



CIEMS

II Conferência
Internacional de
Educação Musical
de Sobral

Anais

ENSINO E APRENDIZAGENS MUSICAIS NO MUNDO:
formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana



Organização

Profa. Dra. Adeline Stervinou

Universidade Federal do Ceará - *Campus de Sobral*
Universidade de Toulouse Jean Jaurès

Prof. Dr. Marco Antonio Toledo

Universidade Federal do Ceará - *Campus de Sobral*

Realização:



Apoio:



**ANAIS DA SEGUNDA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE
EDUCAÇÃO MUSICAL DE SOBRAL**

Organizadores

ADELINE ANNELYSE MARIE STERVINO

MARCO ANTONIO TOLEDO NASCIMENTO

**C748a Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral (2.: 2016 : Sobral, CE)
Anais [recurso eletrônico] / 2º Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral, X Semana da Educação Musical da UFC, III
Fórum Regional de Educação Musical de 22 à 25 de julho de 2015 ;org. por Adeline Annelise Marie Stervinou; Marco Antonio Toledo
Nascimento. – Sobral : UFC, 2015.**

Tema: Ensino e aprendizagens musicais no mundo: formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana.

ISSN : 2357-8785

1. Educação Musical 2. Ensino de música 3. Música I. Título

CDD 780

2ª Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral
2nd International Conference of Music Education of Sobral
2^{ème} Conférence Internationale en Education Musicale de Sobral
2ª Conferencia de Educación Musical de Sobral

ENSINO E APRENDIZAGENS MUSICAIS NO MUNDO:

formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana

WORLD'S MUSICAL TEACHING AND LEARNING:

Formation, diversity and curriculum emphasizes on general human formation

ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE MUSICAUX DANS LE MONDE :

Formation, diversité et curriculum centrés sur la formation humaine

ENSEÑANZA Y APRENDIZAGES MUSICALES EN EL MUNDO:

formación, diversidad y currículo con énfasis en la formación humana

X Semana da Educação Musical da UFC

X UFC's Music Education Week

X Semaine d'Education Musicale de l'UFC

X Semana de Educación Musical de la UFC

III Fórum Regional de Educação Musical

III Music Education Regional Forum

III Forum Régional d'Education Musicale

III Fórum Regional de Educación Musical

II Corporal

Universidade Federal do Ceará *Campus* de Sobral – Ceará – Brasil

22 a 25 de Julho de 2015

Federal University of Ceará *Campus of* Sobral – Ceará – Brazil

22 to 25 of July, 2015

Université Fédérale du Ceará *Campus* de Sobral - Ceará – Brésil

du 22 au 25 Juillet 2015

Universidad Federal de Ceará *Campus de* Sobral – Ceará – Brazil

22 a 25 de Julio de 2015

Sumário (*Summary*)

Apresentação (*Introduction*).....6

Comissão Organizadora (*Organizing Committee*).....8

Pareceristas (*Reviewers*).....11

Universidades Federal do Ceará (*Federal University of Ceará*).....12

Artigos (*Papers*)

A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....14

A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA EM SALA DE AULA: UMA AÇÃO A PARTIR DE PROCESSOS DE CRIAÇÃO INTEGRADA ENTRE VOZ E MOVIMENTO CORPORAL.....22

A NOTAÇÃO MUSICAL COMO CONTEÚDO NO ENSINO MÉDIO: ANALISANDO OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS OFICIAIS.....30

APRENDIZAGEM MUSICAL E MOVIMENTOS CULTURAIS: A MÚSICA COMO FATOR DE RESISTÊNCIA38

EDUCAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO COM EDUCADORES MUSICAIS EM PROJETOS SOCIAIS DE SALVADOR.....45

ENGAGING LEARNERS IN INTERCULTURAL AND MULTIMODAL SENSE MAKING.....57

ENSINO DE MÚSICA NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA SOB A ÓTICA DA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO.....64

GENÈSE DE L'INSTRUMENTARIUM BASCHET : 14 STRUCTURES SONORES POUR UNE PÉDAGOGIE DE LA CRÉATION SONORE.....72

LICENCIATURA EM MÚSICA E A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL: INTERFACES DO CURRÍCULO DE IES DO NORDESTE BRASILEIRO.....81

O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE ITAPAJÉ - CE: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ROQUE SILVA MOTA.....89

O ENSINO DE MÚSICA NO MUNICÍPIO DE SOBRAL: MAPEAMENTO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NA DISCIPLINA DE ARTES DENTRO DO CURRÍCULO ESCOLAR.....97

O PROJETO PROJINFO (COMPUTADOR INTERATIVO E LOUSA DIGITAL) NA ESCOLA ESTADUAL WALFREDO GURGEL: UM ESTUDO SOBRE A SUA UTILIZAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE MÚSICA.....106

OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL EM FORTALEZA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID.....114

RECICLAGEM DOS SONS: UMA POSSIBILIDADE DE MUSICALIZAÇÃO.....123

TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR: DESCRIÇÃO DE UM PROJETO DE PESQUISA.....131

THE VALUE OF EXPLORING AESTHETIC EXPERIENCE AS PART OF MUSIC EDUCATION.....138

WOODSTOCK E CONTRACULTURA: A REFLEXÃO CRÍTICA COMO FERRAMENTA DE RESISTÊNCIA À SEMIFORMAÇÃO.....145

Apresentação (Introduction)

A Universidade Federal do Ceará - *Campus* de Sobral (UFC), através do Grupo de Pesquisa (UFC/CNPq) PESQUISAMUS – Educação, Artes e Música, do Curso de Música - Licenciatura; com o apoio do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino das Artes (PROFARTES), do Eixo Ensino de Música do Programa de Educação Brasileira (PPGEB); do Laboratório de Epistemologia da Música; do Ensino de Música, e do Curso de Música – Licenciatura (UFC Fortaleza), em cooperação com o Laboratório de Pesquisa em Letras, Linguagens e Artes (*LLA-Creatis*) da Universidade de Toulouse – Jean Jaurès, do Departamento de Música da Universidade de Quebec em Montreal (UQAM), do Centro de Excelência em Pedagogia Musical da Universidade de Laval e do Grupo de Pesquisa *MODAL* (Multimodal Opportunities, Diversity and Learning) da Universidade de Simon Fraser, realizou entre os dias 22 a 25 de julho de 2015 a 2a. Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral (II CIEMS). Este evento deu lugar a conferências científicas realizadas por pesquisadores de renome internacional, bem como divulgação e discussão de trabalhos científicos aprovados mediante chamada de trabalhos. Concomitante com a CIEMS ocorreu a 10a. Semana da Educação Musical da UFC (X SEMU), encontro anual entre os estudantes e professores dos Cursos de Música – Licenciatura (Fortaleza e Sobral) que ocorre desde 2003 e tem como objetivo oferecer palestras, mesas-redondas, minicursos, oficinas e apresentações musicais para a comunidade discente e aberta à comunidade em geral, o 3o. Fórum Regional de Educação Musical, e o 2o Corporal, Festival de Coro em Cena, com ênfase em trabalhos dedicados ao coro cênico, grupos corais que unem música e movimentação cênica. Estes eventos aconteceram de forma simultânea, reuniram pesquisadores, professores, estudantes e demais profissionais envolvidos na relação de ensino e aprendizagem da música em seus diversos contextos e lugares, seja em Sobral, no Ceará, no Brasil ou no mundo.

Marco Antonio Toledo Nascimento
Coordenador Geral

Federal University of Ceará/ Sobral Campus, through its Research Group (UFC/CNPq) PESQUISAMUS – Education, Arts and Music, and UFC's Music Courses, hosts today the 2nd. Sobral's International Conference of Music Education (II CIEMS). The conference is supported by: Professional Master Program of Arts Teaching (PROFARTES); Graduated Brazilian Education Program (PPGEB) – Research emphasizes on Music Teaching; Music Epistemology Laboratory and Music Teaching; & UFC/Fortaleza Campus Music Course. 2nd. CIEMS has the cooperation of: Research Laboratory in Linguistics, Arts and Languages (LLA- Creatis) from the University of Toulouse II – Jean Jaurès; Music Program of University of Montreal in Quebec (UQAM); Univeristy of Laval's Center of Excellence in Music Pedagogy; and,

Simon Fraser University research group MODAL (Multimodal Opportunities, Diversity and Learning). This event was host scientific conferences headed by world-renowned researchers. Furthermore, 2nd. CIEMS gave the opportunity of approved academic papers to be disclosed and discussed by researchers and students. Simultaneously to the 2nd. CIEMS, other events happened: 10th. Musical Education Week from UFC (X SEMU) - an annual meeting of students and professors from UFC's Undergraduate Music Courses (Fortaleza e Sobral); SEMU annual event started in 2003 and it aims to offer lectures, round-tables, courses, workshops, and music concerts to the students, faculty and the community at large; 3rd. Regional Forum of Musical Education, and 2nd Corporal, choir and scenic Festival focusing on "scenic choir", a combination of languages that involves Performing Arts and Music. The events' simultaneity was gather researches, professors, students, and other professionals from music teaching and learning from diverse locations and contexts, whether teaching/learning music in Sobral, in Ceará, in Brazil, or in any other part of the world.

Marco Antonio Toledo Nascimento
Conference Chair

COMISSÃO ORGANIZADORA (*Organizing Committee*)

Coordenação Geral – *General Coordination*

Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (UFC/Universidade Toulouse Jean-Jaurès/
Simon Fraser University-SFU)

Comitê Científico – *Scientific Committee*

Dr. Luis Botelho de Albuquerque (UFC) – Presidente
Dra. Adeline Stervinou (UFC/Universidade Toulouse Jean-Jaurès/Simon Fraser
University-SFU)
Dr. Pedro Rogério (UFC)

Coordenação Artística – *Artistic Coordination*

Dr. Elvis de Azevedo Matos (UFC)
Ms. Simone Santos Sousa (UFC)

Coordenação Pedagógica - *Pedagogical Coordination*

Ms. Marcelo Mateus de Oliveira (UFC)
Dr. João Emanuel Ancelmo Benvenuto (UFC)
Dr. Tiago de Quadros Maia Carvalho (UFC)

Coordenação de Infraestrutura - *Infrastructure Coordination*

Dr. Vicente de Paulo Teixeira Pinto (UFC)
Ms. Guillermo Tinoco Silva Caceres (UFC)
Vinícius Moulin (UFC)
Dra. Rita Helena S. Ferreira Gomes (UFC/Simon Fraser University-SFU)
Ms. Elisa Vandeborn (Simon Fraser University-SFU)
Ms. Anne Caroline Araújo (UFC)
Airton Alcantara (UFC)

Coordenação de Secretaria - *Secretariat Coordination*

Ms. Eveline Andrade Ferreira (UFC)
Ms. Goretti Herculano Silva (UFCA)
Joana D'arc de Almeida Teles (UFC)
Ubeneí Sousa de Farias (UFC)

Demais Membros da Comissão Organizadora - *Other Members of the Organizing
Committee*

Dra. Carmen Maria Saenz Coopat (UFC)
Dr. Gerardo Silveira Viana Jr. (UFC)
Dr. Erwin Schrader (UFC)
Dra. Deborah Christina Antunes (UFC)
Ms. Catherine Furtado dos Santos (UFC)

ENSINO E APRENDIZAGENS MUSICAIS NO MUNDO

Ms. Adriane Veras (UVA)
Ms. Alice Nayara dos Santos (UFC)
Ms. José Brasil de Matos Filho (UFC)
Ms. Leandro Serafim (UFC)
Ms. Marco Antônio Silva (UFC)
Adalgisa da Rocha Brito (UFC)
Alexandre Magno N. Santos (UFC)
Antônia Amanda Araújo (UFC)
Antonia Gabriela de Lima Silva (UFC)
Antonia ladyjane Duarte Da Silva (UFC)
Antonia Raquel Sousa Martins (UFC)
Antonio Valdenir Camelo M. Filho (UFC)
Beatriz Alves (UFC)
Bruno Fco. dos Santos (UFC)
Carlos Henrique (UFC)
Cinthia Gomes de Paula (UFC)
Claúdio Fernandes (UFC)
Deise da Costa Crispim (UFC)
Emerson da Silva Barbosa (UFC)
Evaldo Pereira da Silva (UFC)
Francisco Régis de Brito Lima (UFC)
Fernando Madeira (UFC)
Francisca Ana de Santos Sousa (UFC)
Francisco de Assis Oliveira (UFC)
F. das Chagas R. Guimarães (UFC)
F. Edemilson A. de Carvalho (UFC)
F. Gerônimo Teófilo Filho (UFC)
Gabriel Nunes (UFC)
Gilvamberto Felix (UFC)
Helixandré M. Teixeira Segundo (UFC)
Henrique de Melo Nascimento (UFC)
Ivan lopes (UFC)
Jassira Braz da Silva (UFC)
Jean-Pierre Vasconcelos (UFC)
Jeronimo Teixeira de Araujo (UFC)
José Lucas de Sousa (UFC)
José Rones Rodrigues Carreiro (UFC)
Josélia Sousa (UFC)
Juliana Cunha de Sousa (UFC)
Juliana Matos do Nascimento (UFC)
Kelvin Cesar Da S. Mota (UFC)
Keylla Maria Lourenço Rocha (UFC)
Laiany Rodrigues de Sousa (UFC)
Leandro Nascimento Julio (UFC)
Luanderson Firmino M. de Albuquerque (UFC)

ENSINO E APRENDIZAGENS MUSICAIS NO MUNDO

Lucas se Souza Teixeira (UFC)
Lucineide Freire (UFC)
Luis Carlos R. de Castro (UFC)
Luzia Even Domingos de Paiva (UFC)
Magali Bielski Serafim (UFC)
Maycon Wiliam R. de Azevedo (UFC)
Miquéias Gomes Ferreira (UFC)
Naianna Maria Morais M. Izabel (Faculdade Luciano Feijão)
Nara Duarte Ripardo (UFC)
Paula Sérgio Freire (UFC)
Pedro Henrique A. Barbosa (UFC)
Quésia de Carvalhos dos Santos (UFC)
Raul de Vasconcelos Botelho (UFC)
Reginaldo Veras (UFC)
Thommas Rodrigues (UFC)
Wellington Freitas (UFC)
Wendel Carvalho (UFC)
Secretaria da Cultura e do Turismo de Sobral

PARECERISTAS (*Reviewers*)

BRASIL

- Dra. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho (UFBA)
Dra. Brasilena Gottschall Pinto Trindade (UEFS)
Dra. Carmen Maria Sáenz Coopat (UFC)
Dra. Claudia Regina de Oliveira Zanini (UFG)
Dr. Cleyton Fernandes (UFCA)
Dra. Consiglia Latorre (UFC)
Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida (UFPE)
Dra. Deborah Antunes (UFC)
Dr. Elvis de Azevedo Matos (UFC)
Dr. Erwin Schrader (UFC)
Dr. Fernando José Silva Rodrigues da Silveira (Unirio)
Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (UFC)
Dr. Giann Mendes Ribeiro (IFRN/UERN)
Dr. Isaac Chueke (Unespar/ Paris-Sorbonne)
Dr. Jean Joubert (UFRN)
Dr. Joandre Camargo (UFC)
Dr. João Emanuel Ancelmo Benvenuto (UFC)
Dr. Joel Barbosa (UFBA)
Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (UFC/Universidade de Toulouse Jean Jaurès/Simon Fraser University-SFU)
Dr. Marco Tulio (UFC)
Dra. Maura Penna (UFPB)
Dra. Rita Helena Gomes (UFC/Simon Fraser University-SFU)
Dra. Tais Dantas (UEFS)
Dr. Tiago de Quadros Maia Carvalho (UFC)
Dr. Vitor Duarte (UFC)
Dra. Zélia Chueke (UFPR/Paris-Sorbonne)

CANADÁ

- Dr. Francis Dubé (Universidade de Laval)
Dra. Isabelle Héroux (Universidade de Quebec em Montreal)
Dra. Valérie Peters (Universidade de Laval)
Dr. James Sparks (Universidade Simon Fraser – Vancouver)
Dra. Susan O'Neill (Universidade Simon Fraser – Vancouver)
Dr. Yaroslav Senyshyn (Universidade Simon Fraser – Vancouver)

FRANÇA

- Dra. Danièle Pistone (Université de Paris Sorbonne)
Dr. François Madurell (Université de Paris Sorbonne)
Dra. Odile Tripier (Universidade Toulouse Jean-Jaurès)

RUSSIA

- Dra. Natalia Ryabova (Universidade de Moscou)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
(Federal University of Ceará)

Reitor:

Prof. Henry de Holanda Campos

Vice-Reitor:

Prof. Custódio Luís Silva de Almeida

Pró-Reitor de Graduação:

Prof. Cláudio de Albuquerque Marques

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Prof. Antônio Gomes de Souza Filho

Pró-Reitor de Administração:

Prof.^a Denise Maria Moreira Chagas Correa

Direção da Secretaria de Cultura Artística:

Prof. Elvis de Azevedo Matos

Direção do Campus de Sobral:

Prof. Vicente de Paulo Teixeira Pinto

Vice-Direção do Campus de Sobral:

Prof. João Guilherme Nogueira Matias

Coordenação do Curso de Licenciatura em Música de Sobral:

Prof. Marcelo Mateus de Oliveira

Vice-Coordenação do Curso de Licenciatura em Música de Sobral:

Prof. Guillermo Tinoco Silva Caceres

ARTIGOS

A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marta Suiane Barbosa Machado
suianebmachado@yahoo.com.br – UFC

Suellen Barbosa Machado
suellenbmachado@yahoo.com.br – UFC

Ana Paula Azevedo Furtado
anapafurtado@yahoo.com.br – UFC

Aparecida Carneiro Pires
acpjl@hotmail.com - UFC

Resumo: Este trabalho trata da Arte na Educação Infantil e tece considerações sobre o percurso histórico do Ensino de Música, assim como sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança. O objetivo geral deste trabalho é analisar de que maneira a evolução do Ensino de Música tem colaborado para o processo de ensino e aprendizagem, a fim de promover o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Além disso, buscou-se analisar as características do Ensino de Arte e do ensino de Música como um dos componentes da Arte-Educação; compreender acerca da evolução histórica do Ensino de Música no Brasil e no mundo; explicitar as contribuições do Ensino de Artes, especialmente do Ensino de Música para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e afetivo das crianças, público alvo da Educação Infantil; e aprofundar-se em uma experiência exitosa do Ensino de Música na Educação Infantil, que serve de inspiração para sua implantação universal na primeira etapa da Educação Básica. O referencial teórico apoia-se nas contribuições de Loureiro e Brito (2012). A pesquisa possui uma abordagem qualitativa com caráter interpretativo. A metodologia adotada foi uma revisão bibliográfica. Os resultados alcançados comprovam que embora o Ensino de Música tenha avançado em termos de legislação, seu ensino precisa ser mais bem sistematizado nas instituições de Educação Infantil, passando por uma adequada formação do profissional que atua neste nível e por políticas públicas que reconheçam a importância do acesso à arte nos anos iniciais, como um elemento indispensável para uma aprendizagem significativa e transformadora.

Palavras chave: arte, educação infantil, educação musical.

THE CONTRIBUTION OF THE MUSIC EDUCATION FOR THE INTEGRAL DEVELOPMENT OF THE CHILD IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract: This article is the result of the completion of work specialization in Teaching in Early Childhood Education, offered by the Federal University of Ceará between the years 2013 and 2015. This music in early childhood education and its contribution to the development of children. It is considered in this study early childhood education as the first stage of basic education, offered in kindergartens and preschools in a curricular perspective centered care and

education. For full development comprise up advances in social, cognitive, emotional and affective. The aim of this study is to analyze the literature on the subject, how music contributes to the process of teaching and learning in order to promote the comprehensive development of children in kindergarten. The theoretical framework adopted in this study is supported by the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and authors that enter in aspects related to music education, including Loureiro and Brito (2012). The research has a qualitative approach. The methodology is a bibliographic study. The results achieved indicate that music is closely related to play and who is able to contribute to the integral development of children in kindergarten. Importantly, the quality of music education offered to children goes through proper training of professionals who work at this level of education and the recognition of the importance of access to art from kindergarten, as an indispensable element for significant learning and transformative .

Keywords: art, early childhood education, music education.

Introdução

O presente trabalho possui como objeto de investigação o ensino de música e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) apresenta a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas que se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, públicos ou privados. Essas instituições educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, são regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

A criança é concebida, segundo o referido documento, como um sujeito histórico e de direitos, que nas relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva.

As DCNEI definem o currículo como um conjunto de práticas que visam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de forma a promover seu desenvolvimento integral, e a proposta pedagógica das instituições devem considerar os aspectos éticos (da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente, às diferentes culturas, às identidades e às singularidades); políticos (dos direitos da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática); e estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais).

O interesse para o estudo desta temática surgiu a partir da experiência docente de uma das autoras em um Centro de Educação Infantil - CEI da Prefeitura Municipal de Fortaleza. As experiências artísticas propostas durante o trabalho realizado nesse CEI despertavam o interesse e a atenção das crianças, especialmente no que dizia respeito ao fenômeno sonoro. As crianças demonstravam prazer ao dançar e produzir sons com o próprio corpo e objetos à sua volta, o que despertou interesse e desejo de aprofundamento no estudo da educação musical.

De acordo com o Art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

Em 2008, a Lei nº 11.769 tornou obrigatória a inclusão do ensino de música no currículo das escolas públicas e privadas de todo o Brasil, tendo sido o ano de 2012 a data limite para que todas as escolas incluíssem o ensino de música em seus currículos. Segundo Pires (2012) o objetivo da lei não é formar músicos, mas estimular a criatividade das crianças, contribuindo para a sociabilidade e o acesso à arte musical. Os desafios para cumprimento dessa exigência são muitos e vão desde a formação dos professores até a escolha dos métodos a serem utilizados em sala de aula.

Neste contexto, este artigo busca responder à seguinte questão-problema: qual a contribuição da música para o processo de ensino e aprendizagem, de forma a promover o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil?

Dessa forma o objetivo geral da pesquisa é discutir, a partir de um estudo bibliográfico, de que maneira a música tem colaborado para o processo de ensino e aprendizagem, a fim de promover o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

Metodologia

A pesquisa possui abordagem qualitativa. Segundo Minayo (1994) a pesquisa qualitativa adentra no universo dos significados e busca compreender uma realidade que não pode ser quantificada, sendo considerada, portanto, a mais apropriada para o estudo em questão.

Creswell (2007) também faz considerações sobre a pesquisa qualitativa, considerando-a como fundamentalmente interpretativa. Para o autor, ao fazer a opção por uma abordagem qualitativa o pesquisador analisa os dados através de uma lente pessoal situada em um momento

sociopolítico e histórico específico. O processo de pensamento, na abordagem qualitativa é interativo e representa um ciclo que vai da análise dos dados à reformulação do problema.

A metodologia adotada foi o estudo bibliográfico com o objetivo de conhecer as contribuições científicas já existentes na área do ensino e história da arte, mais especificamente da educação musical.

A metodologia de pesquisa bibliográfica foi escolhida por permitir confirmar, confrontar e enriquecer as proposições sobre a temática de estudo. Segundo Matos e Vieira (2001) toda investigação científica requer uma pesquisa bibliográfica, que segundo as autoras, possibilita o conhecimento a respeito do material já produzido sobre a temática investigada, evitando repetições desnecessárias e a recorrência de erros.

Utilizou-se, como referência principal, os estudos de Alicia Maria Almeida Loureiro (2012; 2013), pelo reconhecimento apresentado pela autora da importância da música para a educação.

Os referenciais teóricos adotados possibilitaram o aprofundamento da temática e o desejo de defender o ensino de música e sua prática na Educação Infantil.

Resultados e discussão

A música, segundo Gobbi (2010) é uma linguagem que organiza os signos sonoros no espaço e no tempo. Para a autora as crianças envolvem-se com o fenômeno sonoro bem cedo, ainda em tenra idade, ou segundo alguns estudiosos, desde a fase intrauterina. Para a autora:

As crianças pequenas realizam pesquisas sonoras, são verdadeiros cientistas dos sons, porque em busca de sua identidade e de identificar o ambiente onde vive, utilizam os sons com suas propriedades: altura, duração, intensidade e timbre, nas experimentações dos sons, por intermédio de suas brincadeiras, cantarola, assobia, balbucios, risos, batendo com os objetos, arrastando, gritando, emitindo os mais variados sons em seus processos investigativos. (GOOBI, 2010, p. 13).

Loureiro (2013) relata que a música provoca na criança reações que envolvem um misto de prazer, alegria e emoção, permitindo a comunicação com seus pares e com ela mesma. Segundo a autora, para que os sons possam ser sentidos pela criança é preciso experimentá-los, reinventá-los e dar-lhes novos significados.

Segundo Iavelberg (2013) a arte está relacionada com o mundo da imaginação por intermédio do pensamento simbólico e das trocas simbólicas intersubjetivas, possibilitando que cada indivíduo realize escolhas com liberdade, seguindo seu próprio percurso criativo. Dessa forma, a autora defende o acesso à arte desde a Educação Infantil.

Swanwick (1988) pondera que existe uma íntima relação entre a música e a brincadeira e faz uma comparação entre o conceito de jogo simbólico, tal como proposto por Piaget, e o fazer musical.

No período sensório-motor, que segundo Piaget, citado por Swanwick (1988), corresponde ao primeiro estágio do desenvolvimento humano, a criança conquista através da percepção e dos movimentos o universo que a cerca. Para o biólogo e estudioso dos processos de aprendizagem infantil, o desenvolvimento do nível de manipulação de materiais, que culminaria com a capacidade de controlar sons e instrumentos, seria promovido pela imitação, da mesma forma como ocorre com as demais habilidades alcançadas nessa fase do desenvolvimento.

É possível ver crianças muito jovens se envolverem na experimentação com sons, assimilando-os em seus mundos privados através da brincadeira, ou como Piaget coloca, “uma preocupação com a satisfação individual”, apreciando o “prazer funcional do uso”. Mas tão logo a criança possa repetir uma frase musical, ou o ritmo mais simples, a acomodação começa a trabalhar; por mais adequada ou insegura que aquela repetição possa ser, ela é possibilitada por um ato de imitação. [...] Assimilação e acomodação trabalham juntas, gerando inteligência sensório-motora. (SWANWICK, 1988, p. 96-97).

O mesmo autor defende um modelo para o ensino de música que possibilite ao estudante o envolvimento em atividades musicais em que assuma uma grande variedade de papéis a fim de enriquecer sua vivência com o fenômeno sonoro.

O estudante deve, segundo Swanwick, relacionar-se com a música como público, a fim de desenvolver uma audição apurada, capaz de identificar e diferenciar materiais sonoros e como eles são combinados pelos diversos compositores na criação das obras de arte musicais; como compositor, a fim de desenvolver a expressividade musical, apropriando-se dos materiais e estruturas sonoras com maior segurança; e como intérprete, fazendo uso das próprias composições e as de outros artistas, desenvolvendo o senso de estilo e de forma através da vivência.

Beineke (2013) e Swanwick (1988) concordam que deve ser oferecida à criança a maior diversidade possível de experiências com o fenômeno sonoro. Para Beineke (2013) as crianças são capazes de falar sobre música, emitir opiniões, tocar, cantar, imitar, inventar e imaginar. Para isso é preciso somente que se ofereçam espaços para que elas desenvolvam sua musicalidade.

Em síntese, as atividades que devem estar presentes no processo de educação musical são: composição, apreciação, audição e execução (performance).

Segundo Brito (2012), o contato com experiências musicais na Educação Infantil é importante porque a música é essencial por si mesma, para a vida. Seu ensino não precisa, portanto, estar vinculado ao ensino de outras disciplinas.

Loureiro (2012, p. 144) destaca ainda que “[...] a educação musical não poderia estar dissociada das práticas cotidianas dos alunos, uma vez que atividades musicais que envolvem o canto, a dança, o movimento e a improvisação já fazem parte do ambiente de crianças e jovens, seja no ambiente familiar ou fora dele”.

Para alcançar o desenvolvimento integral da criança, a ação educativa deve considerar, além da realidade sociocultural dos estudantes, vivências, atividades lúdicas e o contexto da escola e da comunidade.

Conclusões

As experiências artísticas, especialmente relacionadas ao ensino de música levaram à elaboração da pergunta que norteou este estudo: qual a contribuição da música para o processo de ensino e aprendizagem, de forma a promover o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil?

Após reflexões teóricas sobre essa temática, abriram-se possibilidades relacionadas ao estudo da arte e da arte-educação, à música e ao ensino de música, comprovando que o assunto é amplo e quase inesgotável, embora tenha sido objeto de investigação de muitos estudiosos, especialmente no âmbito da educação.

Concordamos com França (2013) quando defende a importância de buscar convergências entre os pilares filosófico, psicológico e pedagógico na educação musical. O ensino de música é amplo e repleto de nuances para ser analisado sob um único ângulo ou perspectiva. É o diálogo entre essas diferentes perspectivas que consegue aproximar a teoria e a prática musical.

O estudo da história da arte revela ainda que a prática e o ensino de música têm dado contribuições à educação e à formação cultural dos mais diversos povos em diferentes lugares do mundo.

