.

Muito interessante e positivo foi o relato de uma aluna, além de gostar da atividade, disse que esta era muito engraçada, sendo feita com a ajuda de sua mãe, ressaltou a importância do fortalecimento dos vínculos familiares, considerando a proximidade dos pais com seus filhos, possibilitando o acompanhamento das propostas, resultando numa maior participação em seu desenvolvimento escolar. Salienta-se que dentro de uma normalidade, não seria possível o acesso dos pais às atividades de seus filhos, muito menos a participação na execução.

Em certas devolutivas observou-se um favoritismo para jogos musicais, especificamente aqueles relacionados ao copo e ao corpo, sendo estas propostas denominadas de “abc dos copos”, e de “os escravos de Jó”, visando uma dinâmica que relacionava o corpo e a mente. Dentre as indagações das crianças, repassadas aos estagiários pela regente das turmas, evidenciou-se certas dificuldades para realizar os exercícios à primeira vista. Após muitas tentativas, houve algumas evoluções no desenvolvimento musical e psicomotor, resultando numa melhor execução dos exercícios.

Cabe ressaltar que para algumas crianças, dentro de suas possibilidades, conseguiram realizar as propostas, mas infelizmente por falta de domínio da plataforma, e/ou contar com uma boa conexão de internet, e/ou domínio da tecnologia, não puderam compartilhar suas experiências. Uma das alunas também realizou outra atividade que não estava proposta no planejamento, demonstrando que sua motricidade estava mais apurada em relação aos demais, sua precisão e agilidade na execução dos movimentos eram avançados.

Em nenhuma devolutiva foi constatado comentários negativos quanto às propostas e/ou aos estagiários, bem pelo contrário, a maioria dos alunos gostou das atividades, assim foi construído um aprendizado lúdico. Inclusive desejaram boa sorte nesta etapa, demonstrando seu apreço ao trio.

Considerações

Os estagiários verificam que apesar das condições que o mundo está passando no momento de pandemia, mesmo à distância, foi possível contornar a situação, desenvolvendo propostas por intermédio da tecnologia. Observou-se o êxito nas

atividades e o interesse dos dissentes, quer seja por meio de vídeos, de relatos de experiências, e/ou de seus favoritismos quanto às atividades propostas, culminando no cumprimento dos objetivos delineados neste relato. Ainda que neste momento o ambiente remoto seja uma constante, sendo um mecanismo de acesso ao aprendizado, nada substitui a interação interpessoal, principalmente em questões ligadas ao desenvolvimento integral do ser humano. Mesmo que a gravação de audiovisuais proporcionem novos ensinamentos, abrindo horizontes para a educação musical, a câmera não demonstra nenhuma reação, ao contrário do que ocorreria em sala de aula.

Apesar do uso da tecnologia estar presente neste momento, sendo um mecanismo de acesso ao aprendizado, nada substitui a interação interpessoal, principalmente quando relacionado ao desenvolvimento integral. Um dos consentimentos deste cenário é que cada família passava por uma pluralidade de situações, elas terão que organizar sua rotina para dar conta dos estudos e das demais atividades. Os estagiários diante desse cenário se sensibilizaram, adaptando as atividades práticas com materiais acessíveis e comuns do cotidiano.

No contexto educacional os desafios foram ainda maiores, as escolas têm se organizado e logrado na medida do possível, com ajuda dos pais, superar adequadamente as dificuldades inerentes à educação. Em outras situações, levando-se em conta os baixos níveis educacionais e da desigualdade no Brasil, buscou-se questões fundamentais às práticas musicais, tais como a falta de insumos tecnológicos, o nível de escolaridade dos pais e/ou responsáveis, inclusive o difícil clima familiar encontrado em alguns lares, até mesmo de vulnerabilidade.