Quanto à contribuição do ensino de música para o desenvolvimento integral da criança, pôde-se verificar que o aprendizado musical e artístico, em geral, pode servir de base para a criação de vários aspectos essenciais na construção de um ser humano mais equilibrado, sadio e consciente de si, do contexto social e cultural no qual está inserido.

Conclui-se com este trabalho, no entanto, que o avanço do ensino de música em termos de legislação não garante sua efetivação nas instituições que oferecem a educação infantil em

nosso país, nem a qualidade deste ensino. Reis e Coopat (2012) reafirmam esta conclusão e acrescentam que a universalização do ensino de música não assegura também, a existência de comprometimento por parte dos envolvidos com o ensino de música (professores, diretores e alunos). Os autores destacam que aos envolvidos com o ensino de música, exige-se uma prática reflexiva, que questione qual a sua real contribuição na construção de uma juventude mais consciente e menos subjugada aos percalços da vida individual e coletiva.

Muitos desafios se apresentam para a universalização do ensino de música na Educação Infantil, alguns desses relativos à ausência de materiais adequados, desconhecimento de sua importância pelos profissionais que a oferecem, necessidade da inclusão do tema na formação docente, entre outros. Para além das dificuldades, existe um horizonte que não pode ser perdido de vista por quem defende a educação em uma perspectiva de transformação social. Essa educação transformadora passa por muitos caminhos e seguramente o acesso à arte é um deles.

Referências

- BEINEKE, V. A música nas práticas criativas da educação infantil. Revista Pátio. Porto Alegre, n. 37, 2013. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/9585/a-musica-nas-praticas-criativas-da-educacao-infantil.aspx>. Acesso em: out. 2015.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2009.
- _____. Casa Civil. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Estabelece a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular. Coleção de Leis da República Federativa do Brasil. Brasília (DF), 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010. Acesso em: out. 2015.
- BRITO, T. A. O ser humano é musical. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 249, p. 39, jan. fev. 2012.
- CRESWELL. J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FRANÇA, C. C. Uma borboleta nas teclas do piano: significado e desenvolvimento musicais. In: ILARI, B; BROOCK, A. (Org.). Música e educação infantil. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-36.
- GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil. In: Seminário Nacional: Currículo e Movimento – Perspectivas Atuais, 1., 2010. Belo Horizonte. Anais ... Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: set. 2015.
- IAVELBERG, R. Aprender e ensinar a fazer arte. Revista Pátio, Porto Alegre, n. 37, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/9582/aprender-e-ensinar-a-fazer-arte.aspx>. Acesso em: set. 2015.
- LOUREIRO, A.M. O ensino de música na escola fundamental. Campinas: Papirus, 2012.
- _____. O saber e o fazer musical do professor. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 19, n. 114, p. 46-53, 2013.
- MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. L. Pesquisa educacional: o prazer de conhecer. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2001.
- MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-30.
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- PIRES, D. Educação musical: estímulo à criatividade. Revista Vida e Educação, Fortaleza, n. 31, p. 26-31, Ano 6, 2012.
- REIS, C. M; COOPAT, C. M. Expressão Musical: um caminho para o desenvolvimento humano. In: _____ (Org.). Educação musical: campos de pesquisa, formação e experiências. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 57-71.
- SWANWICK, K. Music, mind and education. London: Routledge, 1988.

A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA EM SALA DE AULA: UMA AÇÃO A PARTIR DE PROCESSOS DE CRIAÇÃO INTEGRADA ENTRE VOZ E MOVIMENTO CORPORAL

Pedro Henrique Araújo Barbosa
pedroarte@gmail.com - UFC

Elvis de Azevedo Matos
professormatos@gmail.com – UFC

Resumo: Neste trabalho apresentamos a pesquisa que desenvolvemos no programa de pós-graduação PROFArtes, na qual buscamos acompanhar processos de criação artística que têm por objetivo integrar voz e movimento corporal, a fim de verificar que possibilidades de experiências artísticas e formativas decorrem de tal prática pedagógica, no âmbito das aulas de artes de turmas de 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Liceu de Caucaia. A pesquisa tem como objetivo geral aplicar um plano de ações que proporcionem experiências artísticas significativas e refletir sobre como estas repercutem no contexto escolar. Para alcançar tal finalidade, utilizamos o conceito de experiência conforme apresentado por Jorge Larrosa (2002), elegendo a pesquisa-ação como metodologia para a realização do trabalho. Neste sentido, foi realizado um diagnóstico, a partir do contexto das aulas de arte na escola regular, no qual foi possível perceber a necessidade de se elaborar propostas que possibilitassem a ocorrência de experiências artísticas. Como plano de ação, desenvolvemos processos de criação integrada das linguagens musical e cênica, visto que tal proposta adequa-se ao tempo e espaço das aulas. Os alunos participam da pesquisa com a produção de relatos de suas experiências em diários de campo e em entrevistas. Também participam com proposições de atividades que considerem seus conhecimentos prévios. Esperamos que tais ações contribuam para desencadear momentos de experiências artísticas no contexto da sala de aula que desenvolvam a criatividade dos alunos e que os conscientizem como seres estéticos.

Palavras chave: Experiência artística, processo de criação, improvisação cênico-musical.

The Artistic Experience in Classroom: an Action From Creation Processes That Integrate Voice and Body Movement

Abstract: In this paper, we present the research developed in PROFArtes graduation program, in which we seek to follow creation processes that integrate voice and body movement through improvisation, in order to investigate their pedagogical potential as artistic and formative experience in schools. To achieve this purpose, we use the concept of experience as shown by Jorge Larrosa (2002), choosing action research as a methodology for carrying out the work. In this sense, a diagnosis was made, from the context of art classes in regular schools, in which we saw the need to develop proposals that would allow an opening for artistic experiences and stimulate the body-vocal perception of students. As an action plan, we developed creation processes that integrate musical and scenic languages, based on Hans-Joachim Koellreutter and Augusto Boal's ideas about improvisation, as this proposal is suitable to time and space of classes. The results achieved highlight examples of possibilities for integration of scenic and

musical languages, as well as reports of the students, who claim their need for greater liberty of movement in school and ways of learning using other spaces beyond the classroom.

Keywords: Artistic experience, creation processes, scenic-musical improvisation.

Introdução

Nas escolas regulares de Ensino Médio do Estado do Ceará, a disciplina Arte dispõe de uma hora/aula por semana e é ofertada apenas para turmas de 1º ano. Além do curto tempo de aprendizagem, outros obstáculos surgem no caminho, como a disposição das carteiras em sala de aula, quantidade de alunos por sala, concepções externas sobre ensino de arte e as orientações curriculares, que propõem o trabalho com as quatro expressões artísticas — artes visuais, dança, música e teatro — ressaltando que a música se tornou conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte a partir da Lei nº 11.769/2008.

Tais obstáculos dificultam um trabalho que desenvolva a criatividade dos alunos, pois limitam sua aprendizagem e a elaboração de atividades que levem em consideração a necessidade de apreciar e fazer arte efetivamente, de ter liberdade para expressar pensamentos e sentimentos, de poder se movimentar, falar, para ter consciência do próprio corpo e voz.

O contexto do ensino de arte descrito aponta para a necessidade de uma intervenção, com o objetivo de explorar as possibilidades de experiências artísticas e formativas, apesar das dificuldades encontradas. Uma ação que possibilite uma abertura para experiências e estimule a percepção corpóreo-vocal dos alunos, para que estes se conscientizem como seres estéticos.

Com relação à organização curricular da disciplina, encontramos a seguinte recomendação nas *Orientações Curriculares para o ensino médio*: “Se a realidade da escola não permitir a prática interdisciplinar recomendável, torna-se mais coerente concentrar os conteúdos no campo da formação docente”. (BRASIL, 2006b, p. 202). E sobre o caráter não excludente do ensino de música em relação às demais expressões, Penna afirma:

Assim, tanto no ensino fundamental quanto no médio, as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino. Em certa medida, essa flexibilidade procura considerar os diferentes contextos escolares deste imenso país, levando em conta também a disponibilidade de recursos humanos. Diante das condições de nosso sistema de ensino, seria irrealista pretender vincular cada linguagem artística a séries determinadas, num programa curricular fechado. No entanto, essa flexibilidade permite que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante comum, em virtude de a carga horária de Arte ser em geral muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e dos critérios financeiros de contratação (PENNA, 2008, p. 132 e 133).

Diante disso foi que pensamos como hipótese de intervenção, que passa a ser o próprio objeto de pesquisa (MALHEIROS, 2011, p. 109), em uma proposta integrada, voltada principalmente para o atual contexto de indefinição quanto ao cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no que se refere à Lei nº 11.769/2008. Tal proposta é uma alternativa de trabalho integrado, conforme recomendam as *Orientações Curriculares*, das linguagens artísticas música e teatro, que fazem parte de nossa formação artística, por meio do improviso, com ênfase em voz e movimento corporal.

A integração a que nos referimos pode ser realizada a partir de jogos de improvisação. Nesta pesquisa, buscamos realizar essa aproximação, a partir de pontos em comum na proposta de dois autores: Hans-Joachim Koellreutter e Augusto Boal. Ambos os autores trabalham com a improvisação como processo criativo.

Outro autor que contribui para a compreensão do percurso desta pesquisa é Jorge Larrosa Bondía. A partir de seus estudos sobre experiências formativas, entendemos que o caminho não normativo da apreciação artística é possível apenas pela dissolução dos esquemas prévios de interpretação (LARROSA, 2002). Acreditamos que esse pensamento de Larrosa relaciona-se com as propostas de Boal e Koellreutter, o que será aprofundado no decorrer da pesquisa.

Consideramos que a prática artística integrada pode ser uma alternativa pedagógica para o atual contexto do ensino de artes. Não apenas pelo pouco tempo dedicado ao componente curricular na escola, o que tornaria esta alternativa um mero paliativo, mas pela integração do conhecimento, dos pontos em comuns de cada linguagem artística, conforme nossa forma de perceber, que é múltipla. O improviso torna-se elemento-chave para realização dessa integração e para proporcionar uma abertura para novos conhecimentos e para o desenvolvimento da consciência corpóreo-vocal. A partir dessa reflexão, a pesquisa objetiva investigar a potencialidade pedagógica do improviso cênico-musical enquanto experiência artística no âmbito escolar. A investigação encontra-se em andamento e os resultados ainda não são conclusivos.

Metodologia

A partir do contexto das aulas de arte em uma escola pública regular, foi realizado um diagnóstico através do qual foi possível perceber a necessidade de se elaborar propostas que contemplassem a apreciação e o fazer artístico de modo que os alunos pudessem ter experiências formativas. Assim, metodologia eleita para esta investigação foi a pesquisa-ação, pois esta prevê

uma intervenção na qual há o envolvimento cooperativo com os sujeitos participantes. Thiollent define, então, a pesquisa-ação como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Essa participação acontece em um nível de cooptação, no qual, conforme Tripp explana, os participantes “podem auxiliar como informantes, podem ajudar a colher dados por observação e entrevista de outros participantes e auxiliar no planejamento e implementação das mudanças na prática”. (TRIPP, 2005, p. 455).

A pesquisa-ação está organizada nas seguintes fases cíclicas: “a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia” (ibidem, 2005, p. 446). Na fase de identificação do problema, chegamos ao diagnóstico, que se trata do contexto descrito no início deste artigo.

Após a fase diagnóstica, a pesquisa-ação segue com um plano de ações, que, segundo Thiollent (2011, p. 79), é “uma ação na qual os principais participantes são os membros da situação ou da organização sob observação”. Esta ação “corresponde ao que precisa ser feito ou transformado para realizar a solução de um determinado problema” (THIOLLENT, 2011, p. 80). Os principais participantes serão os alunos, que frequentam a aula de arte, e o grupo artístico, que será formado como parte da intervenção. A seguir, detalharemos o planejamento da ação.

A ação consistirá em aulas que incluam a criação por meio de jogos musicais e teatrais, com ênfase na voz e no movimento corporal, a partir do improviso. Como referências para as atividades, tomamos por base as ideias de Hans Joachim Koellreutter e Augusto Boal, buscando aproximar a propostas dos autores no que diz respeito à improvisação como ferramenta para criação.

Dividimos a intervenção em três momentos.

Primeira fase

Nesta fase, faremos o planejamento prévio das primeiras aulas. Inicialmente, trabalharemos com jogos de introdução às linguagens cênica e musical, seguidos de discussão sobre os conceitos de arte, música e teatro. Convidaremos os alunos da escola, de todas as turmas e turnos, a participarem do grupo artístico que iniciaremos. A intenção é estender a

proposta aos alunos que não assistem às aulas de arte, no caso da escola em questão, os alunos do 2º e 3º anos, assim como ampliar o tempo da aula para três horas por semana.

No grupo, iniciaremos com as mesmas aulas introdutórias, que trabalharão com elementos básicos de cada linguagem: jogos vocais, orientando a percepção dos alunos para os parâmetros sonoros; jogos com percussão corporal; jogos de exploração do espaço e do movimento corporal, como caminhar buscando preencher os espaços vazios, descobrindo formas extra cotidianas de se caminhar, por exemplo; depois, refazer esse exercício com uma pulsação rítmica, exercitando também a movimentação nos diferentes planos.

Esta primeira fase prevê um total de oito aulas, o que equivale aos dois primeiros meses letivos, fevereiro e março. A seguir, apresentamos a sequência didática resumida:

- a. *1ª aula*: discussão sobre os conceitos de arte, música, teatro. Apreciação de vídeos.
- b. *2ª aula*: jogo “Bola sonora”: explorar sons vocais e corporais.
- c. *3ª aula*: percepção dos parâmetros do som com diferentes materiais sonoros; repetição do jogo “Bola sonora”. Reflexão. Atividades teóricas do livro *Por toda Parte* (FERRARI *et al*, 2013).
- d. *4ª aula*: introdução à escrita no plano — segundo as sugestões de Koellreutter (PAZ, 2000); composição e registro com sons ambientes, realizada em grupos.
- e. *5ª aula*: composição: sequência mínima com sons corporais e vocais.
- f. *6ª aula*: caminhar explorando espaços e planos.
- g. *7ª aula*: caminhar seguindo uma pulsação, explorando sensações e sentimentos.
- h. *8ª aula*: avaliação: portfólio com relatos, impressões, sugestões, desenhos, composições; atividades selecionadas do livro didático; participação.

Segunda fase

Nesta etapa, trabalharemos com jogos que enfatizam o uso da palavra e do texto falado e cantado e do movimento corporal. Esta fase está prevista para o mês de abril. Sequência didática resumida:

- a. *1ª aula*: jogo de trava-língua.
- b. *2ª aula*: percussão corporal: apreciação de vídeo do grupo Barbatuques e jogo do Tum Pá.
- c. *3ª aula*: composição: criar própria sequência corporal.
- d. *4ª aula*: jogo cantado: Escravos de Jó. Reflexão.

Terceira fase

Nesta etapa, trabalharemos com os jogos de improviso de H-J Koellreutter e Augusto Boal. Do primeiro, utilizaremos alguns de seus jogos dialogais, como *Em casa é meu pai quem manda* e *Obedientes e desobedientes* (BRITO, 2011). Do segundo, alguns jogos que trabalham com a sonoridade, como *Roda de ritmo e movimento* e *Máquina de ritmos*, entre outros (BOAL, 2012). Estes jogos de improviso aproximam-se por permitir o uso do corpo para se movimentar e fazer som, bem como pela possibilidade de usos da voz. A execução deles já é, em si, um processo criativo, no qual os alunos precisam agir e se observar. Esta fase está prevista para os meses de maio e junho. Sequência didática resumida:

- a. 1ª aula: jogo dialogal: *Em casa é meu pai quem manda*.
- b. 2ª aula: jogo dialogal: *Obedientes e desobedientes*.
- c. 3ª aula: criação de jogo dialogal: *Dublagem de sons*.
- d. 4ª aula: jogo dialogal: *O comício*.
- e. 5ª aula: jogo: *Máquina de ritmos*.
- f. 6ª aula: jogo: *Roda de ritmo e movimento*.
- g. 7ª aula: criação de jogo: *Roda de som e movimento com “desobedientes”*.
- h. 8ª aula: reflexão. Avaliação: portfólio.

Este plano é uma proposta inicial que pode mudar, dependendo das circunstâncias. Também serão consideradas as ideias dos alunos, o que desejam aprender que esteja relacionado com a disciplina em questão, pois, conforme os autores em cujas propostas nos baseamos para elaborar este plano, não há um método pronto, de modo que a sequência acima exposta se trata de uma forma de organização do trabalho docente, um planejamento da intervenção da pesquisa-ação, que permite a reformulação das atividades.

Resultados Esperados

Esperamos que os jogos de improviso utilizados na proposta sejam um estímulo à percepção corpóreo-vocal dos alunos, e que estes percebam também sua autonomia criativa para a construção de novos saberes. O improviso é uma forma lúdica de articulação entre os elementos cênicos e musicais. As propostas de Koellreutter e de Boal aproximam-se no sentido de dialogarem com outras linguagens artísticas, bem como de levar o aluno a construir seu caminho para aprender. A relação de tais propostas abertas com o método da pesquisa-ação

possibilita a prática e o experimento desses caminhos, contribuindo para uma formação humana integral.

Como exemplo de integração, podemos citar o jogo *Em casa é meu pai quem manda*, de Koellreutter, no qual um jogador distribui ritmos diferentes para os demais jogadores, elaborando, assim, uma composição coletiva. Somado ao jogo *Roda de ritmo e movimento*, de Boal, os jogadores podem acrescentar um movimento corporal ao som proposto, em um contexto cênico com personagens e objetivos.

Estes jogos transformam a maneira de agir dos alunos, que, através da imaginação, podem descobrir novas possibilidades de se expressar. Os participantes da pesquisa relatam mudança de seus conceitos com relação à arte; a necessidade de demonstrar seus sentimentos, emoções, de construir suas identidades; mostram-se abertos a conhecer o novo. Ressaltam, também, a importância de atividades que proporcionem maior liberdade de movimento na escola, sejam formas de aprender que não os condicionem a ficar sempre sentados em carteiras, sejam aulas em outros espaços que não apenas a sala de aula.

Referências

- BOAL, Augusto. Jogos para atores e não atores. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006b.
- BRITO, Teca Alencar de. Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.
- FERRARI, Solange dos Santos Utuari *et al.* Por toda parte: volume único. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2013.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de Educação, Campinas, nº 19, p. 20-28, 2002.
- MALHEIROS, Bruno Taranto. Metodologia da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- PAZ, Ermelinda A. Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências. Brasília: MusiMed, 2000.
- PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulinas, 2012.
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, nº 3, p. 443-466, set/dez, 2005.

A NOTAÇÃO MUSICAL COMO CONTEÚDO NO ENSINO MÉDIO: ANALISANDO OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS OFICIAIS

Robson Cardoso
robsoncardosos@gmail.com – UEFS

Resumo: O presente resumo trata sobre uma pesquisa que visa investigar quais as orientações de documentos educacionais oficiais sobre o uso da notação musical no ensino médio. A pesquisa foi motivada pelo desenvolvimento de aulas de música dentro do subprojeto Musicando a Escola, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), vinculado ao curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A investigação objetiva fundamentar o uso da notação musical como conteúdo para o ensino médio a partir dos documentos educacionais oficiais e situar o uso da notação dentro dos modelos tradicionais e emergentes de ensino de música. Usando autores da área de Educação Musical (GAINZA, 2003; GARCIA, 2013; GROUT; PALISCA, 2001; KOELLREUTTER, 1997; PENNA, 1995, 2014a, 2014b; PEREIRA, 2014; SUBTIL, 2011) é feito um paralelo entre o modelo tradicional de ensino de música (modelo “conservatorial”) e o modelo atualmente defendido pelos pesquisadores da área. Documentos educacionais oficiais (BAHIA, 2013, 2015; BRASIL, 2000, 2002) são analisados visando referenciar a notação musical como conteúdo para o ensino de música neste nível de ensino. Espera-se com essa pesquisa contribuir para o ensino de música no ensino médio apontando o uso notação musical como um conteúdo fundamentado nos documentos educacionais oficiais e que atenda as necessidades atuais da educação musical na escola básica.

Palavras chave: Escola Básica, Ensino Médio, Notação Musical.

Music Notation as a subject matter in High School: Analyzing Official Educational Documents

Abstract: The present work aims to investigate the orientation of official educational documents on the use of music notation in High School. This research was motivated by the development of music classes inside the subproject “Making music at school” of the Institutional Program of Scholarship for Teaching Initiation (PIBID), bound to the Music Education Undergraduate Program at the State University of Feira de Santana. This investigation aims to underlie the use of music notation as a subject matter on high school from the Official Educational Documents and establish the use of music notation inside the traditional and emergent models of music teaching. Using authors from the Music Education area, an analysis of the teaching of music notation is carried out inside the conservatory model. Official educational documents have been analyzed aiming to reference music notation as a subject matter for music teaching according to updated discussions in this area, in this teaching level. It is expected that this research may contribute to the music teaching in High School pointing to the use of music notation as an subject matter underlied on official educational documents and meet the current needs of music education on primary and secondary school.

Keywords: Primary and Secondary Education, High School, Music Notation.

Introdução

A inclusão do ensino de música nas escolas de educação básica traz consigo a oportunidade da universalização do acesso à instrução musical a todos os estratos sociais. Junto com este benefício, vem as dificuldades da execução de uma educação musical que seja coerentes com a realidade da sociedade contemporânea. São necessárias adaptações no ensino de música através da atualização de antigas práticas às necessidades atuais e do desenvolvimento de novas concepções e metodologias.

O presente trabalho tem como fato gerador o desenvolvimento de aulas de música no subprojeto Musicando a Escola, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), vinculado ao curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana durante o ano de 2014. Nas intervenções realizadas nesse período, a notação musical foi trabalhada como conteúdo. Para viabilizar as ações, foram utilizados recursos como a notação não convencional, a construção de instrumentos com materiais reaproveitáveis, a percussão corporal e o canto. O trabalho priorizou a vivência prática da música, sendo os aspectos teóricos subordinados ao fazer musical.

Tendo como base a experiência relatada, a presente investigação objetiva fundamentar o uso da notação musical como conteúdo para o ensino médio a partir dos documentos educacionais oficiais e situar o uso da notação dentro dos modelos tradicionais e emergentes de ensino de música. Usando autores da área de Educação Musical é feita uma análise do ensino de notação musical dentro do modelo "conservatorial". Documentos educacionais oficiais são analisados visando referenciar a notação musical como conteúdo para o ensino de música em acordo com as discussões atuais da área, neste nível de ensino. Espera-se com essa pesquisa contribuir para o ensino de música no ensino médio, apontando o uso notação musical como um conteúdo fundamentado nos documentos educacionais oficiais e que atenda às necessidades atuais da educação musical na escola básica.

O ensino da notação musical e o modelo conservatorial

O modelo de ensino tradicional, ou conservatorial ainda tem sido representativo do ensino de música no âmbito do senso comum (PENNA, 2014). Maura Penna caracteriza o modelo conservatorial como sendo o modelo de ensino tradicionalmente adotado nas escolas especializadas em música, no qual os conteúdos são apresentados de forma fragmentada, fixa, desatualizada, abstrata e formal, sendo o objetivo principal formar músicos “tecnicamente, pelo e

para o padrão da música erudita”. (PENNA, 1995, p. 104). A presença do modelo conservatorial de ensino em cursos de licenciatura em música foi investigada por Pereira, que constatou, a partir da análise dos currículos, uma estrutura de ensino que “por si só, privilegia a música erudita e afasta outras possibilidades de práticas musicais que estariam mais relacionadas com a vida cotidiana dos alunos” (PEREIRA, 2014, p. 95)

Ao ter a música erudita como meio e produto no ensino de música, os modelos tradicionais de ensino elegem a notação musical como conteúdo primordial para a aprendizagem musical, já que música erudita depende da leitura e escrita musicais tradicionais para ser criada, analisada e interpretada. Pode-se observar sobre o modelo conservatorial que, “dentro dessa tradição [...] mantém-se o direcionamento do ensino de música para o domínio da leitura e escrita musicais, em função da prática de instrumentos tradicionais” (PENNA, 2014, p. 73)

Estando o modelo conservatorial presente nos cursos de licenciatura, existe a possibilidade de sua reprodução no espaço da educação básica, já que a “tendência dominante é os professores adotarem os modelos de sua própria formação, ensinando como foram ensinados” (PENNA, 1995, p. 104). A aplicação não problematizada do modelo tradicional de ensino de música na educação básica, caracterizado pela primazia da música erudita, pela leitura e escrita musical e pelo foco na formação do instrumentista virtuose pode dificultar o trabalho do educador musical, já que a educação básica tem demandas e possibilidades diferentes dos conservatórios. Como colocado por Penna (1995) e Pereira (2014), as práticas de ensino dentro do modelo conservatorial exigem do estudante uma familiaridade com a música e com os códigos musicais. A sua aplicação acrítica dentro de um contexto onde não há experiências prévias com os códigos da linguagem musical “têm consequências elitistas, pois desconsideram as condições sociais que possibilitam esta familiarização” (PENNA, 1995, p. 107).

Visto que a notação musical é citada em documentos educacionais oficiais (BAHIA, 2013; 2015) como conteúdo a ser trabalhado no ensino médio, faz-se necessário uma adaptação das práticas conservatoriais de ensino da leitura e escrita musicais para as necessidades da educação básica. É necessário colocar a prática em função da teoria, promovendo atividades que permitam ao estudante viver e sentir a música antes de compreendê-la por meio de seus códigos. Tais adaptações visam corresponder à realidade do ensino de música na escola básica contemporânea, já que “na escola o ensino de música visa, prioritariamente, tornar o indivíduo capaz de apreender criticamente as várias manifestações musicais de seu universo cultural e ampliá-lo.” (PENNA, 1995, p. 108).

Para tal, os educadores musicais devem construir seus próprios caminhos, adaptando suas vivências musicais e os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação com a realidade de cada contexto educacional. Como auxílio, devem ser consultados os documentos educacionais oficiais, que oferecem ao professor um ponto de partida através do qual construir, na interação com os estudantes, o processo de ensino e aprendizagem.

Orientações dos documentos oficiais

O educador musical deve se valer de diversas fontes para construir suas ações em sala de aula. De grande importância para fundamentar e justificar o trabalho com música na educação básica são os documentos educacionais oficiais, em âmbito nacional e estadual. Para este trabalho, foram consultados dois documentos nacionais, específicos para o ensino médio, nível de ensino no qual aconteceu a experiência geradora dessa pesquisa: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) e as Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002). A nível local, foram contemplados dois documentos oficiais do Estado da Bahia: as Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos (BAHIA, 2013) e os Conteúdos Referenciais para o Ensino Médio. Área de conhecimento: Linguagem. Componente curricular: Arte (BAHIA, 2015). A seguir é analisada a presença da notação musical como conteúdo no Ensino Médio a partir das orientações dos documentos citados.

A notação musical como conteúdo

Os documentos educacionais consultados não utilizam o modelo conservatorial de ensino como referencial para as orientações apresentadas. Tanto os documentos nacionais quanto os estaduais apresentam uma preocupação com a formação artística dos estudantes, de modo que esta desenvolva competências que envolvam a produção de obras de arte e a análise, comparação e compreensão de diferentes manifestações artísticas contextualizadas histórica e socialmente (BRASIL, 2000)

Nos documentos analisados a notação musical é citada dentro das competências e habilidades a serem desenvolvidas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) o uso da grafia musical é citado como uma das competências a serem trabalhadas:

É desejável que os estudantes do Ensino Médio adquiram competências de produção em música, tais como: [...] empregar formas de registros gráficos convencionais ou não, na escrita e na leitura de partituras, bem como formas de

registros sonoros em áudio, rádio, vídeo, telas informáticas e outras integrantes de mídias e artes audiovisuais. (BRASIL, 2000, p. 51).

Percebe-se que o documento cita também o uso da notação não convencional como uma das habilidades, o que demonstra o afastamento deste documento com as práticas tradicionais de ensino de música. Além disso, o uso da notação não convencional pode, além de ser um conteúdo em si mesmo, auxiliar na aprendizagem da grafia tradicional.

Também nas Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ Ensino Médio) o uso da notação musical nas aulas de música é reforçado como uma competência ser desenvolvida, já que está faz parte dos “códigos e articulações formais, aspectos expressivos, técnicas, materiais” que devem ser conhecidos pelos estudantes ao mesmo tempo que são “contextualizando-os em diversos âmbitos –geográfico, social, histórico, cultural, psicológico” (BRASIL, 2002, p. 186). Ao sugerir a contextualização, o documento incentiva o educador a realizar as adaptações necessárias ao conteúdo, adequando a realidade na qual está inserido.

Também no PCN+ Ensino Médio a notação musical é destacada no conteúdo “Registrar trabalhos próprios ou de artistas”, o qual “é desenvolvido ao se utilizarem formas de registro gráfico, convencionais ou não, na produção e na leitura de partituras. (BRASIL, 2002, p. 197).

Percebe-se nesse trecho, mais uma vez, o uso da grafia não convencional como conteúdo tão importante quanto a escrita musical tradicional. Destaca-se também a leitura de partituras. Penna (1992 apud PENNA, 1995, p. 106), afirma que a “partitura não soa por si só; ela representa os sons – mas só representa efetivamente quando se liga a um significado sonoro, correspondendo a uma imagem auditiva; quando ao ser lida, pode ‘soar na cabeça’”. Dessa forma, pode-se trabalhar com a partitura no contexto da educação básica, proporcionando aprendizagem musicais significativas, desde que todo o trabalho priorize a vivência musical prática.

Os “conhecimentos teóricos específicos da linguagem musical na utilização de conhecimentos melódicos, harmônicos, rítmicos e formais em diferentes graus de complexidade” (BAHIA, 2013, p. 113) são apontados nas Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos (BAHIA, 2013), documento da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). Dialogando com as orientações nacionais, este documento destaca conteúdos específicos da linguagem musical, dentre os quais pode-se incluir a notação musical. No documento intitulado Conteúdos Referenciais para o Ensino Médio, elaborado pela SEC-BA para a Jornada Pedagógica do ano de

2015 são apontados as quatro propriedades do som (timbre, altura duração e intensidade) como conteúdos a serem trabalhados.

Indicações dos documentos educacionais oficiais para adaptação da notação musical ao contexto da escola básica

Os documentos analisados apresentam indicações que servem como base para a adaptação dos conteúdos a contexto da escola básica. Os tópicos destacados a seguir embasaram a experiência de ensino que motivou este trabalho.

- Diversidade de instrumentos e técnicas

Diferenciando-se do modelo conservatorial, que preza pelo “domínio da leitura e escrita musicais, em função da prática de instrumentos tradicionais” (PENNA, 2014, p. 73), os documentos analisados sugerem a prática musical através de “vozes e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos ou inventados e construídos pelos próprios alunos” (BRASIL, 2000, p. 51) e com “diferentes materiais, meios e técnicas”. (BRASIL, 2002, p. 182)”.

A utilização de instrumentos não convencionais é destacada no PCN+ Ensino Médio, quando indica a “construção e a experimentação de instrumentos musicais, convencionais ou não, a partir de pesquisa de diversos meios e materiais, naturais ou fabricados” (PCN+, BRASIL, 2002, p. 198). Atentando para a realidade das escolas públicas brasileiras, quem nem sempre dispõem de instrumentos para todos os estudantes, a construção de instrumentos musicais, além de um conteúdo, pode viabilizar a prática musical.

- Contextualização dos conteúdos

Outra característica do modelo conservatorial é a primazia da música erudita ocidental como único conteúdo legítimo (PENNA, 1995; PEREIRA, 2014). Nos documentos analisados é incentivada a contextualização das atividades à realidade dos estudantes. Os conteúdos trabalhados devem considerar o contexto cultural, “contextualizando-os em diversos âmbitos – geográfico, social, histórico, cultural, psicológico” (BRASIL, 2002, p. 186); e as experiências musicais vividas, abordando-os “em diferentes graus de complexidade” (BAHIA, 2013, p. 113).

Conclusão

Este trabalho objetivou fundamentar o uso da notação musical no ensino médio, de modo a produzir aprendizagens musicais significativas. A partir da análise de autores que tratam do modelo conservatorial de ensino, e da importância da leitura e escrita musicais neste modelo, buscou-se discutir a relação deste conteúdo com as práticas tradicionais de ensino de música.

Tais práticas devem ser conhecidas e problematizadas a fim de evitar que sejam reproduzidas acriticamente nas escolas de educação básica.

A partir da análise dos documentos oficiais pode-se perceber a notação musical como um conteúdo a ser trabalhado. Entretanto, tal como apontam os documentos, deve-se adaptar as metodologias, sejam elas contemporâneas ou tradicionais, ao contexto em questão, buscando desencadear aprendizagens musicais e responder as necessidades atuais do ensino de música. Os próprios documentos apontam caminhos para isso, através do uso da notação não convencional, do uso de diversos materiais e técnicas e da contextualização dos conteúdos e atividades.

Referências

BAHIA. Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos. Salvador: Secretaria de Educação, 2013.

BAHIA. Conteúdos Referenciais para o Ensino Médio. Área de conhecimento: Linguagem. Componente curricular: Arte. Salvador: Secretaria de Educação, 2015.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Linguagens, Códigos E Suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

PENNA, M. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Y. R. (Ed.). . Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura. [s.l.] Editora Universitária, 1995.

PENNA, M. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. Revista da ABEM, v. 11, n. 9, 13 maio 2014.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. Revista da ABEM, v. 22, n. 32, 3 jul. 2014.

APRENDIZAGEM MUSICAL E MOVIMENTOS CULTURAIS: A MÚSICA COMO FATOR DE RESISTÊNCIA.

Luiz Gomes Da Silva Neto
luizneto-gomes@hotmail.com – UFC

Francisca Denise Silva Do Nascimento
denisesn1301@gmail.com – UFC

Ilana Santos Alves
ilanaalves@ymail.com - UFC

Resumo: Acreditamos que a música pode desencadear atitudes emancipatórias no sujeito oprimido. Partindo desse pressuposto, esse projeto pretende compreender como a música aprendida no cotidiano dos empobrecidos influencia em sua mudança de atitude, levando-os a um crescimento social. O objetivo é investigar o que a música significa para esses sujeitos dominados por um sistema que oprime, levando em consideração o contexto da cidade de Sobral, no Ceará. Além disso, buscar entender o impacto, no cotidiano dos empobrecidos, do aprendizado musical tanto no que se refere à tocar um instrumento como também a reflexão deles sobre letras de músicas. A metodologia utilizada será qualitativa, havendo uma pesquisa que terá como norteamento a técnica de entrevistas por pautas. Esta apresenta certo grau de estruturação, uma vez que segue uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai analisando ao longo de seu curso. As entrevistas serão direcionadas ao público-alvo, que será a Central Única das Favelas (CUFA) sobralense, para o aprofundamento das coletas de dados e de essencial importância para a construção do projeto. Então, a partir da análise desses dados, haverá uma ampliação do nosso campo de visão no que se refere à música como instrumento de aprendizagem e reflexão sobre as condições de vida do empobrecido. O projeto encontra-se na fase de produção textual e os resultados parciais da pesquisa bibliográfica foram feitas nos semestres de 2014.2 e 2015.1, já apontando a música como instrumento fundamental de aprendizagem e reflexão no cotidiano dos empobrecidos, levando-os a um crescimento social.

Palavras chave: Musica, resistência, opressão.

Musical learning and cultural movements: music as factor of resistance.

Abstract: This work is part of a searching that wants to understand how music learned daily by impoverished people influences their reflections about their own social conditions, as public-informant ‘Central Única das Favelas’ (CUF) in Sobral and School Music of Sobral. Music develops an indispensable role in social dynamic whereby speeches, ways of sociability and resistance are expressed artistically. It needed to understand that music is beyond a “sale product”, it is a construction inside a process. Starting from this perspective, it asks how music could be an instrument of reflection for the subject who lives in poverty situation, so, impoverished. It is important to stress that in this work will be presented historical facts relating music and determinate cultural movement, this one having music as major tool against oppression. Studying this dynamics, specially, marginalized communities it is essential to understand several ways of oppression that are sorely fought daily. Therefore, this work will show a particular historical cultural movement which permeates the impoverished human

conditions, taking music as a factor of fight inside the movement. Before entering the context of this actions, this work will point aspects of history of Brazilian poverty and how ways of inequality, exclusion, ways of oppression presented on relation of dominants and dominated and understand how were built beyond the Brazilian national history.

Keywords: music, resistance, oppression.

Introdução

Esse trabalho é parte de um projeto que busca compreender como a música aprendida no cotidiano dos empobrecidos influencia em sua reflexão sobre sua condição social, tendo como *locus* da pesquisa a Central Única das Favelas (CUFA) em Sobral e a Escola de Música de Sobral. Entendendo o espaço cultural como campo de luta, em condições assimétricas, entre dominantes e dominados, estas relações são entendidas a partir da ótica de Bourdieu. Essa música tida como instrumento de luta, de resistência à opressão está vinculada a uma cultura, dessa forma, entende-se a música como uma prática reflexiva que se afirma culturalmente e de alguma forma é expressada socialmente.

Sendo assim, a música desenvolve um papel indispensável na dinâmica social pelas quais discursos, modos de sociabilidade e formas de resistência são expressos artisticamente. É preciso entender que música está além de um “produto de venda”, é uma construção dentro de um processo. É, então, um evento sociocultural que envolve mais do que apenas sons, mas também todas as práticas, concepções, costumes, crenças, realidades e sentimentos que fazem parte desse acontecimento.

Partindo dessa perspectiva, indaga-se como a música pode servir de instrumento de reflexão para o sujeito que vive em situação de pobreza, isto é, empobrecido. É importante salientar que neste trabalho serão apresentados fatos históricos que relacionam a música com movimentos culturais, estes tendo a música como um dos principais instrumentos de luta contra diversos tipos de opressão.

É relevante entender que diversas realidades de pobreza, desemprego, preconceitos foram, muitas vezes, “propulsores” de movimentos culturais que tinham como um dos objetivos principais lutar contra as formas coercitivas presentes nesses contextos de desigualdades.

Estudar essas dinâmicas, principalmente, em comunidades marginalizadas, “que diz respeito à atribuição de valor dada a determinado lugar neste caso a perda de valor”, é essencial para se compreender as diversas formas de opressão que são intensamente combatidas cotidianamente. E um dos instrumentos para essa luta, isto é, essas expressões de resistência é a

arte musical e há aí uma relevância essencial, uma vez que sujeitos empobrecidos não são descartáveis socialmente, pelo contrário, existem sujeitos que estão imersos a determinados contextos marginalizados e compreendem a importância da educação, a importância de saber e não apenas entender, mas também expressar de modo perspicaz os problemas que os assolam.

Portanto, esse trabalho irá mostrar um determinado movimento cultural histórico que perpassa as condições humanas empobrecidas, já mencionadas anteriormente, levando em consideração a música como fator de luta dentro desse movimento. Antes de adentrar, entretanto ao contexto dessas ações, esse trabalho irá pontuar aspectos da história da pobreza brasileira e como as diversas formas de desigualdade, exclusão, formas de opressão que aparecem na relação: dominantes e dominados e entendemos que foram construídas ao longo da história nacional.

A pobreza no Brasil

O Brasil é uma nação que foi colonizada por um viés exploratório, relacionando-se à busca por recursos naturais. Desde o início de sua exploração, o objetivo não estava vinculado aos interesses de melhoria desse território nem atender às eventuais necessidades dos habitantes que se encontravam nessa nação.

[...] No Brasil, a pobreza aprofundou-se como consequência de um desenvolvimento concentrador da riqueza socialmente produzida e dos espaços territoriais, representados pelos grandes latifúndios no meio rural, e pela especulação imobiliária no meio urbano. Tem raízes na formação sociohistórica e econômica da sociedade brasileira. (SILVA, 2010, p.157).

A pobreza é um fator estrutural que mantém relação com a formação socioeconômica de sua história. Segundo Kowarick (1999 apud SILVA, 2010, p.157), existe uma sociedade “extremamente marginalizadora do ponto de vista econômico e social que tem constituído massas de trabalhadores autônomos ou assalariados com rendimentos ínfimos que os levam a uma vida precária e sem proteção social, considerados potencialmente perigosos.”.

A pobreza, portanto, pode representar mais do que apenas uma baixa renda, ela se relaciona a um “[...] sentimento de impotência, frustração, exaustão e exclusão de processos decisórios[...]”. (GREEN, 2009, p.7). Entende-se que as inúmeras dimensões de pobreza se reforçam mutuamente, isto é, sujeitos em situação de pobreza são discriminados, mas há também sujeitos que possam estar nessa situação pelo fato de sofrerem discriminação.

Pobreza e Dominação: como a música luta contra isso?

Perpassando para ao campo das relações sociais em um dado contexto,

As práticas sociais seriam estruturadas, isto é, apresentariam propriedades típicas da posição social de quem as produz, porque a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.27-28).

Em outras palavras, é a partir da posição funcional nessas estruturas sociais que o sujeito passa a vivenciar ações e relações que estruturam internamente sua subjetividade, que, por sua vez, formaria uma “fonte perceptiva” que o orientaria e estruturaria suas ações. Bourdieu denomina essa espécie de matriz como *Habitus*, “que seria formado por um sistema de disposições gerais que precisariam ser adaptadas pelo sujeito a cada conjuntura específica de ação”. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.28). Para ele, o *Habitus* permitiria que o sujeito agisse nas inúmeras situações cotidianas da vida, levando em consideração este sujeito não como um ser qualquer, mas como membro de um determinado grupo ou classe social que tem uma relevância nas estruturas sociais.

O conceito de *habitus* permite, assim, a Bourdieu sustentar a existência de uma estrutura social objetiva, baseada em múltiplas relações de luta e dominação entre grupos e classes sociais – dos quais os sujeitos participam e para cuja perpetuação colaboram através de suas ações cotidianas, sem que tenham plena consciência disso – sem necessitar sustentar a existência de qualquer teleologismo ou finalismo consciente de natureza individual ou coletiva. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.29).

Vemos a música, especificamente o rap, a aprendizagem musical, por exemplo como uma forma de lutar contra esse tipo de dominação: a “dominação velada”, aquela encontrada nas relações cotidianas que sequer são entendidas como supremacia de uma determinada classe em detrimento de outras. É a partir das relações de produção simbólica, sistemas simbólicos (percepção, pensamento e comunicação) que se dá a participação de reproduções estruturais de dominação social. Se o *habitus* serve para sustentar “uma estrutura social”, a música vivida, aprendida e repetida no cotidiano faz parte desse DNA cultural. Ela acontece no mundo da vida do sujeito e compõe seu cotidiano e o lugar onde nossas estruturas são construídas, Bourdieu dá o nome de campo. Este é utilizado por ele para se referir a determinados espaços que tem relação com as mais variadas posições sociais em que determinados tipos de bens são produzidos, consumidos e classificados. (BOURDIEU, 1983). Entendendo, então, que cada campo de produção simbólica seria palco de disputas entre dominantes e dominados, levando em

consideração os diversos critérios de hierarquização e classificação de bens simbólicos, de pessoas e instituições. Por exemplo,

Certos padrões culturais são considerados superiores e outros inferiores: distingue-se entre alta e baixa cultura, entre religiosidade e superstição, entre conhecimento científico e crença popular, entre língua culta e falar popular. Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.38).

Há, então, uma espécie de imposição cultural, em que determinada cultura de um grupo é imposta como única e verdadeira ou mesmo a que tem maior valor, ou ainda, a única maneira de cultura existente. Bourdieu denomina essa ação de Violência Simbólica.

Os sujeitos dominados, isto é, aqueles que sustentam as diversas formas dominadas da cultura, muitas vezes, são aqueles que se encontram na pobreza, são marginalizados socialmente, excluídos. Estes, podem adotar duas estratégias, sendo que uma delas acaba por contribuir para que essa relação desigual se perpetue. A primeira diz respeito à “boa vontade cultural: um esforço de apropriação da cultura dominante por parte daqueles que não a possuem”. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.38). E a segunda estratégia tem relação com a negação da cultura dominante e valorização da uma tradição “dominada”.

E é partir dessa segunda estratégia que se manifesta uma luta de classes, a partir do momento que um sujeito ou mesmo um grupo não aceita determinada cultura como dominante e não tenta se adequar a ela, há uma luta, há uma resistência. A música, o Rap, por exemplo, vem com esse ideal de valorização da cultura denominada de “marginalizada” e tenta lutar, resistir às diversas formas de violências simbólicas. É o que discutiremos no próximo tópico relacionando Rap e movimentos culturais vinculados.

Movimentos Culturais: resistência à opressão

Diante de tantas formas de opressão, muitos sujeitos empobrecidos parecem entender que expressar de forma viável, ou seja, de maneira a problematizar e refletir sobre os problemas que os permeiam é uma forma de resistência e que pode promover mudanças sociais.

É a partir desse entendimento que surgem os movimentos socioculturais relacionados à arte musical. Aprender a tocar um instrumento, compor músicas, cantar e, assim, transmitir sua realidade social, seus anseios, sonhos e injustiças são formas encontradas por muitos sujeitos que vivem em situações de pobreza para “driblar” a desigualdade ou mesmo resistir à tantas formas

de coerção. Além disso, o fato de apenas refletir sobre uma letra musical, por exemplo, pode permitir um olhar mais crítico sobre determinados cotidianos e partir disso, resistir a uma conjuntura social que, muitas vezes, é perversa. A História nos mostra como no período da ditadura músicos foram perseguidos e letras de músicas foram censuradas por falarem “indevidamente” sobre a resistência. Cabe aqui falar de uma espécie de busca por emancipação, um fortalecimento na luta contra relações coercitivas.

É mediante esse contexto desigual, de exclusão que surge o Movimento Hip-Hop brasileiro, por volta dos anos 1980-1990. Pode-se dizer que foi uma das mudanças mais importantes no que se refere à mobilização negra contra o racismo no Brasil, desenvolvendo mecanismo de luta contra a opressão racial brasileira como a reutilização da música, por meio do Rap, denunciando e condenando às disparidades sociais. (SANTOS, 2008).

Então é relevante apontar que existem diversos outros movimentos que também têm uma relação intensa com a música. Exemplo disso foi a Contracultura, no fim dos anos de 1960, e, a nível nacional, o Movimento Tropicália de 1967. Contudo, esse artigo se relaciona com o projeto mencionado anteriormente, dessa forma, vincula-se à cultura Hip-Hop, em especial ao Rap, por conta do público-informante que se almeja pesquisar.

Voltando para a questão da música, é preciso entender que ela foi primordial no surgimento do Hip-Hop, uma vez que, além de ser o principal veículo de manifestação e divulgação de ideias relacionadas à luta contra a opressão imposta nos bairros periféricos, foi o grande propulsor de sua organização, o agente que fez reunir os sujeitos em prol dessa luta.

O Rap, portanto, passou a fazer parte, de forma intensa, da cultura brasileira, e os sujeitos que estão vinculados a ele e nesse contexto muitos conseguiram se projetar e mudarem suas condições sociais. Em meio à diálogos, debates e contestações acerca da sociedade, muitos rappers como MV Bill confirmaram sua participação na vida pública e política, letras como “Traficando Informação”, desse rapper, por exemplo, denunciam às mazelas sociais, além de falar da música como potencializador de mudanças: “Encontrei minha salvação na cultura Hip-Hop, tem outros que entraram na vida do crime querendo ganhar Ibope”.

O Rap passou, então, a ser “uma prática cultural que verbalizou as dissonâncias, assinalou a contestação do social no espaço da cidade e alimentou um novo ambiente de reflexão e denúncia.” (OLIVEIRA, 2015, p.51). Deixando claro a relevância da música no contexto de luta, de resistência.

Conclusões

Pretendemos neste artigo trazer a música como fator de luta contra as diversas formas de opressão existentes cotidianamente em meio as comunidades ditas marginalizadas, embasando-se a partir de uma reflexão sobre as relações de dominação social, levando em consideração o processo histórico brasileiro de exclusão e desigualdades e as formas de resistência a partir de determinado movimento cultural.

Referências

BOURDIEU, P. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983c.

GREEN, D. Da pobreza ao poder: como cidadãos ativos e Estados efetivos podem mudar o mundo. São Paulo: Cortez, 2009.

NOGUEIRA, M. A.; CLÁUDIO, M.M.N. Bourdieu & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, R. C. Rap e política: percepções da vida social brasileira. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

SANTOS, S. A. Os rappers e o ‘rap consciência’: novos agentes e instrumentos na luta anti-racismo no Brasil na década de 1990. Sociedade & Cultura, v.11, n.2, p. 169 a 182, jul/dez, 2008.

SILVA, M.O.S.S. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. Rev. Katálysis, v.13 n.2, p.155-163, 2010.

EDUCAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO COM EDUCADORES MUSICAIS EM PROJETOS SOCIAIS DE SALVADOR

Elisama da Silva Gonçalves Santos
elisamamus@yahoo.com.br - UFBA

Resumo: Hoje, os projetos sociais configuram-se como campos emergentes, resultados de movimentos sociais e um espaço potencializador de oportunidades para milhares de jovens e crianças. Por isso, é de extrema importância a formação do Educador musical que atua nestes espaços. Pretende-se neste estudo compreender de que maneira a formação dos educadores musicais tem contribuído para a sua atuação pedagógica em projetos sociais de Salvador. Quais os conhecimentos vivenciados na formação acadêmica e experiencial que estes educadores levam para sua prática pedagógica no projeto social? Esta é uma pesquisa de mestrado em fase final e baseou-se numa metodologia de caráter qualitativo, com dados coletados por meio de observação, entrevista semiestruturada e diário de campo. A pesquisa foi realizada com três professores de projetos diferentes, cada um com experiências musicais e formação diferente. A partir dos dados coletados foi possível perceber pontos em comum na atuação pedagógica dos profissionais, características peculiares da relação destes com as comunidades além de constatar que a formação desses educadores foi construída com a parceria entre universidade e experiência.

Palavras Chave: Educação Musical, Projeto Social, Formação de professores

Abstract: Today, social projects are characterized as emerging fields, results of social movements and a space enhancer opportunities for thousands of young people and children. It is therefore of utmost importance to training Educator's musical acts on these spaces. The aim of this study was to understand how the training of music educators have contributed to his pedagogical work in social projects in Salvador. What's the knowledge academic and experiential these educators bringing to their practice in social project? This is a master's research in the finals and was based on a qualitative methodology, with data collected through observation, semistructured interviews and field journal. The research was conducted with three teachers of different profile, each with different musical experiences and training. From the data collected it was revealed commonalities in the pedagogical work of professionals, peculiar characteristics of their relationship with the communities as well as evidence that the formation of these educators was built on a partnership between the university and experience.

Keywords: Music Education, Social Projects, Teacher Training.

Introdução

A Educação Musical no Brasil passa por um momento de grande efervescência, tendo em vista a implementação da música na escola a partir da Lei 11.769/2008, evidenciando a luta de diversos educadores musicais, escolas, universidades, artistas e educadores em projetos de ação social.

É importante ressaltar que a escola se configura, em nossa sociedade como um meio democrático de acesso ao saber sistematizado de modo formal. Porém é necessário considerar que paralelo aos meios formais de educação, estão os contextos de ensino informais, como ONG's, Fundações e Associações em que há trabalhos com educação musical sendo desenvolvidos e promovendo o acesso à educação musical para diversas pessoas de periferias e centros urbanos. Para isso, é importante uma reflexão a respeito dos educadores musicais que circundam estes espaços, e a importância de uma formação docente que possa contemplar a atuação em comunidades. Considerando as dinâmicas próprias e os processos históricos e culturais das ONG's é válido ressaltar o papel da música e a forma como esta se configura dentro da comunidade e partir do princípio que “a música é fruto de práticas sociais que interagem na dinâmica da diversidade cultural”. (KLEBER, 2008, p. 214).

Pretende-se neste estudo compreender de que maneira a formação dos educadores musicais tem contribuído para a sua atuação pedagógica em projetos sociais. Quais os conhecimentos vivenciados na formação acadêmica, ou não, que estes educadores levam para sua prática pedagógica no projeto social? De que forma que possa contribuir e levantar questões inovadoras sobre como articular os Programas de Formação Docente e os Projetos Sociais.

Educação Musical e os Projetos Sociais

Realizando uma breve análise do contexto Político e Econômico Brasileiro é possível constatar um país em grande desenvolvimento econômico, rico em recursos naturais, com uma indústria altamente desenvolvida, porém, com altos índices de desigualdade na distribuição de renda. Fator alimentado por um sistema capitalista desigual que se reflete não só no âmbito econômico, como também no âmbito educacional no que diz respeito ao acesso ao direito de cidadãos à educação de qualidade. De acordo a Constituição Federal de 1988:

Art. 6º “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Desse modo, é evidente que compete ao Estado o dever de proporcionar aos cidadãos bens como Educação, Saúde, Segurança e Assistência Social. Além do direito à Educação, esta deve se configurar como uma Educação de qualidade e democrática. “A democracia não constitui um estágio, mas um processo pelo qual a soberania popular vai controlando e aumentando os direitos e os deveres são prolongados, implicando avanço muito grande dentro da sociedade.” (VIEIRA, 1998, p. 12). Neste contexto de lutas por uma educação democrática, é importante ressaltar que, embora o Estado tenha o compromisso de prover a todos os cidadãos o direito aos bens sociais, isto não acontece em todos os espaços. No entanto vale ressaltar que o Estado é constituído pela sociedade e esta também possui o dever de se organizar em busca dos bens sociais.

Em muitos locais periféricos, como nas grandes comunidades, moradores em área de risco vivem a mercê de necessidades comuns como saúde, segurança e educação. É na busca por estes bens que temos a Organização da Sociedade Civil, que é intitulada também como o Terceiro Setor, “uma dimensão da sociedade contemporânea que congrega os movimentos sociais” (KLEBER, 2008, p. 16). Neste contexto, a ONG configura-se como mais uma faceta da organização da sociedade civil na luta pela promoção de acesso aos direitos de todo cidadão. Todavia, pensar a educação musical nas ONG's é também pensar a música e a educação de forma politizada.

Sobre a educação crítica McLaren afirma:

Uma pedagogia crítica da educação deve questionar e desmistificar os interesses que moldam as formas de conhecimento eurocêntrico dominantes; também deve incluir e conter no centro do programa de estudos aquelas formas de conhecimento que constituem os âmbitos do cotidiano e do popular. (MCLAREN, 1998, p. 37).

O educador musical, inserido na comunidade, lida com a diversidade cultural e com a perspectiva de que as práticas musicais nas ONG's podem se mostrar como um fator bastante favorável para a inclusão e transformação social. Embora em diversas Instituições de Ensino Superior, haja uma busca para elencar todos os contextos de ensino, ainda há uma grande necessidade de prover subsídios pedagógicos e sócio-musicais para educadores musicais que exercem a docência em Projetos Sociais e outros contextos fora da Escola.

A formação docente

Para Moita (2007) formar “supõe troca, experiência, interações, aprendizagens, uma infinidade de relações”. Nesta perspectiva podemos ressaltar que a formação do educador musical extrapola o âmbito acadêmico. A vivência cultural, a pesquisa e a experimentação em campo aberto configuram-se como modelo norteador na formação profissional. Esperidião (2011).

Para pensar a educação musical em projetos sociais é importante lembrar que não podemos subestimar a formação ou a experiências profissionais de educadores que já atuam nestes espaços e que não tiveram sua formação musical dentro da universidade, pois “nesse espaço de atuação profissional os licenciados ainda não representam um número expressivo” (ALMEIDA, 2005, p. 55), como já foi dito, é muito comum nestes espaços, a exemplo de projetos sociais de Salvador, haver educadores que tiveram contato com a educação musical ao longo da vida, participando de projetos sociais na infância, se envolvendo nos projetos comunitários, estudando em conservatórios, igrejas ou tocando em grupos musicais populares e que vem realizando um trabalho muito rico para a vida de diversos jovens e crianças.

Outra discussão perpassa pelas questões de formação docente. Como o cerne desta pesquisa se construiu na relação formação e atuação docente, é importante ressaltar que a atuação destes educadores musicais reflete sua formação e perspectivas ideológicas, por isso neste trabalho utilizo autores como NÓVOA (1995), FREIRE (1996) ALARCÃO (2011), SCHÖN (1983, 1987) para fundamentar à importância da reflexão crítica sobre a prática pedagógica. A exemplo, Nóvoa afirma que a formação “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas.” (NÓVOA, 1995, p. 25).

O Educador Musical que atua na comunidade têm a sua volta um conjunto de demandas tanto quanto na educação básica, principalmente no que concerne ao resgate de valores, sonhos e sentimentos de pertença perdidos por muitos jovens em decorrência de problemas sociais.

O Educador Social numa comunidade atua nos marcos de uma proposta socioeducativa, de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos existentes em confronto com o novo que se incorpora (GOHN, 2010, p. 55).

Para educadores é importante a construção de uma consciência política e social da educação. O educador que participa de um projeto social, também participa da construção de sujeitos sociais através do processo de ensino e aprendizagem. Promover a reflexão sobre a

formação docente é, sem dúvida, compreender que o universo da formação do educador musical é plural e nos revela a importância da articulação entre Universidade e Experiência.

Campo empírico

Critérios de escolha

As primeiras inserções no campo de pesquisa foram protagonizadas por um levantamento antecipado de Projetos Sociais em Salvador que ofereciam música. Além disso, obter contato com amigos, coordenadores e professores dos projetos foi um passo importante para as minhas primeiras observações.

O primeiro deles foi a minha identificação com o campo. Esta identificação surgiu a partir das primeiras inserções, ou seja, o modo como eu me senti estando naquele espaço. O segundo critério diz respeito à receptividade, o modo como fui recebida pelos coordenadores, professores e alunos e o terceiro critério diz respeito às possibilidades de abertura do campo, visto que, durante a pesquisa faz-se necessário a ida ao campo muitas vezes, para novas observações, novos diálogos e sem dúvida manter o vínculo entre investigador e objeto de pesquisa.