Referências

- ALMEIDA, Berenice de; LEVY, Gabriel. Brincadeiras e brincadeiras: uma experiência de formação de professores pelo Brasil. **Música na Educação Básica**. Brasília, v. 05, n. 05, 2013, p. 09-23.
- BARBA, Fernando; Núcleo Educacional Barbatuques. O corpo do som: experiências do Barbatuques. **Música na Educação Básica**. Brasília, v. 05, n. 05, 2013, p. 39-49.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da Abem**. Londrina, v. 24, n. 36, 2016, p. 08-22.
- BONA, Melita. A formação do professor de música e o estágio. **Revista Nupeart**, Florianópolis, v. 11, n. 11, 2013, p. 14-33.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. Centro de Ciências da Educação. Departamento de Artes. **Projeto Pedagógico do Curso de Música (PPC)** – Licenciatura. Blumenau: [s.n.], 2011. Disponível em: <http://ava.furb.br/ava/resources/tela_view.php?ds_diretorio=3065806&nm_arquivo=PPC___Musica.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020.

EDUCAÇÃO MUSICAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: BASES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

BARRETO, Ássia dos Santos¹

Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UDESC)

FINCK-SCHAMEBCK, Regina²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: A Educação Musical Especial vem sendo alvo de estudos que apontam para a multiplicidade de suas potencialidades no que tange ao desenvolvimento social, afetivo, psicomotor, integrativo e cognitivo de crianças com necessidades educacionais específicas³. Neste contexto a Educação Musical pode contribuir na melhoria da qualidade de vida das crianças com NEE, pois atuaria como um recurso facilitador da aprendizagem, estimulando a memória, comunicação, coordenação motora e desenvolvimento afetivo e social. A construção da proposta pedagógica a ser realizada com crianças com deficiência em contexto de inclusão no ensino infantil(EI), têm por objetivo dispor de um espaço de aprendizagem lúdico, estimulante e adaptado para proporcionar as melhores experiências e aprendizagens musicais possíveis. Assim, nesse texto, a partir da revisão de literatura, procura-se dialogar com outros trabalhos já

¹ E-mail:santosassiaucb@gmail.com

² E-mail:regina.finck@udesc.br

³ O termo necessidades educacionais específicas (NEE) está sendo utilizado neste trabalho por considerar que seria mais amplo do que necessidades especiais, por incluir não apenas as pessoas com deficiência, mas também, aquelas com outras necessidades desde as de aprendizagem ou das que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas (DINIZ, 2012). Para saber mais sobre o termo NEE consultar também: <http://napnebj.blogspot.com/2012/07/o-que-sao-necessidades-educacionais.html>

desenvolvidos no campo do conhecimento da educação musical em contexto inclusivo. Busca-se nos fundamentos da formação de professores para uma Educação Musical Especial e nas políticas públicas que garantem a sua aplicação, as bases para a construção de uma proposta de pesquisa de mestrado em andamento.

Palavras chave: Educação Musical Especial. Educação Infantil. Deficiência.

Introdução

Este texto é um recorte da proposta de pesquisa a ser desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UDESC. Parto do pressuposto de que a educação musical seria uma ferramenta capaz de estimular e promover as faculdades psicomotoras, cognição, oferecer um espaço de lazer, sociabilização e criatividade através de um ensino lúdico e afetivo. O estudo destina-se a compreender quais são os elementos indispensáveis para implementação de uma educação musical especial dentro do contexto da educação infantil. Nesse sentido, a partir da revisão de literatura, procura-se dialogar com outros trabalhos já desenvolvidos no campo do conhecimento da educação musical em contexto inclusivo. Busca-se nos fundamentos da formação de professores para uma Educação Musical Especial e nas políticas públicas que garantem a sua aplicação, as bases para a construção de uma proposta de pesquisa de mestrado em andamento.