Campo 1 e Professor 1

Este foi o primeiro campo a ser contactado por mim. Este Projeto fica localizado no Bairro Engenho Velho de Brotas, uma das comunidades mais populosas de Salvador. O Projeto Social existe a cerca de 11 anos e é mantido por uma fundação muito reconhecida na história cultural de Salvador. A fundação que mantém o projeto têm como filosofia a preservação das tradições afro-brasileiras. O projeto conta com a participação de alunos, funcionários da fundação, voluntários, professores remunerados e amigos da comunidade.

As oficinas oferecidas pelo Espaço são de Dança Afro, Música/Coral/ Ensino coletivo de violão/ Teclado/Sanfona e Percussão, Contagem de Histórias, Audiovisual, Teatro e Ioga. Esta pesquisa foi realizada com o Professor de Coral. Ele atua no Projeto a cerca de 10 anos e seu contato com o espaço nasceu em 2003 quando ele realizou o seu estágio supervisionado na fundação, com canto coral. O professor, objeto desta pesquisa, é licenciado em Música pela Universidade Federal da Bahia e se mostrou aberto a colaborar com esta pesquisa durante todo o processo. Os ensaios de coral aconteciam durante dois dias na semana, as quartas e sextas, das 16 às 18 horas. O coral era composto por coristas da faixa etária de 14 aos 55 anos. O professor

contava com uma sala de música com teclado, violão, cadeiras, instrumentos de percussão, armário e uma caixa amplificadora.

Campo 2 e Professor 2

O segundo projeto faz parte de um Convento localizado no Bairro de Nazaré. Este Projeto Social existe a cerca de 8 anos e é mantido pela Igreja Católica. Neste mesmo convento há um Colégio com turmas do ensino fundamental e médio. O projeto atende crianças que são bolsistas no Colégio e outras vindas da comunidade. O projeto oferece oficinas de Ensino Coletivo de Violão, Dança e Teatro. Conta com a participação de Freiras, professores remunerados, funcionários e voluntários.

O professor observado e entrevistado por mim ministrava as aulas de ensino coletivo de violão. As aulas aconteciam todas as terças, com duas turmas pela manhã e duas turmas a tarde, com duração de uma hora, cada aula. O professor contava com uma sala com seis violões, instrumentos de percussão, quadro branco e cadeiras para todos. Cada turma era composta por no máximo 4 alunos por turma. A faixa etária variava entre 7 e 15 anos. O professor organizava as turmas levando em consideração a idade e o nível no instrumento, o que possibilitou equilíbrio nas turmas. O professor era Bacharel em Violão pela Universidade Federal da Bahia, mas atuava na área de educação desde sua graduação. Lecionou em projetos sociais, aulas particulares e extensão universitária, participando de congressos e cursos de aperfeiçoamento pedagógico em educação musical.

Campo 3 e Professor 3

O terceiro campo empírico desta pesquisa está localizado no Bairro do Cabula, este bairro também está entre uma das comunidades mais populosas de Salvador. O projeto social observado existe a cerca de 10 anos e é mantido por um músico percussionista de Salvador, que também busca parcerias com outros setores da sociedade. O espaço oferece aulas de Música/Percussão/Violão/Iniciação Musical, Espanhol e Capoeira. O professor de Percussão foi um dos objetos de pesquisa neste trabalho. Ele atua no projeto a cerca de seis anos e sua formação musical se deu dentro deste mesmo projeto. Posteriormente foi encaminhado para realizar o curso de percussão na extensão da UFBA. As aulas de percussão aconteciam às terças com uma hora de duração. As aulas iam das 13:30 às 16:30, divididas em três turmas.

As aulas aconteciam no *Studio* do Projeto. O professor contava com vários instrumentos de percussão e um espaço adequado para as aulas. Cada turma era composta por cerca de 13 alunos, que tinham entre 12 e 16 anos. O professor também possui uma vasta experiência tocando em bandas e grupos musica na cidade de Salvador, além de professor de percussão no espaço, ele também leciona capoeira para pessoas da comunidade e alunos do projeto.

Metodologia

Estudos Multicasos

Após selecionar os educadores musicais, defini a estratégia de investigação a ser utilizada na pesquisa. Partindo do objetivo e os referenciais teórico-metodológicos que orientaram esta pesquisa, optei pelos estudos multicasos STAKE (1994), YIN (2001), BOGDAN E BIKLEN (1994), BRESLER E STAKE (1992), DEL BEM (2001), dentro da abordagem qualitativa.

Tal compreensão revela que o universo de comunidades envolvem fenômenos sociais complexos, no sentido epistemológico de complexidade Edgar Morin (1996). Portanto, compreender os três casos dentro de uma perspectiva da totalidade, sem perder as características individuais, foi de extrema importância para o processo de investigação.

Procedimentos Metodológicos

Nesta pesquisa o primeiro procedimento metodológico utilizado foi a inserção inicial no campo, com o intuito de fazer o contato mais direto com as comunidades, coordenadores, professores e o cotidiano dos projetos. Embora, em um dos campos a minha inserção já tinha sido feita na graduação. As observações periódicas foram o segundo passo, seguidas da elaboração de diário de campo, com o objetivo de registro dos momentos observados e por fim as entrevistas semiestruturadas realizadas com os três professores individualmente.

Análise dos dados

Após a coleta, transcrição e organização dos dados, imprimi todo o material e agrupei em dois cadernos. Cadernos de Entrevistas e Diário de Campo. Ao todo foi possível coletar cerca de 120 minutos de entrevista e vinte e cinco diários de campo Cada caderno tinham suas páginas enumeradas. Este modo de organizar auxiliou no tratamento dos dados.

A cada leitura, novas compreensões acerca do campo, do objeto e sobre o objetivo da pesquisa iam surgindo. Durante a leitura dos dados elementos da Formação Profissional, Atuação Pedagógico-musical, Motivação dos Educadores Musicais e Aspectos Psicossociais da atuação dos professores foram emergindo. Este processo revelou a necessidade de buscar leituras como MORIN (1996), SHÖN (2000), FREIRE (1996), DIAS (2011), DEL BEN (2001), dando suporte teórico metodológico ao modo como tratar os dados em questão.

Resultados Parciais

Após as transcrições, dei início a uma leitura aprofundada dos dados, começando pelas entrevistas, grifando os trechos mais importantes dentro dos objetivos da pesquisa, partindo da perspectiva da importância dos relatos e memórias do professor sobre sua vida profissional, NÓVOA (2007).

Ao analisar os diários de campo e entrevistas emergiam dados que estavam relacionados tanto à formação quanto a atuação dos professores. No que diz respeito a atuação pedagógica, a partir dos dados coletados percebi dois grande aspectos da atuação dos educadores nos projetos. Aspectos Pedagógico-musicais e Aspectos Psicossociais.

Aspectos Pedagógico-Musicais

Dentro destes aspectos emergiram questões relacionadas a *Metodologia de ensino* dos educadores musicais, como Atividades pedagógicas utilizadas em sala de aula, estrutura de aula, planejamento, avaliação, domínio do conteúdo, apresentações, uso dos recursos humanos e materiais, a interdisciplinaridade. *Sensibilidade do Educador Musical*, ou seja, questões relacionadas ao respeito dos educadores pelos conhecimentos prévios dos alunos, respeito às subjetividades dos sujeitos. *Processo x Resultado*, ou seja, a maneira como estes educadores levavam em consideração o aprendizado e desenvolvimento musical dos alunos e a importância da autonomia do educando. Por fim, o tópico relacionado a *Autonomia* do educador musical, que se refere a capacidade de mudar de estratégia para a assimilação de algum conteúdo pela turma, a modificação de atividades, ou a resolução de conflitos.

Alguns relatos revelam o que foi dito acima, a exemplo um trecho de uma entrevista com um dos educadores que diz: “Eu não olho assim, “eu tenho a chave da música e você não...” vamos trocar, vamos ver o que vocês trazem e a partir dai vamos construir coisas” (Professor 1). Tal afirmação aliada às minhas observações nos contextos desvelaram alguns pontos da atuação pedagógica dos educadores nos projetos.

Aspectos Psicossociais

Dentro dos Aspectos Psicossociais da atuação dos educadores emergiram questões relacionadas a *Afetividade*, ou seja, a preocupação dos educadores com Autoestima, autoconfiança e sentimento de pertença dos alunos, por meio da música. Em alguns relatos e observações era evidente que atrelado a música, questões do cotidiano e do social emergiram entrelaçadas no fazer musical dos professores. Um dos educadores relatam:

Temos depoimentos de alunos e alunos daqui que tinha uma autoestima muito lá em baixo e ai diante do trabalho elas foram se valorizando mais, isso não dá pra medir sentado numa cadeira e dizer a não tá cantando bem...mais ai é muito mais os aspectos interior e humano das pessoas do que qualquer outra coisa (Professor 1).

Além da *Afetividade*, outro ponto importante foi as *Interações*, as Interações dos educadores musicais com o contexto, instituição, família e os alunos. Por fim, a *Motivação* dos Educadores Musicais, que revelam, o estímulo e os que os motiva a atuarem em comunidades. Um dos educadores afirma “O que mais me motiva a ensinar no projeto social é saber que de 10 agente consegue tirar dois ou três do tráfico e que consegue fazer com que esses adolescentes acabem trabalhando com música” (Professor 3)

As descrições detalhadas do cotidiano dos educadores musicais nos projetos sociais poderão ser encontradas na minha dissertação de mestrado, em processo final de construção, do qual este artigo é fruto.

Conclusões

A partir da análise e cruzamento dos dados, leituras e construção da minha dissertação de mestrado foi possível perceber pontos importantes no elo entre a formação e a atuação pedagógica de educadores musicais em projetos sociais.

O primeiro ponto importante é que esta pesquisa revelou pontos em comum na atuação dos educadores musicais, que não se conhecem e possuem caminhos de formação musical diferentes. Durante a análise busquei especificidades dos educadores, mas também muitos pontos em comum, que emergiram naturalmente, o que revelou um pouco do universo da educação musical em comunidades.

Posteriormente outro momento importante nesta pesquisa é a compreensão de que os saberes docentes são oriundos da Academia, Experiência e também de uma formação que eu

chamei de Autônoma, pois se refere às buscas pessoais destes educadores, as trocas nos corredores e o “autoaprendizado”.

Por fim, esta pesquisa nos traz possíveis desdobramentos para os currículos de licenciatura em música, possibilitando aos educadores em formação conhecer o universo da educação musical em comunidades, os contextos, as demandas e possíveis disciplinas ou atividades que a academia pode proporcionar para os licenciandos em música.

Referências

ABREU, Delmary V. Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo com narrativas de professores. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ALMEIDA, Cristiane Maria G. Educação musical não-formal e atuação profissional: Um Survey em oficinas de música de Porto Alegre. 2004. 168f. Dissertação (mestrado em música) – Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

ARROYO, Margarete. A formação do educador musical no Brasil: contemporaneidade e pluralidade cultural. Em Pauta, Porto Alegre, v.3, n. 3, p. 64-69, 1991.

ARROYO, Miguel. Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil. In: SOUZA, Ana Inês, (Org.). Paulo Freire: Vida e Obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001. 368 p.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994

BRESLER, L. e STAKE, R. Qualitative Research methodology in music education. In: COLWELL, R. (Ed.). Handbook of research on music teaching and learning. New York: Schimer Books, 1992, p. 75-90.

BRESSLER, Liora. Paradigmas cualitativos na investigación em la educación musical. In: DIAZ, Maravillas (coord). Introducción a la investigación em educación musical. Madri: Enclave Creativa Ediciones, 2006, p. 61-81.

DEL BEN, Luciana. Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DIAS, Leila M. M. Interações nos processos pedagógico-musicais da prática coral: Dois estudos de caso. Tese (doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, M. G. M. Educação não formal e o educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 43-51, mar. 2004.

KLEBER, Magali. Projetos sociais e Educação Musical. In: SOUZA, Jusamara, (Org). Aprender e ensinar música no cotidiano. Porto Alegre: Sulina, 2008. 287 p. (Coleção Músicas) – 2º edição.

KLEBER, M. O. A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. 2006. 355f. Tese (doutorado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITTIMAN, D.F.(Org.). Novos Paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artmed, 1996, p. 274-289.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 2007, p. 11-30.

SANTOS, Marco Antônio C. Educação musical na escola e os projetos comunitários e sociais. Revista da ABEM, Porto Alegre. V. 12, 31-34, mar. 2005.

SCHÖN, Donald A. Educando Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIEIRA, Evaldo. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. In: Serviço Social e Sociedade. Revista Quadrimestral de Serviço Social. ANO XIX – nº 56 – Março 1998. São Paulo: Cortez, 1998.

ENGAGING LEARNERS IN INTERCULTURAL AND MULTIMODAL SENSE MAKING

Susan O'Neill
sao@sfu.ca - SFU (Canadá)

Elisa Vandeborn
mev1@sfu.ca - SFU (Canadá)

Shannon Leddy
scluddy1@gmail.com - SFU (Canadá)

Sharon Widdows
sharonwiddows@hotmail.ca - SFU (Canadá)

Rita Helena Sousa Ferreira Gomes
ritahelenagomes@gmail.com UFC *Campus* Sobral - SFU (Canada)

Adeline Stervinou
adelineflauta@gmail.com - UFC *Campus* Sobral

Marco Toledo
marcotoledosax@hotmail.com - UFC *Campus* Sobral

Abstract: The purpose of the study is to examine the processes and perceptions of learners engaged in activities within an intercultural multimodal arts program called Unity Through Music. This school-based program involves the creation of artistic partnerships among learners in two countries with the aim of developing intercultural understanding of the role of music and art in each other's socio-cultural contexts and lives. The program was introduced to children and adolescents attending arts/music classes in the Lower Mainland, British Columbia, Canada and the School of Music of Sobral in Sobral, Ceará, Brazil. Learners are creating multimodal musical and artistic representations as part of their regular school/classroom activities and sharing them with each other through online conferencing (e.g., Skype). Learners are also involved in creative collaborations, which will form the basis of an exhibition and performance presentation through online conferencing.

Where possible, the study involves video recording the learners as they engage in the Unity Through Music program. The aim is to provide a detailed account of the learning opportunities and interactions that take place between students from the two countries. The study's goal is to contribute to the overall understanding of the impact of expansive learning opportunities and transformative engagement experiences through intercultural multimodal sense making. This work will inform the development of a larger-scale participatory intercultural and multimodal research and community arts program that is planned for the future.

Keywords: Transformative Engagement, Interculturality, Multimodality.

Introdução

Este artigo pretende apresentar, em linhas gerais, o projeto União Através da Música realizado a partir de uma parceria internacional entre os grupos de pesquisa Educação, Artes e

Música PESQUISAMUS (Brasil) e Multimodal Opportunities, Diversity and Artistic Learning (MODAL/Canadá) no período de setembro de 2014 a julho de 2015.

Com a visita de pesquisadores canadenses à Escola de Música de Sobral Maestro José Wilson Brasil em julho de 2013, estabeleceu-se um projeto inicialmente focado na arrecadação de instrumentos musicais, por parte de campanhas a serem conduzidas na província de British Columbia/Canadá. A proposta estava em consonância com a importância crescente que o tema da responsabilidade social com as comunidades local e global tem obtido nos currículos canadenses. Apesar do reconhecimento da sua relevância e de sua popularidade no Canadá, o tema não possui diretrizes claras no tocante à avaliação do aprendizado e do engajamento dos estudantes quanto sua participação em projeto voltados para este fim. Ademais, uma das preocupações que perpassa o desenvolvimento de ações ligadas à responsabilidade social é que elas não sejam reforçadoras do desequilíbrio de poder comumente existente entre os voluntários e os beneficiados – fazendo com que os primeiros se mantenham rigidamente enquadrados como ‘caridosos’ e os segundos como ‘necessitados’. Assim, o projeto de arrecadação de instrumentos musicais para a Escola de Música de Sobral, precisava ser adequadamente conduzido e embasado teoricamente para ser capaz de atender à finalidade educativa e social almejada.

O desafio de bem avaliar e bem direcionar projetos de serviço social associou-se a outro: a juventude de nossos dias está crescendo numa era global cada vez mais interconectada, diversa e dividida, porém com poucas chances formais de aprender a lidar efetiva e criticamente com isto. Embora os jovens, considerados globalmente, possuam diferentes visões de mundo, línguas e experiências estéticas, há entre eles uma dinâmica interação através de uma matriz cultural midiática que é simultaneamente local e global (“glocal”), homogeneizante e diversificada (Smith & Hull, 2012).

Pesquisadores de uma variada gama de disciplinas (Holland et al., 1998; Martin & Nakayama, 2010; Hull & Nelson, 2009) vem reconhecendo a necessidade de pesquisas interdisciplinares para investigar como é possível assistir os jovens no desenvolvimento de capacidades voltadas para uma cidadania global e inovação social – isto é, conhecimentos, valores, habilidades e experiências necessárias para responder criativa e colaborativamente ao repto de serem cidadãos de um mundo que é, simultaneamente, local e global. Neste sentido, destaca-se o conceito de “juventude global”, que se vincula a modos eficazes de prestar auxílio ao jovem quando navegando e se comunicando em espaços colaborativos, enquanto também incentiva seu potencial criativo e uma prática social engajada.

Considerando todos estes fatores, ficou evidente aos pesquisadores que aquela era uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento de um programa voltado ao fomento da construção de sentidos interculturais e multimodais no campo da educação. Calcado na pedagogia do Engajamento Transformativo de O'Neill (2012) e, tomando o conceito de “juventude global” como referência, o União Através da Música (UAM) delineou-se, então, como um programa intercultural de mediação tecnológica voltado para o campo da educação e projetado para desenvolver uma pesquisa e prática educacionais na área da comunicação e criação colaborativa em artes entre a juventude global.

A pedagogia do Engajamento Musical Transformativo

A pedagogia do Engajamento Musical Transformativo (EMT), usada como aporte no decorrer do UAM, é uma teoria que indica uma mudança paradigmática em direção: 1) ao abandono da ideia que classifica os estudantes de música como deficientes ou talentosos; 2) à identificação de competências e significações da arte para os estudantes; 3) ao incentivo da resiliência necessária para o aprendizado musical; 4) à criação de ambiente que, pela via da cultura participatória, é capaz de apoiar o engajamento com o aprendizado de música; 5) à ampliação da percepção de possibilidades de ação no ensino de música; 6) ao abandono da intolerância autoritária e exclusividade de um modelo de saber sobre os demais (O'Neill, 2012, p.166-67).

Uma das bases inalienáveis da EMT é sua tese de que o processo de aprendizagem não pode ser divorciado da criação de oportunidades para a construção de sentidos. Isso implica na valorização da experiência concreta vivida pelos estudantes. O'Neill (2014) recomenda aos educadores a superação da ideia de que devemos ensinar num vácuo, impedindo as influências do mundo lá fora; ao invés disso, sugere que insuflamos vida às nossas lições ao promover reflexões, diálogos e ações pautados em questões do mundo real e que são potencialmente capazes de trazer transformações sociais positivas.

A valorização da experiência concreta, se atrela também a uma postura não fragmentária diante do conhecimento, bem como lhe é inerente o destaque do contexto que lhe serve de referência. Todas estas características redundam numa maior probabilidade de que práticas educacionais que seguem esta pedagogia se mostrem mais acolhedoras da subjetividade dos discentes (e dos próprios docentes). Na concretude da sala de aula, os estudantes são convidados a refletirem sobre: si, o sentido que atribuem ao conhecimento, seu contexto e suas vivências. Tudo isso, sem perderem o foco do conteúdo abordado. Daí que a adoção desta perspectiva teórica tenha

sido fundamental para guiar e facilitar a colaboração, a interação social e o engajamento desejados no programa.

Métodos e Procedimentos

As atividades do UAM tiveram como centro a colaboração entre estudantes da Escola de Música de Sobral Maestro José Wilson Brasil (Sobral/Ceará) e das escolas canadenses Hatzic Elementary e Windermere Secondary School. Considerando as faixas etárias dos alunos participantes, os pesquisadores optaram por dividir as interações em dois grupos. No primeiro, foram alocados os 15 estudantes mais novos da Banda do Zequinha da Escola de Música de Sobral, com idade entre 12 e 18 anos, juntamente com os 50 alunos da Hatzic Elementary School, com idade entre 8 e 12 anos. No outro grupo foram colocados os 15 monitores da Banda do Zequinha, com idades entre 18 e 25 anos, que interagiram com os 35 discentes da Windermere Secondary School, com variação etária entre 14 e 18 anos.

O UAM teve 4 sessões online para cada um dos dois grupos de participantes (Alunos da Banda do Zequinha/Alunos de Hatzic & Monitores da Banda do Zequinha/Alunos de Windermere) mediadas por Skype ao longo de 8 meses. As sessões foram lideradas alternadamente por brasileiros e canadenses e giraram em torno de temas relativos à música, que se estendiam para explorações mais usualmente conectadas aos campos da história, das tradições sociais e da identidade cultural.

Visando dar vazão à autonomia na construção de sentidos pelos estudantes, os pesquisadores indicaram apenas o tema da primeira sessão de troca, deixando que os demais viessem como uma “resposta” do grupo ao que lhe foi exposto pelos colegas estrangeiros. Houve, vale salientar, preparos prévios às sessões, seja por parte dos brasileiros seja dos canadenses. O preparo consistia, eminentemente, na decisão em conjunto do tema a ser apresentado aos participantes do outro país e na pesquisa sobre o mesmo. Por vezes, durante essa preparação os alunos receberam visitas em sala de aula de especialistas para falarem sobre o assunto escolhido.

Após algumas ações no Canadá para arrecadação de fundos para compra de instrumentos musicais para a Escola de Música de Sobral, nos meses de abril e maio de 2014; a primeira sessão de interação de cada agrupamento ocorreu em outubro de 2014 tendo como líderes os estudantes brasileiros que abordaram a temática da Capoeira. Essa sessão foi seguida de uma troca ocorrida em dezembro de 2014 quando os estudantes de Hatzic Elementary apresentaram questões relativas aos indígenas canadenses, enquanto os alunos de Windermere expuseram este tema somando a ele uma breve mostra da organização escolar do programa de arte em sua escola (Athena Project). Os participantes do lado brasileiro, na ocasião de sua segunda sessão como líderes, em abril de 2015,

trouxeram à baila o tópico dos indígenas brasileiros. Na quarta sessão, os canadenses decidiram dar prosseguimento à exposição dos indígenas, tratando de outros dados artísticos, sociais e culturais relevantes dessas nações.

As sessões, portanto, desenrolaram-se a partir de uma questão de partida adicionando a esta a criação colaborativa em música e performances artísticas. As interações do programa se articularam, local e globalmente, com as atividades regulares dos estudantes em suas respectivas escolas.

Importa destacar que, além destas sessões, os dois grupos de participantes canadenses puderam vivenciar a visita de 2 pesquisadores brasileiros envolvidos no projeto em suas escolas. A atividades despertou bastante interesse dos alunos que puderam fazer novas descobertas relativas à cultura brasileira, em especial ligadas a músicas consoantes aos temas trabalhados até então no UAM.

Cada uma das sessões foi gravada em vídeo. Estudantes, professores e mediadores foram solicitados a fazerem uma reflexão após cada uma das sessões. Ao final do programa, os discentes participantes fizeram uma entrevista de, em média, 10 minutos ou forneceram uma reflexão de caráter amplo sobre o programa. Os estudantes responderam, também, a um questionário do estilo pós-pré de 45 itens construído para revelar possível mudanças resultantes das ações do programa.

O tipo de questionário foi escolhido com o intuito de conseguir respostas dos participantes que refletissem, mais realisticamente, o impacto do programa. Num instrumento pré-pós, o modelo de respostas não é capaz de barrar noções pré-concebidas que resultaram da exposição ao programa, assim, entendemos que o uso de um questionário deste tipo teria nos provido com reflexões irrealistas dos estudantes acerca do programa.

Considerações finais

Apesar de não termos a intenção de apresentar aqui uma análise mais completa dos resultados obtidos – esta será objeto de um artigo mais longo que está atualmente sendo gestado – desejamos grifar o considerável número de dados que sustentam que o UAM teve efeitos de aprendizado relativo à responsabilidade social. Obtivemos indicativos sólidos de que as atividades de serviço social em conjunção com o programa contribuíram para conectar voluntários e beneficiados de forma a transcender os propósitos de arrecadação de fundos.

Através das ações do programa os participantes puderam expandir suas oportunidades, engajar-se significativamente, e, ter vivências transformativas. Esses resultados foram possíveis graças a três posturas que subjazem o UAM: uma concepção de arte e de educação musical amplas,

o reconhecimento da relevância de desenvolver novas e efetivas formas de ensino-aprendizado intercultural, e, a compreensão de que a tecnologia pode ser utilizada em favor da educação, desde que tomada sob uma perspectiva crítica e democrática (FEENBERG; HANNAH, 1995, p. 3-22).

Ademais, os estudantes revelaram que o UAM foi uma experiência que enriqueceu seu senso de identidade pessoal e cultural, suas habilidades de criar laços sociais, seus conhecimentos interculturais, sua sensibilidade às questões sociais e sua capacidade de engajar-se com as artes. Tais revelações expressam a efetividade do engajamento musical transformativo como um modelo teórico para a exploração e fomento da multimodalidade para os estudantes. Apontam, ainda, para o reconhecimento de que o sujeito é um constructo social e para a correspondente importância de um aprendizado autêntico englobar variáveis ligadas ao contexto social com o qual trabalha.

Obviamente, os bons resultados do programa não nos furtam de reconhecer os obstáculos enfrentados. Foram eles: os agendamentos das sessões, que precisava articular não apenas os diversos horários disponíveis dos inúmeros pesquisadores, professores, estudantes e aulas, como também lidar com a diferença de fuso-horário; os imprevistos ligados ao uso da tecnologia que, por vezes, limitou as interações previstas; os vários níveis mediação, inclusive, linguístico; e, por fim, as diferenças etárias entre os grupos que afetaram a natureza do engajamento, haja vista que os estudantes respondem melhor a pessoas de idade similar com os quais é mais fácil se relacionar e identificar.

Enfim, o UAM se mostrou como uma oportunidade singular para os estudantes aprenderem aspectos de outras culturas, para entender os contextos sócio-histórico-culturais nos quais certas práticas artísticas ocorrem, e, para refletir sobre como essas práticas se conectam à sua própria paisagem e identidade culturais. Atualmente, estamos organizando um programa que continua e incrementa o UAM, tendo sido somado a equipe investigadores da área da tecnologia, da comunicação, e da psicologia.

Referências

- FEENBERG, A. & HANNAY, A. (Ed.). *The politics of knowledge*. Bloomington e Indiana: Indiana University Press, 1995.
- HOLLAND, D., LACHIOCOTTE, W., SKINNER, D. & CAIN, C. *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.
- HULL, G.A., & NELSON, M.E. Literacy, media, and morality: Making the case for an aesthetic turn. In: BAYNHAM, M. & PRINSLOO, M. (Eds.). *The future of literacy studies*. New York: Palgrave Macmillan, 2009, pp. 199–227.
- MARTIN, J. N. & NAKAYAMA, T. K. *Intercultural communication in contexts*. Mayfield: McGraw Hill, 2010.
- O'NEILL, S. Becoming a music learner: toward a theory of transformative music engagement. In: MCPHERSON, G.E. & WELCH, G.F. (Ed.). *The Oxford handbook of music education*. Vol. I. Oxford: Oxford University Press, 2012, pp. 163-186.
- O'NEILL, S. Transformative Music Engagement and the Musical Flourishment. In: MCPHERSON, G.E. (Ed.). *The child as a musician*. 2a. ed. (IN PRESS)
- SMITH, A. & HULL, G. Critical literacies and social media: Fostering ethical engagement with global youth. In: ÁVILA, J. & ZACHER PANDYA, J. (Eds.). *Critical Digital Literacies as Social Praxis: Intersections and challenges*. New York: Peter Lang. Walsh, 2012.

ENSINO DE MÚSICA NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA SOB A ÓTICA DA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO

Marcos de Souza Ferreira
musicaferreira@gmail.com – UFBA

Luiz César Marques Magalhães
luizcesarmagalhaes@gmail.com – UFBA

Resumo: Sete estudantes egressos do Instituto Federal da Bahia *campus* Vitória da Conquista, foram aprovados para cursos superiores em música, de 2011 a 2014 e adquiriram a formação musical necessária para ingresso nos cursos superiores por meio das atividades de Educação Musical desenvolvidas no âmbito da escola, sem a necessidade de complementar a formação em escolas de música ou conservatórios. A pesquisa de doutorado, um estudo de caso em andamento no PPGMUS/UFBA, que toma como campo de investigação o Instituto Federal da Bahia, identificou que o ensino de música está presente como conteúdo na estrutura curricular em apenas 18,75% da instituição e tem como objetivo descrever e analisar como as aulas de música são ministradas. As experiências já registradas no *campus* Vitória da Conquista serão confrontadas com os resultados das investigações sobre o ensino de música nos demais *campi* do IFBA, usando para coleta de dados, entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores de música e ex-estudantes do Instituto. Este artigo faz um recorte que apresenta sinteticamente (a) dados sobre a criação do Ensino Integrado, uma nova modalidade para Educação Básica, onde a educação musical se insere; (b) um panorama do ensino do componente curricular Arte no Instituto Federal da Bahia; e (c) um estudo sobre Qualidade em Educação referenciada nos sujeitos sociais e suas correlações com o Ensino Integrado.

Palavras chave: Educação Musical no Instituto Federal da Bahia, Ensino Integrado, Qualidade em Educação.

MUSIC EDUCATION AT THE FEDERAL INSTITUTE OF BAHIA UNDER THE OPTIC OF THE QUALITY IN EDUCATION

Abstract: This article is part of the research carried out as part of the Doctorate about Music Education at the Federal Institute of Bahia (IFBA), in course of Post Graduate Music Program at the Federal University of Bahia (UFBA). It illustrates the following: a) information about Integrated Education, a new modality for Basic Education, which advocates the idea that both Secondary and Technical Education should be combined into a single curriculum, into which music fits; b) an overview of the curriculum of arts teaching at the Federal Institute of Bahia, which has as objective to establish the presence or absence of Music knowledge within the Institution; and c) a study about quality of education by reference to social subjects and their correlation with Integrated Education.

Keywords: Music Education at the Federal Institute of Bahia, Integrated Education, Quality of Education.

Considerações iniciais

A educação musical aplicada à Educação Básica atende a diversos objetivos: sensibilizar os estudantes para uma relação mais estreita com as artes, fazer desabrochar a criatividade, desenvolver a musicalidade, revelar novos talentos, promover a sociabilização e contribuir para tornar o ambiente escolar mais alegre e descontraído. Na sociedade contemporânea, de perfil consumista e técnico-mecanicista, para além dos objetivos destacados, o ensino de música deve prestar-se à construção de novos paradigmas, à formação de um constructo de conhecimento musical e ao desenvolvimento das artes e das ciências.

A Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008b), modifica o § 2º do Art. 26 da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e torna a música conteúdo obrigatório do ensino de Arte na Educação Básica. Contudo, passados sete anos e esgotado o prazo para efetiva implementação da Lei, constata-se que diversos currículos e programas escolares não estão em consonância com as determinações legais e que o modelo proposto para o ensino de Arte com foco na educação musical não tem sido concretamente aplicado na maioria das escolas do país.

Quanto às escolas que ministram aulas de música, uma indagação se faz necessária: por que a maioria dos estudantes que descobre seu potencial artístico musical durante a Educação Básica necessita buscar escolas de música especializadas para completar a formação que o habilita a ingressar num curso superior em música?

Esta inquietação motivou a criação de um projeto de educação musical no Instituto Federal da Bahia (IFBA) *campus* Vitória da Conquista, em desenvolvimento desde 2005. Este projeto possibilita aos estudantes vivenciarem atividades musicais que contribuem para desenvolver a musicalidade e a habilidade de leitura e escrita musical, no âmbito da escola. Dentre os efeitos deste projeto pode-se registrar a aprovação de sete estudantes para cursos superiores em música. A maioria deles adquiriu a formação musical necessária para prosseguimento de seus estudos por meio das práticas musicais que são desenvolvidas no âmbito da escola, sem a necessidade de complementar a formação em escolas de música ou conservatórios.

O projeto pedagógico musical do IFBA *campus* Conquista e os efeitos que já se podem registrar das atividades musicais desenvolvidas, estão sendo examinados em pesquisa de doutoramento em educação musical, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (PPGMUS/UFBA), e tais experiências serão confrontadas com os resultados das investigações sobre o ensino de música nos demais *campi* do IFBA.

Este artigo, um recorte da pesquisa em andamento, apresenta sinteticamente (a) dados sobre a criação do Ensino Integrado, onde a educação musical se insere; (b) um levantamento da real situação do ensino de música no IFBA; e (c) um estudo sobre Qualidade em Educação, referenciada nos sujeitos sociais e suas correlações com o Ensino Integrado.

Ensino Integrado nos Institutos Federais

Os Institutos Federais durante quase um século tiveram seus objetivos focados numa educação tecnicista, mas não de maneira exclusiva, pois em diversos momentos ofertou paralelamente a formação propedêutica, caracterizando o que Kuenzer (2000) denomina dualidade estrutural:

A iniciativa estatal, primeiro, criou escolas profissionais, no início do século XX, para só nos anos 40 criar o Ensino Médio. A partir de então, essas redes sempre estiveram de alguma forma (des)articuladas, uma vez que a dualidade estrutural sempre responde às demandas de inclusão/exclusão (apud GRABOWSKI, 2006, p. 7).

Contraditoriamente, esta mesma instituição torna-se palco principal para implantação do projeto do Ensino Integrado (BRASIL, 2004; 2008a), no qual a formação profissional técnica de nível médio e as disciplinas propedêuticas do Ensino Médio são ofertadas de forma integradas, para egressos do Ensino Fundamental.

O Ensino Integrado não se caracteriza pelo ajuntamento de disciplinas propedêuticas e técnicas, também não é apenas prática pedagógica interdisciplinar ou transdisciplinar. Implica, segundo Grabowski, um conjunto de categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenvolva a formação integral dos sujeitos, promovendo articulação e integração orgânica entre (1) trabalho, como princípio educativo; (2) ciência, como criação e recriação pela humanidade de sua natureza; e (3) cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. (GRABOWSKI, 2006, p. 8),

Moura (2013) destaca que 45,2% dos jovens brasileiros, entre 16 e 17 anos, são trabalhadores e, considerando o desafio da profissionalização antes da conclusão da Educação Básica, defende a constituição de um ensino “que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral e politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.”. (MOURA, 2013, p. 715).

Uma nova postura é exigida dos professores e estudantes pois a dualidade estrutural da antiga escola, que hierarquizava o conhecimento, não deve existir num currículo integrado. Ao se

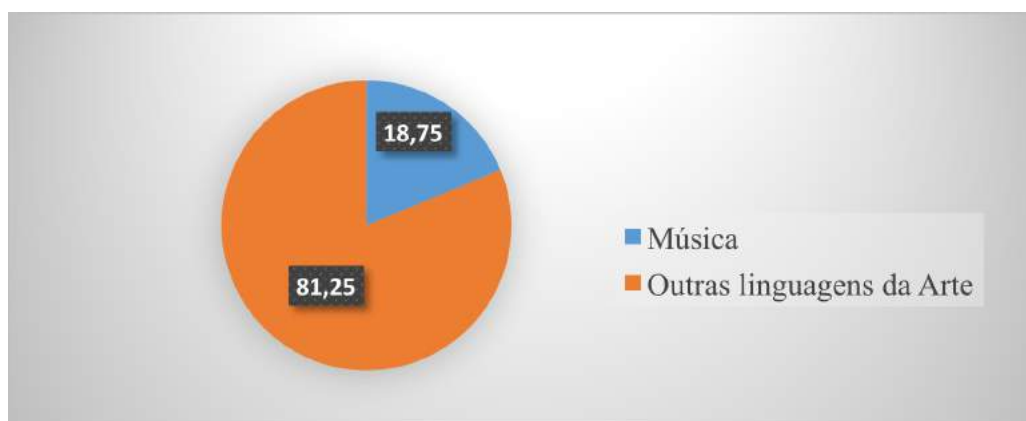
questionar o que integrar, uma resposta adequada seria integrar finalidades e objetivos; e quando os objetivos pretendidos estiverem amalgamados, ocorrerão as estratégias bem-sucedidas de ensino-aprendizagem.

Ensino de música no IFBA

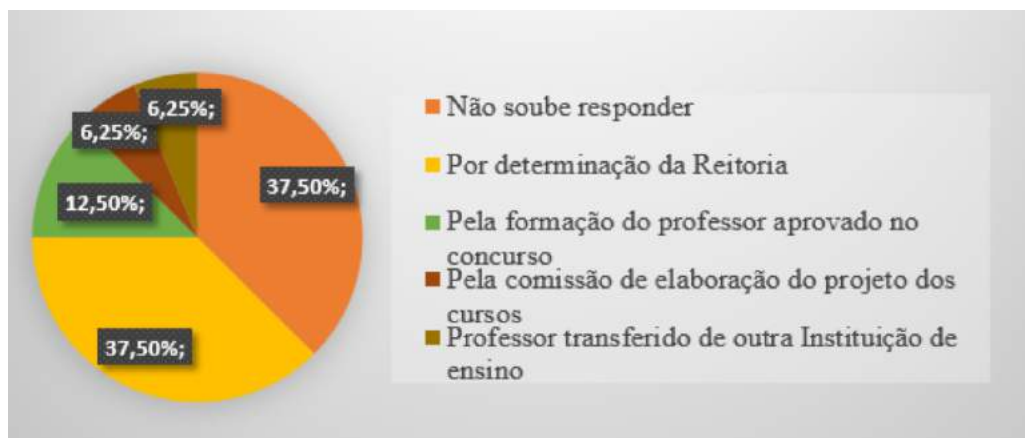
Na grade curricular em vigor no IFBA o ensino de música não está garantido como uma disciplina, mas como uma das linguagens do componente curricular Arte, oferecido aos estudantes do 1º ano do Ensino Integrado.

Para levantamento dos dados iniciais da pesquisa, foram entrevistados os Diretores de Ensino dos *campi* e constatou-se que dos dezesseis *campi* onze ministram exclusivamente aulas de Artes Visuais; dois ministram exclusivamente aulas de Música; em um *campus* ministram-se aulas de Artes Visuais e Teatro; somente em um *campus* são ministradas aulas das quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Em suma, o ensino de música aparece como uma das linguagens artísticas do componente curricular Arte somente em 18,75% do IFBA, conforme pode ser observado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Percentual do ensino de música no âmbito do IFBA, em 2013



Perguntamos aos Diretores de Ensino qual teria sido a razão para escolha da linguagem artística que é trabalhada no *campus*. O gráfico 2 apresenta as respostas.

Gráfico 2. Razão para escolha da linguagem artística praticada nos *campi*.

Indagada sobre os critérios utilizados pela Reitoria para seleção dos professores de Arte, a resposta da pró-reitora de ensino confirma uma visão ainda centrada na figura do professor polivalente: “abre-se concurso de generalista para área de Arte. Se o *campus* é novo, o professor vem como generalista e a linguagem que ele trouxer será dominante, embora haja uma solicitação de que o professor aborde várias linguagens com os estudantes”. Mesmo após dezoito anos da promulgação da LDB 9.394/96, que extingue a Educação Artística dos currículos escolares, ainda se veem tão latentes os efeitos da Lei 5.692/71.

Qualidade em educação

A Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008b), que altera o art. 26 da Lei 9.394/1996, traz de volta o ensino de música à Educação Básica. Passados sete anos da promulgação da Lei e conscientes de que o ensino de música não está presente em todas as escolas, indaga-se sobre os problemas que levam a este resultado ou sobre as manobras que se fazem para burlar a aplicabilidade da Lei. Às escolas onde a música está presente, faz-se necessária uma reflexão sobre a maneira como este ensino se desenvolve, bem como sobre os resultados que ele provoca nos jovens. Urge então repensar a qualidade desse ensino e conseqüentemente a Qualidade em Educação.

As discussões sobre a Qualidade em Educação ganharam força no final da década de 1980, com avanços das políticas neoliberais e com o discurso da competitividade econômica. Presenciou-se uma defesa da qualidade em todos os setores e nesse bojo construiu-se a bandeira da Qualidade em Educação. No entanto, esse discurso hegemônico sobre Qualidade baseava-se no desempenho dos estudantes em testes padronizados, reforçando a lógica da meritocracia, que privilegiava poucos em detrimento de muitos.

Araújo (2012) apresenta argumentos para uma Qualidade em Educação referenciada nos sujeitos sociais e destaca aspectos importantes, mas não hierárquicos, que devem ser observados na construção de um currículo: respeito à cultura local; construção e não reprodução do conhecimento; percepção de que não existe um conhecimento verdadeiro e inquestionável; questão da luta de classes; e ainda, sem desprezar a abordagem da demanda local, defende a presença de valores universalistas na construção do currículo.

Sobre este último aspecto, destacam-se duas questões: primeiramente a exigência de um padrão para o perfil do egresso, o que faz da escola “uma arena de saberes e de reflexões permanente para que todos os sujeitos possam se apropriar da cultura, dialogar, interagir com os diferentes, (...) e se fazer valer como cidadãos na esfera pública”. (ARAÚJO, 2012, p. 231-232). O ensino de música torna-se relevante nessa característica do perfil do egresso e defesa da universalização de saberes. A outra questão é um alerta para o perigo de se perder o sentido público da escola, caso os valores universalistas sejam renegados, pois “a ausência de definição clara de políticas por parte do sistema pode indicar um caminho perigoso, que é o da perda do sentido público da escola, tornando-a refém de interesses específicos de grupos religiosos, raciais, étnicos, sociais” (ARAÚJO, 2012, p. 243).

A Qualidade em Educação referenciada nos sujeitos sociais rebate a crítica conservadora de que a escola de hoje perdeu qualidade, pois exige repensar o conceito de escola ao considerar que no Brasil, gradativamente, o acesso das camadas populares à escola é ampliado. A escola de hoje não é nem melhor nem pior do que a escola de outrora, trata-se de uma outra escola, pois a escola de hoje nunca existiu. (ARAÚJO, 2012).

Pode-se afirmar que o Ensino Integrado recebe estudantes das mais variadas origens, muitos deles vindos de escolas públicas, por meio das cotas sociais; ingressam também nesses cursos estudantes egressos de escolas privadas e de classes sociais privilegiadas. Assim, com a mudança de público, mudam-se também as demandas. A convivência harmoniosa entre eles, o respeito às origens, aos gêneros e às orientações sexuais, faz da escola um exemplo de espaço público de integração e convivência social. Neste sentido a escola torna-se responsável pela manutenção de espaços públicos e se apropria do significado de mundo comum pois “nas condições de mundo comum, a realidade não é garantida primordialmente pela ‘natureza comum’ de todos os homens que o constituem, mas antes pelo fato de que, a despeito de diferenças de posição e da resultante variedade de perspectivas, todos estão sempre interessados no mesmo objeto”. (ARENDDT, 2014, p. 70).

A existência de um espaço público garante que os sujeitos não sejam excluídos do debate, da reflexão, pois é ali que as pessoas se encontram como iguais, independentemente da raça, classe ou nacionalidade. A qualidade referenciada nos sujeitos sociais é, portanto, a antítese do privado, da intimidade, da subjetividade, do antipolítico.

Sergio Figueiredo, ex-presidente da ABEM, reforça nossa defesa do fazer musical na escola como garantia de uma arte integradora: “Compreender e vivenciar experiências musicais na escola amplia a formação do cidadão na medida em que se oferecem, neste processo escolar, oportunidades múltiplas, democraticamente, para todos”. (*apud* SANTOS, 2012, p. 208).

Assim, o ensino de música na Educação Básica encontra respaldo na Qualidade em Educação referenciada nos sujeitos sociais.

Considerações finais

A pesquisa em andamento, tem entre seus objetivos, registrar e analisar o trabalho desenvolvido pelos professores de música do IFBA, bem como o efeito desse trabalho na trajetória de estudantes egressos da instituição, matriculados em cursos superiores de música.

Os dados obtidos estão sendo confrontados com o papel destinado à escola, com base no conceito de Qualidade em Educação referenciada nos sujeitos sociais, na perspectiva de que o ensino de música deve ser garantido a todos igualmente e permitir a continuidade dos estudos musicais, se assim desejar. Desta forma, dentre os resultados desta investigação, esperamos encontrar fundamentos para propostas que incluam (1) a abertura de novos concursos para professor de música no IFBA, ampliando o ensino de música para todos os *campi*; (2) o reconhecimento por parte do IFBA da importância da criação de um curso de Licenciatura em Música no *campus* Vitória da Conquista, uma real necessidade da região sudoeste da Bahia; (3) a construção de novas propostas curriculares para o ensino de música na Educação Básica.

Referências

ARAÚJO, Adilson Cesar de. Gestão, avaliação e qualidade da educação: políticas públicas reveladas da prática escolar. Brasília: Líber Livro Faculdade de Educação/UNB, 2012.

ARENDT, Hannah. A condição humana. Tradução de Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2014.

BRASIL. LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 25 de abril de 2014.

BRASIL. Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 17 de janeiro de 2014.

BRASIL. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008a. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em 17 de janeiro de 2014.

BRASIL. Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008b. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em 05 de janeiro de 2014.

GRABOWSKI, Gabriel. Ensino Médio Integrado à educação profissional. MINC, TV Escola, Programa Salto para o Futuro. Boletim 07. Maio-junho, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida; BREMER, Maria Aparecida de Souza. Ensino Médio Integrado: uma história de contradições. In: IX ANPED SUL – Seminário de pesquisa em educação da região sul. Porto Alegre, 2012.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

SANTOS, Regina Marcia Simão (org.). Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação musical. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

GENÈSE DE L'INSTRUMENTARIUM BASCHET : 14 STRUCTURES SONORES POUR UNE PÉDAGOGIE DE LA CRÉATION SONORE

Vincent Bouchard Valentine
bouchard-valentine.vincent@uqam.ca - UQAM (Canada)

Abstract : With their strange shapes and incredible sounds, the 14 sound sculptures of the Instrumentarium Baschet arouse curiosity and disbelief. This set of instruments is used in musical education for forty years throughout the world. This article presents the context that allowed its development. The methodological framework is *anasyntèse* (Legendre, 1983). A qualitative content analysis (L'Écuyer, 1990; Bardin, 2013) has been made on the outcome documentation of a research internship at the workshops of François Baschet (Paris) and a training course at the *Structures sonores et pédagogie*'s association (Saint-Michel-sur-Orge): text, audiovisual recording and interviews, monographs.

Keywords : Baschet, instrumentarium, sound sculptures, creative music, music teaching.

Introduction

Avec leurs formes étranges et leurs sonorités surprenantes, les 14 structures sonores de l'instrumentarium Baschet suscitent curiosité et incrédulité. Cet ensemble d'instruments est utilisé à travers le monde en pédagogie musicale depuis une quarantaine d'années. Je présenterai dans cet article le contexte qui a permis son développement.

Le cadre méthodologique adopté est celui de l'anasyntèse (LEGENDRE, 1983). Une analyse de contenu qualitative (L'ÉCUYER, 1990; BARDIN, 2013) a été opérée sur la documentation issue d'un stage de recherche réalisé dans les ateliers de François Baschet (Paris) et d'un stage de formation à l'association Structures sonores et pédagogie (Saint-Michel-sur-Orge) : textes, enregistrements audiovisuels et entrevues. À ces documents s'ajoutent des monographies relatives à la pédagogie de la création sonore.

Pour commencer, je présenterai quelques points de repère fondamentaux sur l'œuvre des frères Baschet, pionniers de la sculpture sonore et cinétique. Je retracerai ensuite les étapes qui ont mené Bernard Baschet à la conception d'un ensemble de petites structures sonores pour l'éducation musicale. Enfin, je situerai les caractéristiques de cet instrumentarium au regard des principes d'une pédagogie de la création sonore.

Mise en contexte

Bernard Baschet (1917-2015) et François Baschet (1920-2014) se font d'abord connaître sur la scène de la musique expérimentale parisienne au milieu des années 1950 (BASCHET B., 1968).

Engagés sur la voie de la musique bruitiste – ouverte par Luigi Russolo, Edgar Varèse et Pierre Schaeffer –, ils souhaitent explorer les nouveaux horizons sonores par des moyens purement acoustiques, sans électricité. Une recension systématique des traités de physique acoustique les met sur la piste de la *verge encastrée*, un principe simple qui permet d’irradier dans l’air les sons internes des métaux (BOUASSE, 1927). Cette découverte présente pour eux le double intérêt de produire des sonorités inouïes et de n’avoir jamais été systématiquement exploitée en musique.

À la manière d'un jeu de meccano, ils construisent des *structures sonores* composées de pièces interchangeables : barres de métal, vessies de plastique, tiges de verres, cônes d’acier inoxydable, ressorts, etc. L’adjonction ou le retrait de ces éléments modifie le profil sonore de l’instrument, si bien que la recherche de nouveaux sons engendre d’innombrables variations dans les assemblages (BASCHET; BASCHET, 1985). En quelques années, les frères Baschet créent une collection d’instruments aux résonances sourdes et métallisées dont les formes évoquent l’appareillage scientifique de l’époque, notamment celui utilisé pour l’exploration spatiale. Les structures sonores figurent parmi les rares exemples d’innovation effective en facture instrumentale acoustique au XX^e siècle.

Les structures sonores se divisent en trois familles :

- 1) les instruments à tiges de verre, appelés « cristaux »;
- 2) les instruments à cordes;
- 3) les instruments à percussion.

Un second classement sur les sonorités est nécessaire pour les distinguer :

- 1) les instruments à sonorités de hauteur repérable;
- 2) les instruments à sonorités de hauteur difficilement repérable;
- 3) les instruments à sonorité de hauteur non repérable.

Cette correspondance entre le son et la forme conduit progressivement les deux créateurs à traiter leurs structures sonores comme des compositions plastiques, constituées de masses, de surfaces et de volumes à organiser (GERBER, 1972). Ce passage de la facture instrumentale à la sculpture sonore leur vaut, dès le début des années 1960, un succès international confirmé par des expositions majeures au musée des Arts Décoratifs de Paris (1964), au *Museum of Modern Art* de New-York (1965), à l’*Akademie der Kunst* de Berlin (1972) et au *Barbican Centre* de Londres (1983). L’esthétique de leurs sculptures, plus épurée, fait souvent référence au règne végétal.

Premières expériences éducatives

En plus d'être une recherche sur les plans visuels et sonores, la démarche des frères Baschet est alimentée par une réflexion sur la fonction sociale l'art, lequel évolue désormais dans un système de marché qui le coupe de la population. La participation du public devient pour eux un moyen de changer le rapport à l'œuvre et d'amener le spectateur à prendre conscience de son propre potentiel créateur (CLARISSE, 2014).

Dès les années 1950, le public est invité à manipuler les structures sonores après les concerts de l'ensemble Lasry-Baschet. Ces séances d'improvisation libre avec le public font écho à la démarche compositionnelle du groupe et deviendront plus tard le fondement de l'approche pédagogique de Bernard Baschet. En 1964, lors de l'exposition *L'objet* au musée des Arts Décoratifs de Paris, les frères Baschet mettent une sculpture sonore à la disposition du public (BASCHET; BASCHET, 1987). Le succès de cette expérience les incite à reprendre la formule dans leurs expositions subséquentes. À partir de 1968, l'interactivité franchit une nouvelle étape avec la réalisation de fontaines sonores activées par le public (HORN, 1989). Cette volonté constante de réduire le fossé entre le public et l'œuvre les conduira naturellement vers des interventions éducatives où le public est amené à inventer sa musique ou à réaliser ses sculptures sonores. Je me limiterai, dans cet article, à relater le développement de l'instrumentarium pédagogique.

En 1965, au *Moderna Musset* de Stockholm, des classes d'enfants venus s'initier à l'art moderne se précipitent sur les sculptures sonores avec un entrain inattendu. Ce comportement marqué se répète au fil des expositions. Des enseignants suggèrent alors d'exploiter le pouvoir d'attraction de ces créations en éducation, ce qui incite les frères Baschet à réaliser, au tournant des années 1970, une série de structures sonores pour les animations muséales. Bernard Baschet prend alors en charge les visites d'écoliers avec ces versions réduites des grandes structures sonores (BASCHET F., 2000a).

Le défi est d'amener ces enfants à réaliser une petite séquence musicale en moins d'une heure. La pédagogie traditionnelle n'est ici d'aucun secours puisque, d'une part, les structures sonores ne produisent pas de mélodies et que, d'autre part, la courte durée des animations rend inutile toute tentative d'enseignement. Par essais et erreurs, au rythme d'environ cinquante animations par mois, Bernard Baschet pose les bases de sa pédagogie : des jeux d'improvisation collective orientent le développement des capacités d'écoutes et du jugement esthétique nécessaires à la réalisation de créations musicales (BASCHET B., 2000).

L'approche de Bernard Baschet s'inscrit dans ce que nous pourrions appeler le courant expressif de la pédagogie musicale (EFLAND, 1994). Au milieu des années 1960, les premières propositions de *creative music* apparaissent dans le sillage de la pédagogie des arts plastiques. Des

pédagogues comme Raymond Murray SCHAFER (1965) au Canada, Ronald THOMAS (1970) aux États-Unis et John PAYNTER (1970) en Angleterre placent la création sonore et l'expression libre de l'enfant au centre de modèles pédagogiques en rupture avec les pratiques établies. La France, grâce notamment aux travaux de Pierre Schaeffer et du Groupe de recherches musicales, – dont fait partie Bernard Baschet – est un terreau fertile pour cette pédagogie de la création sonore qui prendra progressivement l'appellation d'éveil musical. François DELALANDE (1984) et Claire RENARD (1982) en formalisent les principes.

Encouragé par les réactions des écoliers, Bernard Baschet décide d'organiser des animations à son atelier de Saint-Michel-sur-Orge, en banlieue de Paris. Une dizaine d'intervenants des milieux musical, éducationnel et hospitalier s'intéressent à son travail et explorent avec lui le potentiel éducatif et musicothérapeutique des structures sonores (BASCHET et al., [ca 1984]).

De 1975 à 1978, il raffine son approche en participant au projet américain *Learning to Read Through the Arts*, destiné aux enfants défavorisés de Harlem. Ce projet, piloté par la *Guggenheim Foundation* de New York, avait pour but de développer l'estime de soi des jeunes à travers l'expression et la créativité artistique (BASCHET 1999; BERNSTEIN, 1977).

Développement de l'instrumentarium

Ces années d'expérimentation pédagogique avec les structures sonores Baschet aboutissent à un constat : malgré des qualités pédagogiques indéniables, les structures sonores sont trop grandes et leurs claviers sont trop complexes pour les enfants. Il faut encore réduire la taille des instruments et simplifier leurs claviers (BASCHET F., 2000a). Bernard Baschet conçoit alors, entre 1977 et 1980, un ensemble de quatorze petites structures sonores adaptées au travail avec les enfants. Plus petites, plus simples et arborant des couleurs vives, elles conservent néanmoins les caractéristiques de leurs grandes sœurs (ASSP, 1998). La démarche de Bernard Baschet s'apparente ici à celle de Carl Orff qui, dans les années 1930, a révolutionné la pédagogie musicale en adaptant à la taille des enfants des instruments au départ conçus pour des adultes.

Cet ensemble de structures sonores correspond à l'archétype de l'instrumentarium d'éveil musical. J'ai retenu des travaux de DELALANDE (1984) et de REIBEL (1984) quatre principes qui en précisent les paramètres :

- 1) Utiliser des corps sonores non conventionnels : l'utilisation d'instruments de musique, trop connotés culturellement, entrave les démarches d'exploration sonore en enfermant l'enfant dans des modes de jeu déterminés dont il ne peut s'échapper;

- 2) Susciter l'exploration gestuelle : les corps sonores devraient permettre des modes de jeux fondamentaux tels que frapper, frotter ou souffler. Ils devraient aussi favoriser des gestes diversifiés tels que faire rouler, faire grincer, faire rebondir, faire osciller, froisser, pousser, étirer, déplacer, ainsi que des mouvements variés tels que lent, vite, ralentir, accélérer, etc. Finalement, ils ne devraient pas exiger des gestes trop élaborés.
- 3) Éveiller la curiosité : les corps sonores devraient produire des sons assez attrayants pour stimuler une démarche d'exploration. Les sons produits par les corps sonores doivent donc être surprenants, riches dans leur évolution et agréables.
- 4) Viser la diversité sonore : il faut mettre à la disposition des élèves un ensemble de corps sonores produisant une vaste gamme de sons : a) sons longs et sons courts; b) sons aigus et sons graves; c) évolutions sonores prévisibles et évolutions sonores aléatoires; d) sons doux et sons forts; etc.

Conclusion

Au-delà de leur apparence iconoclaste, les quatorze structures sonores de l'instrumentarium Baschet répondent à des intentions esthétiques et pédagogiques très précises. La fonction première de ces instruments n'est pas de produire des notes et des mélodies, mais plutôt des sons complexes que l'élève apprend à agencer dans ses créations sonores. Chaque instrument produit une gamme de timbres spécifiques qui, combinée à celles des autres structures sonores, offre au jeune musicien une riche palette de sonorités couvrant une large bande du spectre sonore.

Les claviers sont organisés pour favoriser l'exploration sonore. De fait, ils ne font référence à aucun instrument connu et réclament des modes de jeu variés tels que gratter, pincer, frotter, percuter, caresser, etc. L'élève n'est donc pas tenté de comparer son jeu aux standards d'exécution habituels : il peut jouer librement et s'exprimer sans complexe. Aucune technique de jeu n'est imposée *a priori*. Le but est d'activer l'esprit d'invention des élèves et d'établir cette essentielle relation entre l'idée musicale et le geste producteur de son.

Enfin, les claviers sont de grande dimension et leurs éléments constituants sont répartis en nombre limité pour pallier le manque de coordination motrice du débutant. Ainsi, dès les premières tentatives, il est possible d'obtenir de jolis sons, ce qui permet à l'élève de se concentrer sur la dimension expressive du jeu musical. Cette caractéristique des structures sonores favorise l'intégration d'élèves présentant des déficiences intellectuelles, motrices, visuelles ou auditives.