O campo de conhecimento que aborda a Educação Musical Especial inclusiva vem sendo discutido por diversos autores (SCHAMBECK, 2020, 2016; SOUZA, 2017, SOARES, 2016, 2012; KEBACH; DUARTE, 2007; LOURO, 2006) e tem se caracterizado dentro da área de educação musical por propor uma reflexão a respeito do conceito de inclusão em paralelo com educação especial e a educação musical dentro do ambiente escolar. As discussões apresentadas pelas autoras buscam levar à superação das representações sociais e estigmas presentes no contexto escolar, quando se tem estudantes com deficiência em aulas de música, além dos benefícios psicossociais alcançados para os processos de aprendizagem de todos os estudantes que a partir de aulas de música inclusivas. Representações essas que não expressam a totalidade das possibilidades que o ensino musical oferece em termos de desenvolvimento social, afetivo, psicomotor, integrativo e cognitivo de crianças, principalmente no contexto da EI. Acredita-se que na elaboração de estratégias de sociabilização para crianças identificadas com deficiência precisam ser consideradas abordagens especificamente planejadas para viabilizar uma melhor integração e aproveitamento educacional destas crianças.

A música enquanto recurso de inclusão, expressão e estímulo das capacidades psicomotoras e criativas de crianças com NEE têm mostrado resultados significativos. Miranda (2008, p.30) constata ser o momento mundial atual, caracterizado por movimentos de inclusão que adotem uma nova perspectiva de compreensão da criança. Segundo a autora as propostas com foco nessa nova perspectiva deveriam abordar e considerar a diversidade e as singularidades educacionais das pessoas com deficiência. Por outro lado, de acordo com Pendeza e Dallabrida (2018) a música é um recurso facilitador da aprendizagem e estimula faculdades como a memória, comunicação, coordenação motora e também a favor do desenvolvimento afetivo e social das crianças com deficiências.

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998), escolas regulares que tenham se adaptado às diretrizes que orientam a respeito de uma educação inclusiva são os melhores meios de combater a discriminação no ambiente escolar, alcançando a educação inclusiva através da construção de ambientes sociais que as integrem e as acolham. A inclusão escolar seria assim um princípio no qual todas as crianças devem aprender juntas, não importando quais dificuldades e diferenças elas possam ter.

Como indica Diniz (2012, p. 20) é na Educação Infantil, que começaríamos a “mudança da lógica do aluno como objeto para a lógica do aluno como sujeito que traz diferenças”, ou seja as deficiências não podem ser tratadas como defeitos, mas sim como condições inerentes àquele aluno e, portanto, as práticas educativas deverão contemplar as diversidades dos estudantes, rompendo com os padrões obsoletos de homogeneidade e uniformização, enfatizando a práxis e a exploração das qualidades de cada sujeito como uno e múltiplo.

Políticas públicas e escola inclusiva

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), prevê no Capítulo IV, do direito à educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados **sistema educacional inclusivo em todos os níveis** e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (grifo nosso).

Primeiramente, é preciso situar o conceito de pessoa com deficiência adotado no trabalho. O termo é encontrado em diversas publicações, desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998), PNEE (2008) e, ainda outros tratados oriundos das contrapartidas dos acordos internacionais para a educação para todos aos quais o Brasil é signatário. Abaixo transcrevemos a definição apresentada na Lei 13.146 (BRASIL, 2015):

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998), por exemplo, inclui, além de crianças com quaisquer espécie de deficiência, aquelas que estejam enfrentando algum tipo de situação, que exige das escolas, dos educadores e demais responsáveis, atitudes subjetivas, crianças que estejam passando por precárias condições socioeconômicas, raciais, sexuais, de gênero, religiosas, de higiene pessoal e nível de instrução. Além do enfrentamento das condições adversas por que passam as crianças em situação de vulnerabilidade social a declaração prevê, também, o atendimento para àquelas com dificuldades pontuais e/ou temporárias de aprendizagem e que necessitam de respostas individualizadas. Nesse sentido, amplia-se o público alvo a ser atendido no contexto de inclusão para além da deficiência identificada, abrangendo, também, crianças com outras necessidades específicas, ou seja daquelas que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas e adequadas.