ENSINO E APRENDIZAGENS MUSICAIS NO MUNDO

À ma connaissance, il s'agit du seul ensemble d'instruments musicaux acoustiques commercialisé pour la création sonore. Fabriqué artisanalement, cet instrumentarium est disponible sur commande auprès de l'association Structures sonores et pédagogie, en France.

Références

- ASSOCIATION STRUCTURES SONORES ET PÉDAGOGIE. Les structures sonores Baschet à l'école maternelle. Le Bulletin SSP, n. spécial, p. 1-6, [sans date].
- ASSOCIATION STRUCTURES SONORES ET PÉDAGOGIE. Les structures sonores Baschet en milieu spécialisé. Le Bulletin SSP, no spécial, p. 1-4, [sans date].
- ASSOCIATION STRUCTURES SONORES ET PÉDAGOGIE. Jouez sur les 2 tableaux. Brochure publicitaire. Paris: Association Structures sonores et pédagogie, 1998.
- BARDIN, Laurence. L'analyse de contenu. Paris: Presses Universitaires de France, 2013.
- BARSAC, Jacques. Sculptures sonores Baschet. Vidéocassette VHS. Paris: Jacques Barsac. 28 min., 1981
- BASCHET, Bernard. L'âme de cristal. Les cahiers du CENAM : Structures sonores Baschet, n. 50, p. 2-3, [sans date].
- BASCHET, Bernard. Questions à propos de l'instrumentarium II. Entrevue téléphonique outremer réalisée par Vincent Valentine le 18 février. 2000.
- BASCHET, Bernard. et al. Structures sonores et pédagogie. Mémoire pour fin de subvention. Document inédit. 28 p., [ca 1984].
- BASCHET, Bernard. L'instrument, le musicien, la sculpture. Le Compositeur et l'Instrument. Textes et Notes de programmes (Paris, CentreGeorges-Pompidou, 18-23 février 1980). Paris: IRCAM EIC, 1980.
- BASCHET, Bernard. Structures sonores. Leonardo, v. 1, n. 4, p. 393-403, 1968.
- BASCHET, François. Sound Sculpture. The Baschet Experience : Shapes, Sound and People. 1945-1965. Document inédit. Vancouver: Aesthetic Research Centre of Canada, [sans date].
- BASCHET, François. Mémoires sonores. Paris: L'Harmattan, 2013.
- BASCHET, François. Questions à propos de l'instrumentarium I. Entrevue téléphonique outremer réalisée par Vincent Bouchard-Valentine le 28 janvier, 2000a.
- BASCHET, François. Questions sur les ateliers de sculptures, de fontaines sonores et le kit BEC. Entrevue téléphonique outremer réalisée par Vincent Bouchard-Valentine le 17 février, 2000b.
- BASCHET, François. Les sculptures sonores : The Sound Sculptures of Bernard and François Baschet. Chelmsford (UK): Soundworld Publishers, 1999.

- BASCHET, François. Les sculptures sonores de Bernard et François Baschet. Document inédit, 1998.
- BASCHET, François. New Musical Instruments. *New Scientist*, v. 18, n. 337, p. 25-27, 1963.
- BASCHET, François et Bernard BASCHET. Sound Sculpture: Sound, Shapes, Public Participation, Education. *Leonardo*, v. 20, n. 2, p. 107-114, 1987.
- BASCHET, François et Bernard BASCHET. Organologie des Structures Sonores Baschet. Paris: Association Structures sonores et pédagogie, 1985.
- BERNSTEIN, Paula. The Special Art of Learning to Read and Write. *Daily News* (March 1), p. 36, 1977.
- BOUASSE, Henri. Verges et plaques, cloches et carillons. Paris: Blanchard, 1927.
- CLARISSE, Sophie. Œuvre ouverte : au travers des sculptures sonores des frères Baschet. Saint-Michel-sur-Orge: Association Structures sonores et pédagogie, 2014.
- DELALANDE, François. La musique est un jeu d'enfant. Paris / Bry-sur-Marne: Buchet/Chastel / Institut National de l'Audiovisuel, 1984.
- EFLAND, Arthur. Art Education Programs. In *The International Encyclopedia of Education*, vol. 1. Oxford (Angleterre): Pergamon, p. 338-343, 1994.
- EMERSON, Gloria. From Paris Comes a Film Spoof of the Fashion World. *The New York Times*, november 25, 1966.
- GERBER, Alain. Les frères Baschet : sculptures et structures sonores. *Son Magazine*, n. 33, p. 84-89, 114,116, 122, 124, 1972.
- GLEASER, Ludwig. One-man Exhibition. Catalogue d'exposition. New York: The Museum of Modern Art, 1965.
- GRAYSON, John. A playground of Musical Sculptures. *Music Educators Journal*, v. 58. april, p. 50-54, 1972.
- GRAYSON, John. Sound Sculpture : a collection of essays by artists surveying the techniques, applications, and future directions of sound sculpture. Vancouver (BC), Aesthetic Research Centre of Canada, 1975.
- HORN, Oliver. Les fontainiers de Madrid. [sans lieu]: Clin d'oeil/du Bouc/UNESCO. Vidéocassette VHS, 60 min, 1989.
- L'ÉCUYER, René. Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi. Sillery: Presses de l'Université du Québec, 1990.
- LEGENDRE, Renald. L'éducation totale. Paris-Montréal: Nathan/Ville-Marie, 1983.

LEMAIRE-MOREAU, Christine. Les structures sonores des frères Baschet : une association réussie de deux arts : la musique et la sculpture. [sans lieu]: U.F.R. SICA département de musicologie, 1996.

MELIKIAN, Souren. The Baschet Brothers : the sounds of sculpture. Art News, v. 72, october, p. 70-71, 1973.

MUSÉE DE COLOGNE. Plastik + Musik: Werke der Brüder Baschet. Catalogue d'exposition. Cologne : Musée de Cologne, 1971.

PARCOLLET, Marie France. Sculptures de sons, couleurs des sons. Vidéocassette VHS. [Paris]: Centre National de Documentation Pédagogique, 27 min, 1985.

PAYNTER, John; ASTON, Peter. Sound and Silence : Classroom Projects in Creative Music. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.

REIBEL, Guy. Jeux vocaux. vol. 1 de Jeux musicaux : Essai sur l'invention musicale. Paris: Salabert, 1984.

RENARD, Claire. Le geste musical. Paris-Fondettes: Hachette/Van de Velde, 1982.

RESTANY, Pierre. A parigi, un « happening » musicale. Domus, n. 416, p. 40-41, 1964.

SCHAFER, Raymond Murray. The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education. Toronto: Arcana, 1986.

THOMAS, Ronald B. Manhattanville music curriculum program. Final report. Washington: U.S. Office of Education, Bureau of Research, 1970.

TOURNON-BRANLY, Marion et Marie DULAC. L'émerveillement par les sons et par les formes : un entretien avec Bernard Baschet. Architectes, no 51, p. 20-25, 1974.

VIALLEFOND, Magali. La pratique instrumentale en milieu spécialisé. Marsyas : pédagogies et handicaps, n. 39-40, p. 105-113, 1996.

YONNET, Jacky. Les tailleurs de son : Structures sonores et instruments pédagogiques des frères Baschet. Vidéocassette VHS. La Rochelle: L'Atelier Super 8 de la Maison des Jeunes de La Rochelle, 25 min. [ca 1980].

LICENCIATURA EM MÚSICA E A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL: INTERFACES DO CURRÍCULO DE IES DO NORDESTE BRASILEIRO

Carolina Chaves Gomes
carolinacg@ymail.com - UFRN/UFPB

Júlio César da Silva
jc_cesar2008@hotmail.com - UFRN

Antonia Ladyjane Duarte da Silva
ladyjaneduarte@hotmail.com UFRN/UFC

Barbara Mattiuci
bamusiviolao@gmail.com - UFRN/UFPB

Calígia Sousa Monteiro
caligiamonteiro@hotmail.com - UFRN

Igor Wanderley de Oliveira Rocha
i_w_or@hotmail.com – UFRN

Resumo: Com o intuito de obter um panorama sobre a capacitação de licenciados em música frente à educação musical infantil, este trabalho objetiva identificar as disciplinas ou componentes curriculares dos Cursos de Licenciatura em Música de Universidades Federais das capitais do Nordeste brasileiro que tratem diretamente da Educação Infantil, ou que transversalizam esse tema. Faz parte de uma pesquisa maior que analisa a presença da temática da educação infantil nos currículos das Licenciaturas em Música das Universidades Federais da região nordeste, discutindo habilidades e saberes. Portanto, como metodologia partimos da análise do Projeto Político Pedagógico desses cursos e instituições, tanto no que se refere ao título quanto à ementa dos componentes curriculares. Nesse sentido, destaca-se a educação infantil por se caracterizar como primeira etapa da Educação Básica do sistema educacional brasileiro, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (9.394/1996, Art. 21), o que a inclui, também, na Lei da Obrigatoriedade da Música (11.769/2008), além do fato de se constituir uma etapa educacional singular em sua organização, práticas, aprendizagens e sujeitos. Apresentaremos, por conseguinte, aspectos que dialogam com as expectativas de perfil do Licenciado em Música percebido nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos destas instituições, contribuindo para a ampliação de discussão sobre esta temática. Em geral, percebeu-se que em poucas instituições há uma preocupação direta com práticas e discussões específicas da educação infantil que, em geral, parecem estar incluídas nas disciplinas gerais da área da educação ou componentes curriculares gerais do ensino da música.

Palavras chave: Capacitação em educação musical, Educação infantil, Educação Superior.

Degree in Music and Musical Childhood Education : Curriculum interfaces in higher education institutions of the Brazilian Northeast

Abstract: In order to obtain an overview of the undergraduate training of degree in music with regard to children's music education, this study aims to identify the disciplines or curriculum components of the undergraduate courses in Musical Education of the Federal Universities of the Brazilian Northeast capitals that address directly the Early Childhood Education, or cross cut this

theme. Therefore, as methodology we set out the analysis of the Pedagogical Political Project of the courses and institutions, both with regard to the title on and the menu of the curriculum components. Thus, highlights early childhood education because it is characterized as the first stage of basic education of the Brazilian educational system, according to the Law of Guidelines and Bases of National Education (9394/1996, Art. 21), which includes also, the Law of Obligation of Music (11,769 / 2008), plus the fact constitute a unique educational step in its organization, practices, learning and subjects. Present therefore aspects that dialogue with the Music Educator's profile expectations perceived in Political Pedagogical Projects of the courses analysed, contributing to the expansion of discussion on this topic. Overall, it was realized that in a few institutions there is a direct concern with practical and specific discussions of early childhood education that, in general, seem to be included in the general disciplines of the field of education or general curriculum components of music education.

Keywords: Degree in music education, Childhood education, Higher education.

Introdução

A Educação Infantil caracterizada como primeira etapa da Educação Básica (LDB 9.394/96) é singular em sua organização, práticas, aprendizagens e sujeitos. Dessa forma, como a música é conteúdo obrigatório do componente curricular Arte que deve abranger toda a Educação Básica (Lei 11.769/08), faz-se necessário que a formação em música no ensino superior abranja esse nível de ensino contemplando suas especificidades para que o profissional esteja apto à contornar os desafios que estão presentes na educação musical infantil. Assim, este trabalho tem como objetivo identificar as disciplinas ou componentes curriculares dos Cursos de Licenciatura em Música de Universidades Federais das capitais do Nordeste brasileiro que tratem diretamente da Educação Infantil ou que transversalizam esse tema.

Para isso, analisamos os PPP's das Licenciaturas em Música das IES de capitais do Nordeste, destacando as categorias: Perfil do Licenciado, Título do Componente Curricular e Ementa e, dentro desses tópicos selecionamos os componentes curriculares optando por utilizar as palavras-chave “criança”, “infantil”, “educação infantil” e “musicalização” como critérios de inclusão/exclusão nesta análise.

Frisamos que os cursos apresentados aqui são apenas uma parte do universo total e que só foram assinalados componentes curriculares que indicavam a educação infantil ou que contemplavam essa temática no título ou na ementa. Optamos pela não inclusão de disciplinas em que surgiam materiais específicos da infância nas referências, mas na ementa ou título não constava tal especificidade. É importante dizer que o termo musicalização foi encontrado, contudo não havia especificação se estava destinado à infância ou a adultos. No entanto, generalizamos o termo relacionando-o à educação musical infantil por verificar que tanto no

senso comum quanto na produção específica da área de educação musical o termo ainda está fortemente relacionado apenas à infância.

Em virtude de dificuldades ao acesso aos documentos de cada curso, foram analisados apenas os cursos de Licenciatura em Música das seguintes universidades: Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Espera-se que este trabalho contribua para o avanço da Educação Musical no que diz respeito à formação do professor de música, bem como uma reflexão acerca da realidade do ensino infantil de música nas Universidades Federais do Nordeste.

Universidades investigadas e seus componentes curriculares

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico UFMA com intuito de localizar disciplinas que tratassem diretamente de educação infantil ou que transversalizassem o tema, encontramos quatro componentes que abordavam a temática. A disciplina Musicalização I/ Educação Infantil que tem como foco o “estudo das principais práticas, métodos e técnicas musicalizadoras dirigidas ao ensino infantil” (UFMA, 2006, p. 32) e Prática de Ensino em Música I/ Estágio Supervisionado que traz a “experimentação prática dos procedimentos didático-pedagógicos em contexto escolar dirigidos à educação infantil” (UFMA, 2006, p. 36). Dessa forma, percebemos que essas disciplinas tratam diretamente de educação infantil na sua ementa abordando conceitos, práticas e formas de se trabalhar a educação musical na educação infantil direcionando a formação de seus licenciandos para atuar nesse nível de ensino. Já a disciplina Canto Coral II - que aborda repertório para diversas formações de corais bem como Coral Infantil, trazendo repertório brasileiro e dando ênfase na prática coralista - e o componente Técnica de Expressão Vocal - voltado para o estudo do aparelho fonador abordando exercícios respiratórios com enfoque na voz infantil e adulta - transversalizam a temática de educação infantil, na medida onde elas apenas perpassam o ensino infantil como campo de atuação.

Com o objetivo de formar professores para atuarem no ensino infantil, dentre outros, verificamos no PPP da UFPI a presença da música destinada a essa modalidade de ensino em três componentes da grade curricular, sendo eles: Vivência em Educação Musical, Literatura Coral I e Didática do Instrumento I (Regência Coral: canto coral). A disciplina Vivência em Educação Musical propõe habilidades necessárias para o ensino fundamental, musicalização

infantil e de bebês. De acordo com a ementa, o licenciando praticará em orquestras infantis bem como em turmas de musicalização infantil. A segunda disciplina está voltada para análise e apreciação de obras destinadas para coros infantis e adultos. Também destinado ao canto coral, a terceira disciplinas “Didática do Instrumento I” tem como principal objetivo estudar os recursos pedagógicos utilizados no ensino do canto coral infantil. Ao analisar tais ementas desta instituição, percebemos que a educação infantil divide um espaço com outros níveis de ensino, apesar de contemplar a modalidade infantil em três disciplinas da grade curricular do curso de Licenciatura em música, percebe-se a escassez de disciplinas que sejam voltadas exclusivamente para a educação infantil.

O curso de licenciatura em Música da UFC na cidade de Fortaleza, de acordo com o seu PPP, tem o objetivo de “formar o professor de música, em nível superior, com conhecimentos da pedagogia e linguagem musical, capaz de atuar de maneira crítica e reflexiva interagindo com o meio em que atua enquanto educador musical” (UFC, 2005, p.13), apto a atuar nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio, Conservatórios, Organizações Não Governamentais etc. Ao analisarmos a grade curricular encontramos quatro disciplinas que fazem menção ao universo infantil, nas quais três são obrigatórias (O) e uma optativa (OP) sendo elas: Canto Coral III (O), Educação Musical Brasileira: Metodologia e Tendências (O), Regência I (O) e Recreação e Ludicidade (OP).

A disciplina de Canto Coral III geralmente é ofertada no III semestre do curso e propõe “Prática de canto em conjunto; Análise, leitura e execução de obras corais de diferentes gêneros, estilos e formas com ênfase na música folclórica e popular brasileira infantil” (UFC, 2005, p. 33). A disciplina de Educação Musical Brasileira - Metodologia e Tendências, sugerida no IV semestre traz na sua ementa a “História e tendências da educação musical no Brasil; Panorama dos métodos e propostas de ensino de música empregadas no Brasil e estudo das principais características dos processos de musicalização” (UFC, 2005, p.34). Já a disciplina de Regência I, ofertada também no IV semestre propõe o:

Estudo prático do gestual de regência e suas implicações técnicas na execução de diferentes gêneros estilos e formas musicais. Técnicas de marcação para compassos simples e compostos. Técnicas de ensino, de análise estrutural e de estudo de repertório na forma cânone e a duas vozes. Função social do regente e sua missão enquanto educador musical. Interpretação de repertório folclórico e infantil brasileiro. (UFC, 2005, p.34).

Das vinte e seis disciplinas optativas, encontramos apenas a de Recreação e Ludicidade concentrada nos:

ENSINO E APRENDIZAGENS MUSICAIS NO MUNDO

Estudos e benefícios da recreação, no bem estar do indivíduo e na melhoria de sua qualidade de vida; A recreação e a educação física; Atividades lúdicas para crianças, adolescentes, adultos e idosos; Planejamento de atividades lúdicas; Espaços lúdicos para prática da recreação: espaço, segurança e materiais lúdicos. (UFC, 2005, p. 37).

Por fim, percebemos a ausência da Educação Infantil no PPP da instituição, tanto como campo de atuação do licenciado como de disciplinas voltadas diretamente a esse nível de ensino.

No que se refere à UFRN, o curso de Licenciatura deixa claro no seu Projeto de Curso que espera que seu egresso possa atuar como “Professor de ensino infantil, fundamental e médio; Professor de crianças com necessidades especiais; Professor em escolas especializadas em Música; Professor nas associações e/ou centros comunitários, creches, ONGs, etc.” (UFRN, 2004, p. 12), ou seja, deixa claro o espaço da educação básica especificamente do ensino infantil como espaço de provável atuação docente. No entanto, percebeu-se apenas uma disciplina diretamente relacionada com esse nível de ensino denominada: Atividades Orientadas I: metodologia do ensino da música na educação infantil e fundamental. Esta disciplina é ofertada no primeiro semestre do curso e apresenta-se como uma “Atividade de observação de metodologias de ensino de música utilizadas na Educação infantil com subsequente desenvolvimento de atividades práticas a partir dessas observações”. Assim, apesar do título especificar ensino infantil e fundamental, a ementa só trata da educação infantil e, para além da sala de aula, prevê observação de aulas e realização de atividades práticas destinadas a esse público.

A UFPB afirma que a educação musical abrange necessariamente “desde os processos básicos de musicalização até práticas complexas de domínio instrumental e composicional”, o que justifica “a capacitação do licenciado em música, profissional apto a exercer a docência na área” exigindo “uma preparação ampla, em que os conteúdos musicais sejam somados a competências pedagógicas fundamentais para a sua atuação (UFPB, 2009, p. 4)”. Observa-se uma tendência mais abrangente no documento desta Licenciatura. Em relação às disciplinas que se relacionam com o universo infantil, encontramos: Política e gestão da educação, Educação sexual, Ética profissional e Metodologia do ensino da música II. Nas três primeiras disciplinas, que não se relacionam diretamente à educação musical, o termo “infantil” aparece em todas as ementas, seja se referindo à aspectos psicológicos da criança e da infância, seja tratando sobre a organização da educação infantil brasileira. Na disciplina Metodologia do Ensino da Música II são abordadas as possibilidades pedagógicas de ensino musical se destacando os métodos ativos

mais contemporâneos, apesar de não especificar à infância, grande parte dos métodos ativos são destinados inicialmente à musicalização ou foram criados para tal.

De acordo com o PPP da UFAL o licenciado deve estar capacitado para atuar “principalmente no magistério da Educação Básica, seja na docência da sua área de competência ou na gestão do trabalho educativo” (UFAL, 2006, p. 4). Sobre o campo de atuação, o documento do curso diz que se restringe a “Escolas com nível fundamental e médio. Projetos sociais na área das Artes, Cultura e Educação Musical e Escolas específicas de educação musical.” (UFAL, 2006, p. 4). Analisando a estrutura curricular, apenas uma disciplina menciona o universo infantil de forma direta: Projetos Integradores 6: Arranjo para coro infantil. A disciplina “aborda a inserção da música e suas interfaces frente a outras áreas de conhecimento e frente à demanda da comunidade, criando projetos em que a diversidade de conhecimento produzido na Universidade” (UFAL, 2006, p.44). Percebemos também quatro disciplinas que se relacionam à musicalização, sendo elas: Flauta Doce/Flauta Doce na Educação Musical, Violão/Violão na Educação Musical e Metodologia da Educação Musical 1 e 2. As duas primeiras abordam também em sua ementa a musicalização através do instrumento não se restringindo à prática instrumental, mas fazendo referência à prática docente nesses contextos. Em Metodologia da Educação Musical a ementa destaca a “iniciação à Pedagogia Musical através de conhecimentos teóricos e práticos dos métodos de musicalização básicos para o ensino” (UFAL, 2006, p.43).

Considerações Finais

De forma geral, percebeu-se que em poucas instituições há uma preocupação direta com práticas e discussões específicas da educação infantil e na formação do licenciado para também atuar nesse nível de ensino. A maioria das instituições pesquisadas se refere à educação infantil nos seus componentes curriculares gerais de forma sucinta ou superficial. Nesse sentido, as práticas específicas do contexto da infância parecem estar diluídas em outras disciplinas a depender das concepções e estrutura de cada curso, instituição e contexto.

Alguns documentos geram ainda certa contradição quando afirmam que o licenciado estará apto a atuar em diversos contextos de ensino como em escolas da educação básica, escolas especializadas e de projetos sociais, mas não fazem menção ou não incluem suficientemente a educação infantil em seus componentes curriculares, o que pode privar o licenciado de adquirir as competências necessárias para lidar com esse nível de ensino.

ENSINO E APRENDIZAGENS MUSICAIS NO MUNDO

Assegurar ou criar disciplinas específicas na formação do licenciado em música não tem sido uma tarefa fácil, porém percebemos que existe um avanço ao que se refere à educação infantil e ao ensino de música neste nível de ensino quando se recorre aos estudos históricos da área de educação, bem como um esforço de algumas IES no sentido de contemplar a educação básica e seus níveis, inclusive a educação infantil.

Por fim, percebemos que a LDB 9.394/96 e a Lei 11.769/08 tem lançado um desafio às IES do nordeste para inserir de forma mais direta em seus componentes curriculares a educação infantil, despertando a consciência do licenciado de que esta etapa é um alicerce para uma prática efetiva e consistente do ensino de música para todos os demais níveis de ensino.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 20 mar 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 21 abr 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Projeto Pedagógico do Curso de Música Licenciatura. Maceió/AL: UFAL, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Curso de Educação Musical Modalidade Licenciatura - Projeto de Criação. Fortaleza/CE: UFC, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico Curricular. São Luiz/MA: UFMA, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Projeto Pedagógico: Curso de Licenciatura em Música. João Pessoa/PB: UFPB, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Projeto Político - Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música. Teresina/PI: UFPI, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Projeto de Curso: Licenciatura em Música. Natal/RN: EMUFRN, 2004.

O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE ITAPAJÉ - CE: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ROQUE SILVA

MOTA

Francisca Antonia Marcilane Gonçalves Cruz
marcilanegc@yahoo.com.br – FTDR

Gabriel Nunes Lopes Ferreira
lids.gabriel@gmail.com – UFC

Resumo: O presente trabalho trata-se de uma pesquisa em andamento que tem como espaço principal a escola municipal Prefeito Roque Silva Mota na cidade de Itapajé, interior do Ceará. As aulas de música nesta instituição tiveram início em abril de 2014 tendo como público alvo alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. A vivência musical acontece semanalmente por meio da prática da flauta doce. Durante as aulas surgiram alguns questionamentos a respeito do processo de ensino-aprendizagem e também acerca da prática musical no contraturno. Dentre eles: Quais as vantagens ou desvantagens de incluir o ensino de música no contraturno escolar no contexto desta escola? Como a prática musical por meio da flauta doce tem colaborado para a formação musical dos alunos da escola? Nesta perspectiva, a presente pesquisa objetiva compreender a importância do ensino de música ofertado no contraturno da escola Prefeito Roque Silva Mota e suas contribuições para a formação musical dos alunos. Será feito um estudo de caso que utilizará como fontes de evidências os planos de aula das atividades e também entrevistas com 20 estudantes. Espera-se como resultados compreender a prática musical no contraturno da escola como uma possibilidade importante para a educação musical, além de servir de subsídio teórico e metodológico para a evolução de práticas educativas semelhantes.

Palavras chave: educação musical, atividades extra-curricular, flauta doce.

The teaching of music in primary education schools in Itapaje – CE: a case study at Roque Silva Mota school

Abstract: This study results from research done mainly at the Prefeito Roque Silva Mota Municipal school, in the city of Itapaje, in the interior of Ceara, Brazil. This school provides musical interaction for its students through recorder practice scheduled before or after main class subjects. The study thus aims to identify the contributions of such music teaching for the students' musical training as well as human development. The research was based on a qualitative approach and built as a case study. On this perspective, observations, interviews and lesson plan analyses were done in order to profile the students who partook the music lessons in the school and to gather data about the importance of the musical interaction throughout all the school community. The data analysis made it possible to verify that the musical activity offered by the school had an impact on the students' development including the affective, psychological and social dimensions thus contributing towards their musical training and human development in a way that could be noticed in school, family, and community contexts in a general way.

Keywords: musical education, extra-curricular activities, recorder

Introdução

O ensino de música nos últimos anos tem alcançado uma maior projeção na educação básica brasileira e incentivado discussões e reflexões a respeito de sua efetiva execução devido à promulgação da Lei nº 11.769 de 2008. Esta lei “altera a Lei nº 9.394/1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica” (BRASIL, 2008). Todas as instituições escolares do país, sejam elas públicas ou privadas, tiveram um período de três anos para se adaptarem e atenderem as normas desta resolução.

Podemos perceber, no entanto, que muitas instituições de ensino têm optado por ofertar este aprendizado como uma atividade extracurricular. A Escola Municipal Prefeito Roque Silva Mota em Itapajé, interior do Ceará, por exemplo, possibilita a vivência musical aos seus alunos por meio da prática da flauta doce em aulas semanais no contraturno escolar. A partir desta constatação designamos a seguinte questão norteadora desta pesquisa: Como o ensino de música, a partir da prática da flauta doce, no contraturno escolar desta instituição tem contribuído para a formação musical e humana de seus alunos?

Levando em consideração este contexto, a presente pesquisa teve como objetivo identificar as contribuições de tal ensino para a formação musical e humana dos estudantes participantes dessa atividade.

Esta pesquisa justifica-se por buscar a articulação de discussões acerca da inserção do ensino de música no contraturno escolar e de seu papel na formação integral dos estudantes tendo como ponto de partida os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na Escola Prefeito Roque Silva Mota.

O ensino de música na Escola Municipal Prefeito Roque Silva Mota

Temos nos deparados, nos últimos anos, com inúmeras propostas e iniciativas de inserção da prática musical na educação básica brasileira. Em 2013, a Prefeitura Municipal de Itapajé lançou um edital de concurso público para provimento de cargos efetivos. Nesta ocasião foram lançadas 10 vagas para professores de música, mas apenas uma delas foi ocupada.

O ensino de música nas escolas deste município teve início em abril de 2014 em quatro escolas e tendo como público alvo alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Dentre estas instituições escolares tomamos como espaço principal de investigação a Escola Municipal Prefeito Roque Silva Mota.

ENSINO E APRENDIZAGENS MUSICAIS NO MUNDO

As aulas de música nesta escola passaram a acontecer semanalmente, sempre no contraturno e utilizando a flauta doce nos exercícios de prática musical. A partir da promulgação da Lei 11.769/2008 a importância da flauta doce para a educação musical brasileira tem sido amplamente discutida em relação ao atual contexto educacional (CUERVO, 2009). Desta forma, este instrumento tem se configurado no âmbito da educação básica como um dos principais meios de aproximar os estudantes da prática musical.

Com a efetivação das aulas e a definição da turma surgiu o Grupo de Flautas Doce da Escola Roque Silva Mota. A primeira apresentação artística deste grupo ocorreu no dia 9 de maio de 2014 em uma festa organizada pela própria escola em homenagem ao dia das mães. Desde então o Grupo de Flautas Doce passou a realizar constantes apresentações em eventos escolares e da comunidade obtendo grande visibilidade local.



FIGURA 1 - Grupo de Flautas Doce da Escola Roque Silva Mota em 2015

Fonte: Arquivo pessoal

O ensino no contraturno tem se consolidado como uma possibilidade significativa de inserir o ensino de música no âmbito escolar, mas, por outro lado, não abrange a totalidade dos alunos.