A educação inclusiva tem despertado novos olhares aos profissionais que atuam e legislam sobre o tema. Pode-se afirmar que foi a partir dos acordos internacionais, aos quais o Brasil é signatário, e pela legislação que deles se derivou que a sociedade brasileira se organizou estabelecendo diretrizes, leis e documentos que passam a definir e a reger os procedimentos a serem adotados em nível de Brasil, quando se trata da pessoa com deficiência (SCHAMBECK, 2016). Esses documentos assumem um nível de importância para a inclusão das pessoas com deficiência, pois é através deles que estão determinados o apoio e suporte necessários para que possam ter qualidade de vida e usufruam dos seus direitos enquanto cidadãos brasileiros.

A formação do professor de música para atuar no contexto de educação inclusiva

Faz-se necessário investigar o papel das políticas públicas empregadas para a Educação Musical Especial que vem sendo implementadas e quais são as demandas, tanto no âmbito da promoção de ambientes adaptados e estimulantes, quanto para a formação de professores de música para atuar nesse contexto.

De acordo com a Lei 13.146 (BRASIL, 2015), em seu Art. 28, está previsto que cabe ao poder público “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

XIV - inclusão em **conteúdos curriculares, em cursos de nível superior** e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (grifo nosso).

No que tange a formação nos cursos de licenciatura em música, é preciso detectar quais conteúdos curriculares deveriam estar contempladas nos projetos pedagógicos dos cursos para melhor preparar esse professor para a atuar no contexto inclusivo (SCHAMBECK; SOARES, 2010). Pensar em como ensinar a música em contextos inclusivos para estudantes com deficiência, se torna um aspecto indispensável uma vez que por meio dela o professor se apropria não apenas de conhecimentos, mas da cultura que o cerca e expande sua visão acerca do mundo. Este professor que oportuniza a vivência da música de forma inclusiva auxilia no desenvolvimento de muitas habilidades nos alunos de desenvolvimento típico e também nos alunos com necessidades educacionais específicas.

Em sua pesquisa guia para educadores musicais, pais e estudantes, Merck e Johnson (2017), discorrem que muito embora os professores provavelmente se deparem com desafios quanto às dificuldades dos alunos habilidades sociais e motoras subdesenvolvidas. Entretanto, os autores apontam que em sala de aula, os professores tem o potencial de escolhendo cuidadosamente o repertório musical e modificando as práticas e atividades, a fim de deixa-las o mais acessíveis e dinâmicas possível, propiciar artifícios para um bom aproveitamento de todos os alunos de acordo com suas capacidades individuais.

Ainda tomando por base os estudos de Marck e Johnson (2017), denota-se a importância de um ambiente escolar estimulante e inclusivo. Os autores defendem que todos os aspectos do ambiente de um aluno influem em seu processo de aprendizagem.

Quando os professores estabelecem altos padrões, os alunos, com e sem necessidades educativas específicas, tendem a participar e se desenvolver, superando as expectativas.

Ao buscar por literatura sobre música e inclusão, é comum encontrar relatos de como a música pode facilitar ao aluno com deficiência a integração no espaço escolar (SCHAMBECK, 2016). A autora menciona que os esforços pedagógicos dos professores de música são mais interessantes quando se dirige mais atenção ao desenvolvimento psicossocial da criança com deficiência. Isto denota o valor da educação musical como promotora de um espaço altamente propício para que a criança com deficiências interaja com outras crianças e, assim, se desenvolva em todos os níveis educacionais, visando não apenas a formação para o trabalho e para a convivência em sociedade, mas também o seu pleno desenvolvimento enquanto pessoa, como um ser completo, dotado de capacidades e de poderes para desenvolver seus conhecimentos a partir do que lhe é oferecido, interagindo com o ambiente no qual está inserido.