Geralmente, o trabalho feito com Música acontece por meio de seleção de alunos, impossibilitando a grande massa discente de ter uma vivência musical real. Esse fato faz com que apenas alguns alunos tenham acesso à música ficando a maioria do corpo discente da escola à margem da produção musical (AZEVEDO, 2015, p.257).

Os demais alunos da escola tomam contato com a linguagem musical na escola a partir de momentos de apreciação nas apresentações dos alunos do Grupo de Flautas Doce e em um reduzido espaço de tempo possibilitado pela disciplina de Artes e/ou ainda em atividades interdisciplinares realizadas pelos demais professores desta escola.

Metodologia

A pesquisa teve como espaço principal a Escola Municipal Prefeito Roque Silva Mota na cidade de Itapajé. A opção por este espaço se deu, principalmente, devido ao fato de a pesquisadora atuar nesta instituição como professora de música o que facilitou o acesso e o contato com o público alvo.

Para a coleta de dados realizamos observações das atividades praticadas pelo Grupo de Flautas Doce (aulas, ensaios e apresentações artísticas) a fim de identificar posturas comportamentais, assimilação do aprendizado musical e as relações interpessoais dos alunos. Recorremos, ainda, a análises dos planos de aula com o intuito de compreendermos como têm sido organizados os conteúdos, os objetivos e as avaliações das aulas, além de entrevistas semi-estruturadas com três dos alunos do grupo de flautas doce, três representantes da família destes alunos e com a diretora da escola. Todos os entrevistados assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido concordando com a utilização de seu nome verdadeiro na publicação dos resultados finais. Os alunos, por serem menores de idade, foram entrevistados mediante a autorização de seus responsáveis.

As entrevistas tiveram como foco as experiências musicais prévias dos estudantes, suas expectativas iniciais em relação às aulas, o aprendizado adquirido, considerando aspectos musicais e humanos, e o relacionamento com os colegas participantes do Grupo de Flautas Doce. Procuramos identificar mudanças comportamentais expressivas em relação à vida escolar, familiar e social, ocorridas a partir da vivência musical. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Análise dos dados

A partir da análise dos planos de aulas do mês de fevereiro a setembro de 2015 podemos identificar a presença de conteúdos diversificados relacionados à teoria, história da música e da música brasileira, solfejo, divisão rítmica e prática em conjunto. Além disso, constantes avaliações foram realizadas com o intuito de perceber o grau de assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Abaixo a tabela de conteúdos extraída a partir das análises dos planos de aulas:

Tabela 1: Conteúdos trabalhados (Fevereiro a Setembro de 2015)

Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro
História da flauta doce	História da música ocidental	Divisão rítmica 1º e 2º séries (Pozzoli)	Música brasileira	Música regional e principais compositores	F É R I A S	Revisão do conteúdo	O ponto de aumento
A música e seus elementos	O som e suas propriedades	Solfejo I	Solfejo II	Revisão do conteúdo		Divisão rítmica 3º e 4º séries (Pozzoli)	Música afro-indígena
Leitura Musical I	Leitura Musical II	Leitura Musical III	Leitura Musical IV	Leitura Musical V		Solfejo III	Leitura Musical VII
	Exercícios de avaliação I	Exercícios de avaliação II	Exercícios de avaliação III	Exercícios de avaliação IV		Leitura Musical VI	Exercícios de avaliação V

Fonte: Arquivo pessoal.

Além do aprendizado musical, a pesquisa procurou detectar práticas capazes de contribuir para a formação humana dos alunos. Ao entrevistarmos os alunos participantes das aulas de música, seus familiares e a diretora, destacamos abaixo alguns depoimentos que ilustram e pontuam questões relevantes acerca do objeto de pesquisa.

No caso de Adriane, uma das alunas que tem demonstrado um forte espírito de liderança sobre o grupo, podemos perceber que ela já tinha experiência na área musical e que buscava a ampliação de seus saberes:

Quando a professora chegou eu já sabia “né” e eu queria me aperfeiçoar no que eu já sabia, no meu aprendizado, então lá tinha as inscrições eu me interessei e me inscrevi. É... eu me aperfeiçoei mais na flauta doce, mais do que eu já sabia, eu aprendi tantas coisas que tem nem como eu falar tudo aqui (Adriane).

Outros alunos passaram a participar das aulas de música por curiosidade ou por influências de amigos como percebemos na entrevista do estudante Marcio Gabriel “Primeiro alguns amigos meus me chamaram pra conhecer e eu experimentei e gostei muito”.

Podemos perceber que inicialmente os alunos sentiam-se atraídos para as aulas de música por inúmeros motivos e que através do estudo da flauta doce eles passaram a desenvolver uma forte afinidade com a prática musical e a utilizar a música como forma de lazer, criação e expressão. Para Cuervo “utilizar a flauta doce como uma das possibilidades no ensino de música é abrir caminhos de exploração e criação, quebrar pré-conceitos, valorizar as preferências musicais dos alunos, sem deixar de ampliá-las”. (CUERVO, 2009, p. 53)

Outro aspecto identificado foi que este tipo de aula, como nos revela Adriane, pode despertar, ainda, o desejo de uma profissionalização na área musical: “O que a gente aprende na

escola ninguém pode roubar da gente aí o que eu aprendi aqui na flauta futuramente eu posso ‘tá’ ensinando pra outras pessoas, repassando”. Percebemos isso também com outros alunos que durante seu processo de desenvolvimento já se tornaram multiplicadores da arte musical levando, mesmo informalmente, o que aprenderam aos seus vizinhos, colegas e familiares.

Ao questionarmos a respeito das principais mudanças adquiridas através de sua participação nas aulas de música, os alunos responderam que estas mudanças se refletiam em suas relações com os outros integrantes do Grupo de Flautas Doce e, além do grupo, em outros ambientes como podemos verificar no depoimento abaixo:

O que eu adquiri e vou levar pra vida toda é sempre saber trabalhar em grupo, respeitar o próximo, você saber esperar ter paciência “né”. Antes eu era mais impaciente, assim ainda sou, mas não é tanto, porque os meus colegas eles também são muito legais, assim, porque eles me apoiam em tudo que eu faço (Adriane).

Além disso, mudanças também ocorreram em relação à ocupação do tempo em casa e Ivanildo nos dá o exemplo de sua filha:

Eu vejo [mudança] na questão da ocupação do tempo dela em casa, porque antes dela participar desse projeto ela, praticamente, a atenção dela era pra televisão, computador e hoje ela já se dedica mais a questão da flauta e da música nos tempos que ela tem de intervalo em casa.

De acordo com Sekeff (2002), a música tem efetiva participação no processo de desenvolvimento do indivíduo, em sua individuação, socialização e consciência de cidadania. Ao defender a necessidade da música nas escolas e de sua contribuição para a formação integral do aluno, Sekeff afirma que a função deste ensino é “auxiliá-lo a interpretar sua posição no mundo; é possibilitar-lhe a compreensão de suas vivências, é conferir sentido e significado à sua condição de indivíduo e cidadão”. (SEKEFF, 2002, p.120)

E em relação à abrangência deste ensino e como ele tem chegado aos demais alunos da escola, a diretora, Joanne, ressalta que através das apresentações do Grupo de Flautas Doce da escola é despertado nos alunos a curiosidade e o interesse em participar das atividades musicais, além do trabalho de formação de plateia dentro da instituição.

Considerações finais

Podemos, através desta pesquisa, constatar que as aulas de música ofertadas no contraturno da Escola Municipal Prefeito Roque Silva Mota tem contribuído para a introdução dos estudantes a uma vivência musical concreta. A partir desta vivência os alunos são

estimulados a desenvolverem sua criatividade e a trabalharem em grupo o que corrobora para que eles obtenham uma formação musical e humana refletindo nos contextos escolares, familiares e comunitários.

Levando em consideração os depoimentos dos entrevistados e as observações realizadas foi possível perceber que a maioria dos alunos participantes das aulas de música obtiveram uma melhora no que diz respeito ao rendimento escolar, a relação interpessoal, familiar e social.

O fato de utilizar a flauta doce como principal meio para a musicalização tem contribuído para o desenvolvimento dos alunos e, por ser um instrumento acessível e de baixo custo financeiro, tem possibilitado aos alunos a sua aquisição. Uma boa parte dos alunos já conseguiu comprar seu próprio instrumento e obtiveram mais tempo para estudarem em suas casas.

Por outro lado, podemos refletir sobre o fato deste ensino não estar sendo ofertado de forma democrática já que apenas uma pequena minoria dos estudantes participam destas aulas. Essa dualidade abre margem para uma reflexão mais aprofundada a respeito do ensino de música no contraturno e de sua importância para a real efetivação deste ensino no currículo escolar brasileiro.

Referências

AZEVEDO, Isaura Rute Gino de; COOPAT, Carmem María Saenz; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. O ensino de música nas escolas estaduais de Juazeiro do Norte: barreiras a serem transpostas. In: ROGÉRIO, Pedro, ALBUQUERQUE, Luiz Botelho e NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. (Orgs). Educação Musical: reflexões, experiências e inovações. Fortaleza: Edições UFC, 2015. p. 249 - 266.

BRASIL. Presidência da República. Lei no 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 27 jan. 2015.

CUERVO, Luciane da Costa. Musicalidade na performance com a Flauta Doce. Porto Alegre, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SEKEFF, Maria de Lourdes. Da música: *seus usos e recursos*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

**O ENSINO DE MÚSICA NO MUNICÍPIO DE SOBRAL:
MAPEAMENTO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA
NA DISCIPLINA DE ARTES DENTRO DO CURRÍCULO ESCOLAR.**

Miquéias Gomes Ferreira
miqueiasgf@hotmail.com - PROFARTES/UFC

Marco Antonio Toledo Nascimento
marcotoledosax@hotmail.com- UFC

Resumo: Esta pesquisa de Mestrado em andamento, tem como objetivo conhecer a implementação da Educação Musical nas aulas de Artes dentro da Rede Municipal de Educação de Sobral, cidade localizada no interior do Ceará. Atendendo as diretrizes das Leis nº 9.394/96 e 11.769/2008, a Secretária de Educação, instala em 2014, o ensino de Artes dentro do currículo básico escolar, e música é uma das modalidades oferecidas ao aprendizado dos alunos do ensino fundamental final. O objetivo principal é mapear estas incursões musicais na escola, levantando quantas escolas realmente tem aulas de música no currículo, quantos alunos estão tendo acesso ao ensino de música, quantos professores estão capacitados para o ensino desta linguagem artística, quantos tem formação específica em música de nível superior, ou formação artística de mesmo nível, ou, ainda, se há alguma formação continuada para o ensino de música, portanto entender como está estruturado este processo de implementação. Para isso, este protocolo de pesquisa terá um mapeamento constituído de: observação das aulas de música, questionário com os professores de música e núcleo gestor das escolas, levantamento documental na Rede Municipal de Educação (matrículas de alunos, diários dos professores de Artes, diretrizes municipais para o ensino de arte). Uma análise preliminar mostra que a formação específica dos professores é pouco significativa, apresentando problemas para educação musical no município. Com o mapeamento, esperamos obter um diagnóstico sobre o ensino de música na disciplina de Artes, ofertada no currículo básico da educação municipal de Sobral, e então, discutir perspectivas para sua melhoria.

Palavras chave: Educação Musical, Mapeamento, Pesquisa Survey.

**The Teaching of music in the municipal of Sobral: mapping about the
implementation of the Music Education in the Arts discipline within the
school curriculum.**

Abstract: This Master's research aims to know the implementation of the Musical Education in the Arts classes within the Municipality Education System of Sobral, a city in the interior of Ceará. According the guidelines of the Laws N° 9.394/96 and 11.769/2008, the Municipal Education, installed in 2014, the teaching of arts within the school core curriculum, and music is one of the modalities offered to elementary school students end. The main objective of this research is to map these musical forays in school, raising many schools actually have music lessons in the curriculum, how many students are having access to these lessons, how many teachers have skills and/or abilities to the teaching of this artistic language, and how many have specific training in upper level music, or art education at the same level, or even if there is

continuing education for music education, so describe how the process of implementation is structured. For it will be used a proper research protocol Survey Research (FOWLER, 2011), that will be used as data collection a questionnaire to be applied along the Art teachers from 17 local schools that have this education as a compulsory subject in the school curriculum. A preliminary analysis shows that the specific training of teachers is insignificant, presenting problems for music education in the municipality. With the survey, we hope to get a diagnosis on music education in the discipline of Arts, offered in the basic curriculum of municipal education of Sobral, and then discuss prospects for improvement.

Keywords: Music Education; Sobral Mapping; Survey Research;

Introdução

Sobral, cidade em crescente desenvolvimento em todos os setores, dentre estes o cultural e, com destaque inclusive nacional, a Educação. Menciona-se aqui, estes dois setores, pois será o espaço essencial desta pesquisa que culminará numa dissertação para o Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES.

Expõe-se neste artigo os objetivos deste levantamento, que será feito nas escolas públicas municipais quanto a linguagem musical como conteúdo obrigatório da disciplina de Artes, além de detalhar o referencial teórico, a metodologia, como está estruturada a educação local para receber o ensino de música dentro da escola e algumas perspectivas do que se espera encontrar com esta investigação.

Para se iniciar a compreensão da pesquisa aqui citada, é necessário conhecer e entender a rede educacional local.

Quanto ao aparato musical, Sobral conta com um curso de nível superior, Música-Licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC), uma Escola de Música, pública e que oferta ensino gratuito de instrumentos variados e canto, e ainda, escolas particulares de ensino de música.

Paralelo a estes, que são formadores não só de apreciadores, mas de profissionais e professores de música, existem vários projetos de disseminação de artes dentro das próprias escolas, sejam elas particulares ou públicas, além de projetos fixos de ensino/aprendizagem, próprios da rede municipal. Há também, cabe mencionar, projetos de intervenção da universidade na escola, no caso, o PIBID/UFC de Música.

Quanto a educação, considerada nacionalmente de qualidade, Sobral sempre esteve um passo à frente. A partir de 2001 implementa reformas educacionais que vem surtindo efeitos positivos, tanto na estrutura física, de gestão e principalmente pedagógicos, que traz resultados

visíveis durante os anos, permitindo o alcance das metas desejadas, como nos conta a literatura do INEP, Série Projeto Boas Práticas na Educação:

Sabe-se que não é uma experiência acabada: continua em processo e possui numerosos e renovados desafios. Mas é uma experiência de sucesso, pois, assumindo suas escolhas, o município de Sobral implantou uma política integrada e alcançou as metas prioritárias, com resultados que podem ser expressos numericamente. Os dados indicam que, em Sobral, as crianças e os adolescentes das séries iniciais do ensino fundamental estão permanecendo na escola e estão aprendendo. (INEP, 2005, p. 18- 19).

Portanto, na intenção de unir estes dois quadros, com o objetivo de possibilitar uma educação mais global ao aluno, se incentiva o ensino de arte e cultura dentro do ambiente escolar como perspectivas de uma boa erudição para os estudantes das escolas públicas municipais. Sendo assim, se incentiva a existência de projetos que priorizam o ensino de artes na escola. Destacam-se nestas aulas não só o ensino de Artes Plásticas, mas também, Música, Dança, Teatro e Contação de História.

Convém esclarecer que este ensino ainda se configura em forma de oficinas e/ou projetos realizados no contraturno, sem obrigatoriedade e não acessível a todos os estudantes. Somente em 2014 a Secretária Municipal de Educação de Sobral (SME), atenta as leis 9.394/96 e 11.769/2008, faz exercer uma nova diretriz para o ensino na disciplina de Artes das linguagens de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais no currículo do ensino fundamental séries finais, ou seja, do 6º ao 9º ano.

Diante desta nova diretriz, levando em consideração as discussões atuais sobre o ensino de música na escola e tendo um instrumento que viabiliza legalmente a obrigatoriedade deste ensino é que se sustenta o ponto principal desta investigação, descrever este ensino de Música, agora obrigatório no curso regular, na disciplina de Artes, como está escrito na Lei 11.769/2008:

Art. 1º O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º.

Art.26.
.....

§ 6 A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (BRASIL, 2008).

Assim para se compreender esta particularidade de ensino/aprendizagem em música é propósito fazer um levantamento destas incursões musicais na escola, levantando quantas escolas

realmente têm aulas deste conteúdo no currículo, quantos alunos estão tendo acesso a este ensino, quantos professores estão habilitados para trabalhar esta linguagem artística, também, quantos têm formação específica em música de nível superior ou formação artística de mesmo nível, e ainda, se há alguma formação continuada para o ensino de música, portanto entender como está estruturado este processo de implementação.

Além disso, buscar saber se há diretrizes para este novo processo educacional, que inicialmente se configura como polivalente. Entender como este ensino está chegando até o alunato, se o mesmo é ou não complementado no contraturno, se sim como está se dando esta suplementação.

Bem como saber se existe espaço adequado, se há uma preocupação com uma estrutura didática apropriada, se a rede dispõe de instrumentos musicais e outros recursos didáticos e materiais como aparelhagem sonora diversa e/ou instrumentos de banda. Assim, será objeto, descrever a ambiência física e pedagógica destas escolas para o ensino de Música.

Na construção do referencial teórico foram feitas leituras específicas de pesquisas que têm o mesmo teor de investigação, ou seja, mapeamentos, levantamentos e Surveys, tais quais: FIGUEIRÔA; ABREU; MONTEIRO (2014), WOLFFENBÜTTEL (2011), HIRSCH (2007), ALMEIDA (2007) e PENNA (2002), além da leitura de livros sobre o método que será utilizado nesta pesquisa (Pesquisa de Levantamento), como FOWLER (2011) e BABBIE (2003), que contribuíram com direcionamentos pertinentes a respeito de ideias para construção do questionário e conduções necessárias para este tipo de pesquisa, no caso quantitativa.

Durante todo o texto da dissertação será feito a análise dos dados encontrados a partir de estudos já consagrados sobre Educação Musical, para uma reflexão coerente e principalmente atual, assim o referencial teórico se construirá do diálogo com os estudos da professora Maura Penna (PENNA, 2001, 2002, 2014), Sérgio Figueiredo (FIGUEIREDO, 2013; FIGUEIREDO; SCHAMBECK; SOARES, 2014), além de outras leituras como: LOUREIRO (2010) e DELBEN (2005).

A pesquisa em andamento: Mapeamento do ensino de Música nas aulas de Artes das Escolas Municipais de Sobral.

Como já citado, desde 2014, o ensino de artes neste município passou por um processo de implementação, onde teve como característica desta nova fase o real acesso, pelos alunos, aos conteúdos de linguagens artísticas (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais), que mesmo de forma polivalente dedica-se um período exclusivo aos conteúdos de Música.

Mas como está se dando esta nova aula de Artes? Como os conteúdos de música estão sendo abordados? Será que a estrutura física e didática favorece este novo ensino? E os profissionais, tem formação específica? Estão preparados? Como será que estão lidando com a linguagem de música dentro de uma aula que é dada no currículo escolar, onde todos os alunos têm acesso? Estas e outras indagações ficam suspensas diante desta nova diretriz da SME de Sobral e abre ao mesmo tempo uma discussão pertinente do espaço da música na escola, debate inclusive feito em várias partes do Brasil. Percebe-se então que se faz necessário conhecer esta implementação.

Para alcançar este objetivo se fará uma pesquisa quantitativa, porém que permita não só obter um relatório estatístico, mas também descrever este novo contexto. Como método de investigação apropriado, depois de um estudo, decidiu-se pela Pesquisa de Levantamento, também conhecida como Survey. Metodologia esta que possibilita, a partir de uma amostra, descrever uma população-alvo, como nos conta Fowler:

O objetivo do levantamento é produzir estatísticas, isto é, descrições quantitativas ou numéricas sobre alguns aspectos de uma população. A principal forma de coletar informação é por meio de perguntas feitas às pessoas; suas respostas constituem os dados a serem analisados. Em geral, a informação é coletada apenas sobre uma fração da população, isto é, uma amostragem, e não sobre cada membro dela. (...) Os pesquisadores normalmente não tem interesse nas características de uma amostragem em si. A razão para coletar os dados é alcançar conclusões sobre uma população inteira. (FOWLER, 2011, p.11-52).

Para este estudo se utilizará de um Survey Amostral Interseccional, onde os dados serão colhidos em apenas um momento específico. Para uma melhor precisão no resultado da avaliação preferirá um processo por amostragem probabilística, que são aquelas em que todos os indivíduos têm a mesma probabilidade de escolha para compor a amostra. Assim se manterá a lisura dos dados. “Se procedimentos de amostragem probabilística são usados, a precisão das estimativas da amostra pode ser calculada”. (FOWLER, 2011, p. 30)

Como população alvo, especificamente, temos todas as escolas de ensino fundamental que possuem as séries finais, do 6º ao 9º ano, que em Sobral, em 2014, totalizam 32 escolas, como nos mostra a quadro a seguir:

ENSINO E APRENDIZAGENS MUSICAIS NO MUNDO

FIGURA 1: Escolas Municipais de Sobral.

ESCOLAS MUNICIPAIS DE SOBRAL						
E S C O L A S	CEI - Centro de Educação Infantil	Escola de Ensino Fundamental Urbanas - Sede		Escola de Ensino Fundamental Urbanas - Distritos		Escola de Ensino Fundamental - Rurais
	Ensino Infantil	Séries iniciais	Séries iniciais e finais	Séries iniciais	Séries iniciais e finais	Séries iniciais e finais
	1 - CEI - Dolores Lustosa 2 - CEI - Irmã Anísta Rocha 3 - CEI - Jacyra Pimentel Gomes 4 - CEI - José Lourenço da Silva 5 - CEI - Maria José Carneiro 6 - CEI - Tereza Rodrigues dos Santos	1 - Antenor Naspolim 2 - Antônio Mendes Carneiro 3 - José da Matta e Silva 4 - José Ermirio de Moraes 5 - José Parente Prado 6 - Maria Yedda Félix Frota 7 - Mociña Rodrigues 8 - Raimundo Pimentel Gomes - CAIC	1 - Carlos Jereissati 2 - Dinorah Tomás Ramos 3 - Emilio Sendim 4 - Gerardo Rodrigues de Albuquerque 5 - Maria do Carmo Andrade 6 - Maria José Santos Ferreira Gomes 7 - Netinha Castelo 8 - Osmar de Sá Ponte 9 - Padre Osvaldo Chaves 10 - Padre Palhano 11 - Paulo Aragão 12 - Raul Monte 13 - Trajano de Medeiros	1 - Francisco Aguiar - Aracatiçu	1 - Antônio Custódio de Azevedo - Aprozível 2 - Araújo Chaves - Taperauba 3 - Elpidio Ribeiro da Silva - Torto 4 - Fco Monte - Taperauba 5 - José Arimateia - Bonfim 6 - José Inácio Gomes Parente 7 - Leonilia Gomes Parente - Jaibaras 8 - Manoel Marinho - Caioca 9 - Odete Barroso - Caracará 10 - Pery Frota - Patriarca 11 - Raimundo Santana - Barragem 12 - Vicente Antenor Ferreira Gomes - Rafael Arruda	1 - Jacira Mendes de Oliveira - Sítio São Francisco (Jordão) 1 - Frederico Auto Correia - Vassouras (Taperauba) 2 - Deliza Lopes - Patos 3 - Joaquim Barreto Lima - Setor 1 (Jaibaras) 4 - José Leôncio - Baracho (Jordão) 5 - Massilon Saboia Albuquerque - Olho D'água (Taperauba)
	Colégio Sobralense de Tempo Integral - séries finais					
	1 - Maria Dorilene Arruda Araújo 2 - Maria de Lourdes de Vasconcelos					

Fonte: INEP 2014/ Secretaria de Educação de Sobral. Disponível em: idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica.

Para ter-se uma descrição fidedigna de todo este novo processo de ensino, preferiu-se estratificar a amostra, que é quando “em vez de selecionar a amostra da população total em geral, você garante que quantidades apropriadas de elementos sejam tirados de subconjuntos homogêneos da população.”. (BABBIE, 2003, p. 137-138).

Assim para facilitar a escolha dos elementos da amostra preferiu-se subdividir a população por sua localização geográfica, ou seja, são 5 escolas de ensino fundamental, que corresponde a esta pesquisa, identificada como rural pela própria rede educacional local, mais 12 nas mesmas características consideradas distritais e ainda 13 localizadas na sede. Além destes se acrescenta dois colégios de tempo integral que também tem características próprias da pesquisa.

Sintetizando, a amostra constará de 100% das escolas consideradas como rural, ou seja, 5, 100% das escolas de tempo integral, 2 e das escolas localizadas nos distritos e na sede, que são inclusive consideradas urbanas, serão selecionados 5 de cada, uma média de 40% destas, respectivamente. Portanto, num total se abrangerá 17 das 32 escolas, cerca de mais de 50% da população total.

Os dados serão colhidos a partir de um questionário que será aplicado em uma entrevista diretamente com o profissional na escola investigada, abstendo-se de um questionário

autoadministrativo. O interesse é uma melhor precisão nas respostas e conhecer os espaços existentes para o ensino de música.

Considerações finais e resultados esperados

Podemos destacar, a partir de um olhar superficial, baseado no empirismo, as dificuldades dos profissionais para o ensino de música, por não dispor de uma formação específica.

Percebe-se, também, que existe por parte da Secretaria Municipal de Educação, uma visão muito voltada para a polivalência.

Observa-se ainda as dificuldades deste ensino dentro do ambiente da sala de aula, pois todos os alunos passam a ter lições de educação musical, quem já fez e mesmo quem nunca fez este tipo de aprendizado, isso numa estrutura não ideal, muitas vezes concorrendo com outras disciplinas do currículo escolar, pois a ambiência sonora não ajuda.

Portanto, compreender pragmaticamente este processo que se instaura vai permitir conhecer aspectos de uma estrutura de ensino/aprendizagem musical que possibilitará uma conversa franca e embasada da necessidade da música dentro da escola e que este ensino realmente aconteça de maneira concreta, que seja viável, eficaz em sua proposta e que seja reconhecida em sua importância.

Assim de imediato esta pesquisa intenta obter dados estatísticos, mas vislumbra-se objetivos maiores com estas informações como poder conversar com outras estruturas tais quais a universidade e pesquisas na área, para que se possa ampliar o diálogo com a SME na busca da qualificação deste aparato nas escolas da rede e principalmente tornar o ensino de música presente e consolidado dentro do currículo escolar municipal.

Portanto, este mapeamento é de uma importância particular por retratar a educação local e conseqüentemente o ensino de música nesta rede educacional. Com ele poderá se ter um diagnóstico do ensino/aprendizagem sonoro na disciplina Artes e buscar direcionamentos para uma real implementação de educação musical nas escolas de Sobral.

Referências

ALMEIDA, P. C de. Educação musical na escola pública: Um estudo sobre a situação do ensino da Música nas escolas da rede municipal de Salvador. Salvador, 2007. Dissertação de mestrado em Música, Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia/UFBA.

BABBIE, E. Métodos de Pesquisas de Survey. Tradução: Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed.: UFMG, 1999. 2ª reimpressão, 2003.

BRASIL. Lei n. 11.769/08, de 18 de ago. 2008. 187o da Independência e 120o da República. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acesso em: 08 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

DEL-BEN, L. Um estudo com escolas e professores da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. Relatório Técnico-Científico. Processo CNPq nº 474146/03-0. 2005.

FIGUEIREDO, S.. Intermédio: revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 19, N. 37, p.29-52, jan/jun. 2013.

FIGUEIREDO, S.; SCHAMBECK, R. F.; SOARES, J.. A formação do professor de música no Brasil / organização José Soares, Regina Finck Schambeck, Sérgio Figueiredo. - 1. ed. - Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

FIGUERÔA, A. S. de; MONTEIRO, D.P. M.; ABREU, D. V. de. Mapeamento dos professores de música que atuam nas escolas de educação básica das cidades de Brasília e Cruzeiro/DF. Apresentado no XIII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM. Campinas, 2014.

FOWLER, F. J. J.. Pesquisa de Levantamento. Tradução: Rafael Padilha Ferreira; Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2011.

HIRSCH, I. B. Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: A experiência de Sobral/CE. In: Série Projeto Boas Práticas na Educação; vol 1. Brasília: INEP, 2005.

LOUREIRO, A. M. A.. O ensino de Música na escola fundamental. São Paulo: Papirus, 2010.

PENNA, M.. Música(s) e seu Ensino. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PENNA, M. Este é o ensino de artes que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2001.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 7, p. 07-19, set. 2002.

PENNA, M. (Coord). A situação do ensino de arte: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa – 2ª etapa. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2002. Relatório de pesquisa.

PENNA, M. (Coord). A arte no ensino médio nas escolas públicas da Grande João Pessoa. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2002. Relatório de pesquisa.

WOLFFENBÜTTEL, C. R.. Ensino de Música na Educação Básica: uma investigação em escolas públicas do Rio Grande do Sul. XXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - Uberlândia – 2011.