O que emergiu do estudo de Schambeck (2016), foi também concluído por outros autores, tais quais Viana e Fernandes (2009), que em sua pesquisa trouxe mais dos aspectos destes benefícios da integração dentro do ensino musical em sala de aula:

A oferta de ambientes educacionais ricos em estímulos favorece, indubitavelmente, o desenvolvimento democrático da inteligência. Considerando a necessidade de uma política educacional que favoreça, de modo geral, a ampla evolução das capacidades de todos os alunos (VIANA; FERNANDES, 2009, p. 308).

Manning (2016) aponta para as possibilidades que são abertas em termos de integração, socialização e amadurecimento emocional das crianças com NEE através da educação musical. Em seus estudos ela discorre sobre o espaço de diversão e aprendizagem que pode ser criado através do ensino de música, criando nos estudantes uma sensação de comunidade e pertencimento. Uma maneira de trabalharem suas emoções, o relacionamento com os outros estudantes. De acordo com a autora a educação musical tem o potencial de prover aos estudantes qualidade de vida, senso de comunidade, e também uma maneira de compreenderem a si mesmos, aos outros, e a todo o mundo a seu redor.

Em seus estudos Ferreri e Fornells (2017) discorrem sobre teorias recentes relativas ao papel da música na formação de memória episódica, à medida que ela estimula hormônios do prazer como a dopamina, que fortalece a potencialização sináptica produzida durante o aprendizado musical.

Souza (2017) defende que o debate sobre a efetivação dos direitos da pessoa com deficiência tem sido abrangente e vem ganhando novas temáticas, incluindo a Educação Musical, o que aumentou o interesse por estudos que envolvem as relações de pessoas especiais com a música. Como indica Schambeck, 2016, p.25:

No Brasil, constata-se que as políticas públicas, que visam à promoção de uma sociedade integradora, justa e igualitária, têm avançado consideravelmente. Essas políticas estão em consonância com as propostas de educação para todos, apropriadas pelos movimentos internacionais em prol de uma escola inclusiva e de boa qualidade, que não exclua aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais.

A pesquisa de Schambeck (2016) revela que a formação de educadores musicais deveria contribuir para sanar as dificuldades e preocupações que estes professores em formação, eventualmente possam ter. Mudanças nos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial, conforme já aponta a Lei 13.146 (BRASIL, 2015), com a inclusão de conteúdos curriculares de temas relacionados à pessoa com deficiência para que esses futuros professores se sintam preparados a implementar em seu trabalho em sala de aula uma educação inclusiva. Para ela, os cursos de formação inicial deveriam considerar em seus projetos pedagógicos algumas diretrizes para nortear as matrizes curriculares das licenciaturas em música, a saber:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação inclusiva no ensino regular e ensino superior;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV – assegurar estudos na área por meio de formação continuada;
- V – estabelecer parcerias com profissionais da área de educação especial (AEE). (SCHAMBECK, 2016, p. 33).

A expectativa é de que os professores se formem capazes de agregar às suas propostas pedagógicas, mecanismos de inclusão e assistência e que, neste ponto, a micropolítica comece pelo educador musical em seu ensejo de realizar uma Educação Musical (...) proveitosa, como afirma Souza (2017, p.12):

Pessoas com algum tipo de deficiência, que possuam necessidades educacionais especiais (NEE), devem ter assegurado o direito de participar dos diferentes espaços em que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem musical. Embora tenhamos avançado na consolidação de seus direitos, essas pessoas ainda encontram barreiras para que estes sejam plenamente exercidos, o que traz prejuízos a sua educação como um todo (SOUZA, 2017, p.12).

A Educação Musical Especial tem como desafio primordial adequar-se ao contexto das especificidades das crianças, lidando com suas limitações, aptidões e realidade, buscando sempre a integração e inclusão das mesmas em sociedade, dentro de suas possibilidades.

A Educação Musical Especial realizada por profissionais informados e conscientes de seu papel educa e reabilita a todo o momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus principais aspectos: físico, mental, social e emocional (LOURO, 2006, p.27).

Os caminhos da atuação dos educadores musicais são múltiplos, porém estão diretamente relacionados à uma conjectura mais abrangente que pode ou não servir como suporte para a execução de seu trabalho de maneira efetiva. Políticas públicas educacionais inclusivas, escolas e salas de aula adaptadas, materiais de apoio e formação de qualidade dos educadores, são fatores a ser levados em consideração quando se fala de educação inclusiva.

Considerações

O intuito deste texto foi o de analisar, com base em uma revisão preliminar da literatura, textos que versam sobre políticas públicas para o atendimento educacional de pessoas com deficiência e a formação de professores de música. Mais especificamente pretendeu apresentar elementos para a construção de uma proposta de pesquisa com foco no desenvolvimento de crianças com NEE na educação infantil e sua interface com a Educação Musical Especial. Ao retratar aspectos da formação do professor de música para atuar no contexto de educação inclusiva foi possível estabelecer bases para compreender o papel das políticas públicas na formação desse educador musical, a importância da música na escola inclusiva e também os aspectos que fazem da educação musical um caminho para a promoção da inclusão de crianças com deficiências no contexto escolar.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 outubro. 2020.

DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

Ferreri, L., Rodriguez-Fornells, A. Music-related reward responses predict episodic memory performance. **Exp Brain Res** **235**, 3721–3731 (2017).

FINCK, R., SOARES, J. Currículo, Deficiência e Inclusão: um estudo de caso sobre a formação de professores de música In: IX Colóquio Luso Brasileiro sobre questões curriculares: debater o currículo e seus campos, 2010, Porto. **Anais....** Porto: CIEE/Livpsic, 2010.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosangela. Educação Musical e Educação Especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino. **Revista eletrônica** da Universidade Federal de Roraima.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas**. São José dos Campos: Editora do Autor, 2006.

MANNING, Ilana. **Music for All: Supporting Students with Special Needs in the Music Classroom**. 2016. Project Paper (Master of Teaching) - Department of Curriculum, Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, [S. l.], 2016.

MERCK, Kaitlin; JOHNSON, Ryan. Music Education for Students with Disabilities: A Guide for Teachers, Parents, and Students. **Music Education for Students with Disabilities: A Guide for Teachers, Parents, and Students**, [s. l.], v. 18, 2017.

Disponível em:

https://kb.gcsu.edu/thecorinthian/vol18/iss1/6/?utm_source=kb.gcsu.edu%2Fthecorinthian%2Fvol18%2Fiss1%2F6&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages.

Acesso em: 26 mar. 2020.

MIRANDA, Arlete. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, [s. l.], 2008.

SCHAMBECK, Regina Finck. O Contexto Inclusivo na Escola: representação e estigma na perspectiva de duas professoras. **Revista Educação, Artes e Inclusão**.

Florianópolis/SC UDESC, v.16, n.2, 2020 – ISSN – 1984-3178

SCHAMBECK, Regina Finck. **Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música**. Revista da ABEM, Londrina, v. 4, n. 36, p. 23-35, jan.-jun. 2016.

SOUZA, Leonnardo. **Música e Deficiência: processos de ensino e aprendizagem em um espaço não formal de educação musical**. 2017. Dissertação (Mestrado Educação Musical) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SOARES, Lisbeth . Educação Musical para todos e para cada um: reflexões sobre a educação inclusiva. **Educação**, v. 6, p. 181-191, 2016.

SOARES, Lisbeth. Programa de apoio pedagógico e inclusão: um estudo de caso. **Revista da ABEM**, v. 20, p. 55-64, 2012.

VIANA, Tania; FERNANDES, Grigório. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 20, ed. 43, 2009.

UNESCO. Declaração de Salamanca, sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Publicado pela Unesco em 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em: 30 out. 2020.