O PROJETOR PROINFO (COMPUTADOR INTERATIVO E LOUSA DIGITAL) NA ESCOLA ESTADUAL WALFREDO GURGEL: UM ESTUDO SOBRE A SUA UTILIZAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE MÚSICA

Antonia Ladyjane Duarte da Silva
ladyjaneduarte@hotmail.com - UFC

Gerardo Silveira Viana Júnior
gerardovianajr@gmail.com - UFC

Resumo: Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em Arte (Profartes), da Universidade Federal do Ceará – UFC, cujo objetivo é averiguar como o uso do Projetor Proinfo (Computador Interativo e Lousa Digital), criado por meio de parceria entre o Ministério da Educação (MEC), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a empresa japonesa Seiko Epson Corporation (EPSON), pode contribuir de forma eficaz no ensino de música no Ensino Fundamental, especialmente na escola pública. Nessa pesquisa, estarão envolvidos docentes e docentes da disciplina de Arte da Escola Estadual Governador Walfredo Gurgel, situada na cidade do Natal, no Estado Rio Grande do Norte. Utilizaremos como metodologia a análise dos dados que serão levantados provenientes de entrevistas, questionários semiestruturados direcionados aos alunos e observações de aulas com e sem a lousa digital no período de um bimestre. Discutiremos à luz de referenciais teóricos sobre o propósito das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's) na educação escolar, bem como seus desafios para a prática docente. Por fim, pretendemos que os resultados apontem sobre os possíveis formas de uso do Retroprojetor ProInfo, destacando seus benefícios para o processo ensino aprendizagem de música, bem como sobre os possíveis malefícios do mal uso em sala de aula.

ProInfo Projector (Interactive Whiteboard and Digital Computer) in the State School Walfredo Gurgel: a study on its use as a teaching resource in music education

Abstract: This article is an excerpt of a master's research in Art, the Federal University of Ceará (UFC), which aims to find out how the use of Proinfo Projector (Interactive and Digital whiteboard Computer) can contribute effectively in music education in Primary Education especially focused on public school discipline of art - music, a state school in the city of Natal, in the state of Rio Grande do Norte. The methodology was made through observation and data collection and analysis within one quarter. We will discuss in the light of theoretical references on the subject of New Information and Communication Technologies (ICT's) in school education, as well as its challenges for teaching practice. Finally, the results indicated on the possible ways to use the overhead ProInfo in art classes, highlighting its benefits for the teaching of music learning in the classroom.

Keywords: Music education, Digital board, New Information and Communication Technologies.

Introdução

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tem sido inseridas no contexto escolar de forma gradativa ampliando o conhecimento para além dos muros através da internet alcançando um maior número de pessoas além do espaço escolar, promovendo a troca de informações e de experiências, conseqüentemente contribuindo para o desenvolvimento educacional, cultural e social dentro de “um mundo que está tornando-se grande e pequeno, individual e plural, mediante o uso de recursos multimidiáticos cada vez mais interativos” (MORAES, 1997).

Dentro desse contexto, a proposta do Ministério da Educação (MEC) em incentivar o uso das TICs na escola visa uma educação que possibilite a construção do conhecimento e da eficácia do processo de ensino e de aprendizagem, bem como preparar o aluno para lidar com o contexto e com as mudanças sociais. De acordo com o MORAN:

As tecnologias são utilizadas de acordo com os propósitos educacionais e as estratégias mais adequadas para propiciar ao aluno a aprendizagem, não se tratando da informatização do ensino, que reduz as tecnologias a meros instrumentos para instruir o aluno. No processo de incorporação das tecnologias na escola, aprende-se a lidar com a diversidade, a abrangência e a rapidez de acesso às informações, bem como com novas possibilidades de comunicação e interação, o que propicia novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento, que se sabe incompleto, provisório e complexo. (MORAN, 2005, p.60).

As diversas mídias criadas com o auxílio da tecnologia tem estimulado a junção de inúmeros debates, métodos ou modelos de comunicação voltados à “tecnologia/educação” e em torno desse contato foram criados diversos tipos de conceitos e iniciativas, de políticas e de práticas. Por outro lado, a indústria passa a investir de forma elevada em aparelhos tecnológicos para alcançar suas expectativas junto ao mercado financeiro, movimentando assim a economia e motivando a criação de mundos virtuais chamados de “ciberespaços” que geram informações em tempo veloz, gerando lucros para as grandes empresas investidoras e causando mudanças complexas na sociedade.

Este artigo é recorte de uma dissertação de Mestrado Profissional em Arte da Universidade Federal do Ceará realizada na Escola Estadual Governador Walfredo Gurgel (EEGWG) durante as aulas de Arte. A instituição está localizada na cidade do Natal/RN em um

bairro de classe média, no entanto a maioria dos alunos são de bairros da periferia e de alto risco da capital. Possui 34 turmas distribuídas nos três turnos sendo oferecidos o Ensino de Fundamental II e o Ensino Médio, porém para esta pesquisa foi selecionada apenas a turma do 6º ano A, do Fundamental II, do turno vespertino.

A escolha desse tema deve-se ao fato do Projetor ProInfo (Computador e Lousa Digital) ser um novo aparelho em que o Governo Federal do Brasil tem investido e incentivado seu uso na Educação como objetivo de inserir o uso das TICs junto à prática pedagógica. A seleção por essa instituição foi devida a escola ser considerada como uma referência educacional no estado, por possuir dez aparelhos à disposição e por possuir um grande número de alunos matriculados. A escolha pela turma do 6º ano foi por se tratar do primeiro ano do Ensino Fundamental II, ou seja, do início de uma nova etapa educacional com alunos dentro da faixa etária de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) e pelo fato da professora que desenvolveu a pesquisa, apesar de ser professora de Arte da escola, não ser a professora titular ou responsável por essa turma, ou seja, sem vínculos precedentes com os alunos da pesquisa.

O objetivo deste recorte é averiguar como o uso do Projetor ProInfo (Computador Interativo e Lousa Digital) pode contribuir de forma eficaz no ensino de música. A pesquisa foi realizada no período de um bimestre do ano de 2015, observando as aulas Música auxiliadas com o uso do Projetor ProInfo (Computador Interativo e Lousa Digital) em sala.

O Projetor ProInfo Integrado (Computador Interativo e Lousa Digital)

O Governo Federal do Brasil tem investido na área educacional através de políticas públicas, com a criação de programas, de ações ou de estratégias com a perspectiva de melhorias nessa área buscando uma qualidade no ensino na escola pública. Uma delas é a implementação do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado) nas escolas públicas brasileiras disponibilizando computadores e recursos digitais para serem aliados aos conteúdos educacionais. Segundo DAMASCENO:

Os direcionamentos governamentais das políticas de TICs e educação e contrastar sua metas com a realidade da presença das tecnologias digitais na escola pode carregar certo determinismo em função das implicações e compromissos que o governo brasileiro assumiu com os organismos internacionais a partir da Conferência Educação para Todos em 1990. (DAMASCENO, 2013, p 40).

Assim, o ProInfo Integrado, através do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) promoveu a criação do Projetor ProInfo (Computador Interativo e Lousa Digital) através de duas universidades brasileiras: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O aparelho, oferecido às escolas públicas “permite apresentar conteúdos digitais armazenados no servidor da escola além de um sistema operacional com código-fonte aberto. Ele pode ainda operar como uma lousa digital, transformando a superfície de projeção em um quadro interativo” (BRASIL, 2012).

O Projetor ProInfo (Computador Interativo e Lousa Digital) é um aparelho inovador com o sistema operacional Linux Ubuntu, no qual o usuário tem a opção de usar o mouse ou teclado físicos, que acompanham o equipamento, ou teclado virtual e as canetas criadas para uso na lousa digital. O aparelho traz também leitor e gravador de disco óptico (CD/DVD RW), conectores para dispositivos USB e VGA, conectores de microfone e fone, interfaces de rede com fio (ETH) e sem fio (WiFi) e dois alto falantes que dispensam o uso de caixa de som, oferecendo assim ao professor oportunidades de criação de novas estratégias pedagógicas com diferentes recursos interativos e dinâmicos em sua prática. O aparelho possibilita também desde a construção de slides, no *LibreOffice Impress* (programa similar ao *Power Point*) podendo ser manuseado com a caneta digital até a construção ou aplicação de jogos, dando ao professor a alternativa de filmar e salvar as aulas dadas na lousa digital e compartilhá-las em tempo real ou posteriormente com seus alunos através de *email*, *blog* ou em grupos específicos de uma rede social, “[...] afinal, mais que artefatos, os recursos tecnológicos podem e devem contribuir para a melhoria do indivíduo, neste caso, em especial, para o processo ensino-aprendizagem da sociedade contemporânea” (CORREA 2015, p.14).

O uso do aparelho em sala de aula deve estar fundamentado nas teorias de aprendizagem levando em conta a importância do professor como mediador nas atividades realizadas que previamente selecionará as ferramentas que nortearão o conteúdo. Não basta ter um aparelho tecnológico eficaz em sala de aula se o professor não tiver a capacitação necessária para lidar com os meios e os recursos que ele oferece. Sendo assim, é necessária a modificação de alguns aspectos, em termos de organização, em vários departamentos dentro da Escola a partir dos gestores escolares, da coordenação pedagógica e não somente recaindo essa responsabilidade sobre o professor, que é de suma importância de trazer informações, mas principalmente levar o aluno a interpretá-las.

Metodologia

Dentro da Disciplina de Arte foi explanado aos alunos que participariam de uma pesquisa em que seria utilizado o Computador Interativo e Lousa Digital durante algumas aulas e que, ao final, seria aplicado um questionário com dez questões semiestruturadas para saber a opinião deles em relação a essas aulas e o uso do aparelho em questão.

Durante as aulas foram utilizados aplicativos como o *Sheep Beats* e o *Big Time Rush* que auxiliaram em conteúdos relacionados aos gêneros musicais, ritmos e timbres, o *Zorelha* contribuiu para explicar o conteúdo de percepção musical, o *Incredibox*, explorou efeitos, vozes e batidas eletrônicos, o *Mosaic Box* contribuiu com a compreensão de partituras e o *JoyTunes Recorder* possibilitou o estudo com flautas doces reais. Além dos jogos, foram utilizados vídeos interativos, slides, softwares de instrumentos musicais, gravação e filmagem das aulas e compartilhamento posterior, todos com o auxílio da lousa digital.

Resultados e Discussão

Ao analisar as respostas do questionário aplicado percebemos que mais da metade dos alunos da sala (54%) demonstrou ter facilidade em manusear o computador e seus programas básicos e a lousa digital, enquanto a minoria (7%) demonstrou ter dificuldades em ambos. Assim, acreditamos que as dificuldades encontradas por alguns alunos em manusear o Projetor ProInfo (computador interativo e lousa digital) são devidas a não terem acesso ao uso básico do computador.

A maioria da turma (87%) acha que o Projetor ProInfo (computador interativo e lousa digital) tornaram as aulas de Arte (Música) mais atrativas e interessantes e mais da metade da turma (60%) afirmaram que compreenderam melhor os conteúdos ministrados quando o Projetor ProInfo foi utilizado durante as aulas. Dessa forma, percebemos que por se tratar de uma geração em que as tecnologias digitais estão inseridas de diversas formas no seu cotidiano, trazê-las para sala de aula possibilitou adentrar no contexto do aluno facilitando a compreensão dos conteúdos. Devemos também levar em consideração que a instituição não oferece instrumentos musicais que possam atender as aulas de Música na parte prática. Nesse sentido, o projetor levou aos alunos a vislumbrarem o conteúdo e a relacioná-los ao contexto social e a prática diária.

Por fim, mais da metade da turma (61%) acham que todos os professores de outras disciplinas deveriam usar o software da lousa digital em sala de aula e (67%) que o uso de

qualquer aparelho tecnológico de informação e comunicação tornam as aulas mais atrativas e interessantes.

Dessa maneira, percebemos que o uso do Projetor ProInfo Integrado possibilitou a realização de aulas e de atividades escolares diferenciadas, interativas e proveitosas como também permitiu ao professor e aos alunos diversas formas de compartilharem informações de forma presencial e a distância e, conseqüentemente, a promoção de uma maior integração dos envolvidos dentro e fora da Escola através das ferramentas utilizadas quando compartilhadas. Segundo MORAN:

As tecnologias são apenas apoios, meios, mas elas nos permitem realizar atividades de aprendizagem de formas diferentes às de antes. Podemos aprender estando juntos em lugares distantes, sem precisarmos estar sempre juntos em uma sala para que isso aconteça. (MORAN, 2008, p.24).

Observamos também que durante as aulas em que o Projetor era utilizado, despertava-se grande interesse nos alunos e uma maior participação deles nas atividades propostas.

Conclusão

Estamos vivendo num momento marcado com a presença das TICS no cotidiano da maioria das pessoas da sociedade brasileira. Não se pode ignorar esse fato e excluí-lo do ambiente escolar ou não repensar a prática pedagógica auxiliada com o uso dessa tecnologia informatizada e comunicativa.

Essa pesquisa tem relevância no sentido de analisar que o uso do Projetor ProInfo Integrado (Computador Interativo e Lousa Digital) pode auxiliar de forma positiva no Ensino de Música, especialmente na escola pública que na maioria das vezes não oferecem estruturas adequadas para a parte prática da disciplina, como espaço ou instrumentos musicais.

O Projetor ProInfo não diminui o papel ou a função do professor em sala de aula, ao contrário, promove a esse professor novas formas de ensino e estratégias para despertar o interesse do aluno facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário que o professor esteja preparado para tais mudanças com uma formação adequada saber manuseá-lo e utilizá-lo em favor de sua prática pedagogia e de todos os envolvidos sem correr o risco de apenas digitalizar o ensino tradicional, ou seja, trocar a lousa comum pela lousa digital.

Por fim, concluímos que para o Projetor ProInfo alcançar os objetivos que o MEC propõe à Educação Básica Brasileira é necessário uma parceria entre o governo federal e a escola, não somente dispondo de equipamentos tecnológicos e informatizados, mas capacitando o professor

ENSINO E APRENDIZAGENS MUSICAIS NO MUNDO

e o aluno para saberem utilizá-los ao seu favor desenvolvendo a capacidade crítica voltado para a formação de cidadãos, conforme objetiva os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. ProInfo Integrado, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13156:proinfo-integrado>>. Acesso em 10/01/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/computador-interativo-projetor>>. Acesso em 10/01/2016.

CORREIA, R. L.; SANTOS, J. G. dos. A importância da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na Educação a Distância (EAD) do Ensino Superior (IES). Revista Aprendizagem em EAD, v. 2, n. 1, 2013.

DAMASCENO, H. L. C.; BONILLA, M. H. S.; PASSOS, M. S. C.. Inclusão digital no Proinfo integrado: perspectivas de uma política governamental. Inclusão Social, v. 5, n. 2, 2013.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente. Campinas, SP: Papirus, p. 239 (Coleção Práxis). 1997

MORAN, J. M.; ALMEIDA, MEB. Integração das tecnologias na educação. Salto para o futuro. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: MEC, SEED, 2005.

_____. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, set – out, p. 24-26, 2008.

OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL EM FORTALEZA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID

Marlúcia Chagas de Lima
marluciaclel@gmail.com – UFC

Elvis de Azevedo Matos
professormatos@gmail.com – UFC

Resumo: O presente trabalho tem como objeto de estudo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa concede bolsas para os estudantes das licenciaturas, objetivando incentivar a docência na educação pública regular. Baseando-nos em experiências vividas pelos licenciandos de Música e Pedagogia nesse programa, buscamos compreender como aconteceram as trocas de conhecimentos entre os estudantes dos dois cursos. Nessa perspectiva, a presente pesquisa em andamento, tem como objetivo analisar os âmbitos de trocas de saberes dos estudantes da graduação em Música e Pedagogia da Universidade Federal do Ceará durante as atividades do PIBID em três escolas públicas de Fortaleza. A coleta dos dados está em execução através de questionários e entrevistas realizadas com os coordenadores dos referidos cursos e os estudantes das duas graduações. Através das entrevistas já analisadas percebemos o PIBID como um programa que incentiva de forma significativa os estudantes das duas licenciaturas, Pedagogia e Música. Além disso, os resultados preliminares também demonstram, a partir dos relatos dos próprios estudantes, haver âmbitos de aprendizagem compartilhada (MATOS, 2014). Assim, temos observado no espaço dessas trocas de saberes de variados contextos, a oportunidade da construção do conhecimento e o desafio de modificar o ensino escolar para uma postura docente interdisciplinar.

The ways of Musical Education in Fortaleza: PIBID contributions

Abstract: This study aims to analyze, from the perspective of graduate students in Music and Pedagogy, the interaction established between music and pedagogy through the Institutional Program of Scholarship Initiation to Docencia (PIBID) during the period from 2010 to 2012. The subjects are graduate students in Music and Pedagogy from the Federal University of Ceará who worked as fellows by the PIBID, a federal program to encourage teacher training and aimed at the improvement of teacher education for Basic Education and the improvement of quality of Brazilian public education. Through this study about de work developed by the PIBID fellows in three schools of the Public Education System of Fortaleza, we realized that the musical practices are presented as a potentially favorable factor for social change groups and individuals. In this study we discussed what permeates the implementation of music education content in school life, through the joint action of Music and pedagogy fellows and we reflect about the shared learning (MATOS, 2014) that occurred at school between those participating students in the Program. Our methodological approach is qualitative and is configured as a case study (CRESSWELL, 2010) and our theoretical approach is grounded in Vygotsky (2007a, 2007b), Koellreutter (1990, 1997) and Morin (2000a, 2000b).

Keywords: PIBID, music, pedagogy.

Introdução

Este artigo é parte de um referencial teórico formado por alguns autores contemporâneos de áreas distintas no qual foi estudado em uma pesquisa desenvolvida no mestrado.

O trabalho nasceu de uma inquietação a princípio partilhada por dois professores da Universidade Federal do Ceará (UFC), professores Elvis Matos (Licenciatura em Música) e Inês Mamede (Curso de Pedagogia da UFC), ambos pertencentes a duas licenciaturas, respectivamente Música e Pedagogia da referida Universidade. A parceria entre os estudantes de Música e Pedagogia da Universidade por intermédio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criada de forma quase espontânea, uma vez que os dois coordenadores das graduações de Música e Pedagogia estavam indo para as mesmas escolas selecionadas para o Programa.

No ano de 2010, nas três escolas selecionadas pelo programa, foram expostos os objetivos do PIBID, como também algumas propostas pedagógicas para a implementação do programa na escola. A partir do exposto naquele encontro criamos ações relacionadas ao trabalho com a Pedagogia de Projetos (PRADO, 2003, *apud* LIMA, 2013, p. 25), levando várias metas para serem apresentadas e alcançadas em outra reunião com os docentes da escola para discussão e decisões.

Assim, nossa proposta de trabalho tem como objetivo primordial analisar na perspectiva dos licenciandos de Pedagogia e Música, a interação estabelecida entre Música e Pedagogia, por meio do PIBID, durante o período de 2010 a 2012.

O aporte teórico desta pesquisa buscou em Vigotsky (2001, 2007a, 2007b), com seus estudos e conceitos sobre interação social no que se refere a sua relevância para a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano, evidenciadas em “aprendizagens compartilhadas” segundo Matos (2014), que ocorreram entre a interação dos estudantes do PIBID de Música e Pedagogia. Além disso, com Koellreutter (1997), refletimos sobre a proposta que coloca o ser humano como a meta principal da Educação Musical e Edgar Morin (2000a, 2000b), por meio da teoria da complexidade do conhecimento e dos sete saberes da educação do século XXI sistematizados pelo autor.

PIBID de Música e de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa de concessão de bolsas para alunos de cursos de licenciatura, promovido pela Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Diretoria de Educação Básica (CAPES/DEB). O PIBID surge como uma proposta para evitar a evasão do graduando em licenciatura, como também incentivar sua atuação como futuro professor.

Quando o PIBID chegou à Universidade Federal do Ceará, o curso de Música já havia saído da Faculdade de Educação (FACED) e estava no Instituto de Cultura e Arte (ICA), porém por ter surgido na Faculdade de Educação, as ligações epistemológicas e afetivas provocaram o trabalho em conjunto que é a temática desse artigo.

Somos conscientes de que a construção mútua de conhecimento é feita de forma complexa, pois estabelecem-se relações entre as partes, na compreensão do todo (MORIN, 2000) e é neste momento que ocorrem as trocas de conhecimentos numa articulação entre teoria e prática. Como pesquisadores buscamos observar: quais os âmbitos de trocas ocorridos na parceria dos licenciandos de Música e Pedagogia.



FIGURA 1: Fluxograma das relações entre os agentes do PIBID.

Fonte: Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB (Relatório de Gestão 2009-2011/CAPES).

A presença da parceria do PIBID de Música e Pedagogia na escola nos convida à reflexão em busca do descortinar de possibilidades de ensino e aprendizagem musicais, hoje, no chão da escola, na Educação Infantil e séries iniciais, tendo em vista as aprendizagens compartilhadas (MATOS, 2014), que ocorreram com os estudantes do PIBID.

Metodologia para as construções pedagógicas musicais

Abordaremos neste momento, questões metodológicas envolvendo os âmbitos de trocas ocorridos entre os licenciandos de Música e Pedagogia. Para tanto se faz necessário

relembrarmos alguns pontos importantes desse trabalho. Senão vejamos: Três escolas do PIBID, a saber: Martins de Aguiar (distrito 1); Alvorada (distrito 2); Santos Dumont (distrito 5). As referidas escolas receberam os estudantes de Música e Pedagogia no início do ano de 2010. A experiência que relatada e estudada nesta pesquisa abrange a parceria dos estudantes, no período de 2010 a 2012.

Como abordagem metodológica foi utilizada a pesquisa qualitativa e como estratégia de pesquisa o estudo de caso. Segundo Creswell “a investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados.” (CRESWELL, 2010, p. 206). A coleta de dados teve em seu primeiro momento, como ferramenta principal, a análise das ações dos licenciandos no programa durante o período em que foram bolsistas, relatadas nos *blogs* criados no período da parceria, nos planejamentos educacionais, nos jornais escolares, em vídeos, nos Encontros Universitários e nos Encontros de Práticas Docentes da UFC.

Em um segundo momento, a aplicação dos questionários semiestruturados para todos os estudantes de Pedagogia e Música participantes do programa no período de 2010 a 2012, seguido da realização das entrevistas semiestruturadas, com os coordenadores do PIBID de Música e Pedagogia e quatro estudantes do programa (dois de Música e dois de Pedagogia), que foram selecionados a partir do tempo de permanência em uma das escolas.

A escola do município de Fortaleza em que aprofundamos a pesquisas foi a Escola Martins de Aguiar (distrito 1). Levamos em consideração para efetivação da escolha alguns fatores importantes mencionados no corpo deste trabalho, são eles:

1. Maior permanência dos estudantes bolsistas de Pedagogia ou Música no intervalo de 2010 – 2012.
2. Um trabalho de TCC da estudante Yasodaria Maria Mota Chagas, trabalho este que aborda o PIBID como um articulador da relação Teoria e Prática na formação inicial do pedagogo para a docência na Educação Básica.
3. A existência de registros em trabalhos publicados com a expressão “aprendizagens compartilhadas”.

Nosso procedimento de coleta de dados para chegar aos resultados, baseou-se em vários documentos importantes para este momento de seleção da escola. Reforçando a importância da análise documental, temos a indicação de que poderemos utilizar outras fontes de pesquisa, como filmes, vídeos, fotografias (FIGUEIREDO, 2002). Entendendo que a ideia de documento ultrapassa a ideia de textos.

Discussão dos dados

Cada entrevistado que vivenciou a experiência da parceria de Música e Pedagogia através do PIBID, trás em si um caráter próprio, inerente à sua própria natureza de ser humano arraigado a um contexto social que lhe possibilita trocas de conhecimentos distintos, adquiridos através da cultura. O PIBID proporcionou várias possibilidades de reflexões, tanto entre estudantes bolsistas, quanto os demais profissionais envolvidos neste programa.

A cultura por sua vez é um elemento fundamental para a construção de todo conhecimento. Temos então a escola como local de um variado universo de aquisição do conhecimento humano. Destacamos neste momento também outro pensamento de Morin (2000) quando afirma que:

As culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são também abertas: interagem nelas não somente os saberes e técnicas, mas também ideias, costumes, alimentos, indivíduos vindos de fora (MORIN, 2000, p. 57).

Dessa maneira, vemos a importância da escola como produtora desse conhecimento cultural, desse saber, que ocorre por meio das interações humanas, num processo interativo, vislumbrado e vivenciado por estudantes do PIBID através da teoria e da prática.

[...] quando Vigotsky fala em cultura não está se reportando apenas a fatores abrangentes como o país onde o indivíduo vive, seu nível sócio-econômico, a profissão de seus pais. Está falando, isto sim, do grupo cultural como fornecendo ao indivíduo um ambiente estruturado, onde todos os elementos são carregados de significados. Toda a vida humana está impregnada de significações e a influência do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem em diversos níveis (OLIVEIRA, 1997, p. 37-38).

Ainda com Oliveira (1997), percebemos “o [relevante] papel da interdisciplinaridade no pensamento contemporâneo, pois, para ela, no momento atual, as ciências buscam áreas de intersecção, procurando integrar o conhecimento acumulado nas diversas áreas” (OLIVEIRA, 2008 *apud* GOLBERT, 2011, p. 10) e evidenciamos isso através das interlocuções dos dois coordenadores de área do PIBID com o cuidado em inserir os licenciandos de Música e Pedagogia em situações em que ocorressem trocas e busca de conhecimentos que possibilitassem encontros através das intersecções surgidas entre essas duas áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados levantados na pesquisa comprovamos a existência de aprendizagens compartilhadas em todos os relatos dos estudantes o que fortalece nossa afirmação sobre da ocorrência de âmbitos de trocas ocorridos entre eles.

Chamamos a atenção para os relatos de dois estudantes, os veteranos do PIBID nas quais eles dão valiosas contribuições para a efetivação do ensino de Música na Educação Básica do município de Fortaleza de uma forma bem objetiva, consolidando mais um de nossos objetivos, no que se refere ao ensino de Música e suas possibilidades no espaço escolar. A saber:

1. Trabalhar na proposta da Pedagogia de Projetos;
2. Criação de corais no espaço da escola sem ficar necessariamente na dependência de um instrumento musical, levando em consideração a precariedade de se conseguir um instrumento musical na maioria das escolas do município de Fortaleza e entendendo que a voz é um instrumento;
3. A afirmativa de que todo professor é um artista;
4. Criar um espaço na escola para aulas de Artes;
5. Pedagogos, buscar esse espaço de Arte na escola, incorporar nas suas entranhas o “ser artista” que muitas vezes não foi despertado, estimulado na sua trajetória de vida. Fortalecer iniciativas na escola ligadas as Artes.
6. Formações continuadas para o professor de Artes e conseqüentemente para o professor pedagogo que hoje através da resolução do Conselho Municipal de Educação passa a ensinar Artes na Educação Básica, séries iniciais.

Durante a pesquisa percebemos alguns entraves mencionados por nossos entrevistados. Alguns relatam dificuldades em ter instrumentos musicais para cada criança e mencionam a questão da disciplina de Artes está sendo ministrada pelos professores de Língua Portuguesa e História. Há nas falas, ainda, questões ligadas à carga horária do professor de Artes, dificuldades de uma forma mais ampla, como descompromisso dos políticos nas questões que envolvem as Artes nos espaços escolares além de falhas curriculares na formação acadêmica no curso de Pedagogia relacionadas ao conhecimento das Artes em suas quatro expressões artísticas.

Urge afirmarmos que o PIBID foi um avanço para a Educação Brasileira e como tal deve ser preservado, mantido, tendo em vista ser um programa que valoriza e incentiva a formação inicial do licenciando e a formação continuada dos professores da escola, além da abertura para

diálogos entre a escola e a universidade, possibilitando assim, experiências educacionais concretas vivenciadas dentro da instituição escolar.

Vislumbramos ainda a possibilidade de continuarmos em nossas pesquisas e escrever sobre o perfil de um novo pedagogo que está para nascer, com um variado leque de conhecimentos artísticos, impregnado de valores culturais, buscando em sua essência uma construção solidária, respeitando o outro e se vendo no outro neste complexo planetário imbuídos pelo fortalecimento das interações humanas. Oxalá possamos alcançar esse professor pedagogo com conhecimentos nas áreas de teatro, música, artes plásticas e dança. Como também, escrever sobre questões relevantes que envolvem a espécie humana, no que tange aos aspectos de formação cultural elemento social tão discutido na obra de Vigotsky. A nova educação, a educação solidária, a educação que busca a compreensão bate à nossa porta, urge prepararmos esse futuro professor para uma educação mais ampla, mais humanizadora.

Referências

CAPES. Diretoria de Educação Básica Presencial: observatório da educação 2009- 2011. Brasília, 2011.

_____. Relatórios e Dados Gestão 2009-2011. Brasília: CAPES, 2011. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 20 dez 2014.

CHAGAS, Y. M. M. O PIBID como articulador da relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo para a docência na educação básica da UFC. 2013. Monografia (graduação) - Universidade Federal do Ceará, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2013.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. A Educação Musical e os Novos Tempos da Educação Brasileira. Revista Nupeart, Florianópolis, v. 1, UDESC, 2002, p. 43 – 58.

GOLBERT, C. S.. Matemática nas séries iniciais: o sistema decimal de numeração. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

KOELLREUTTER, H. J. Educação musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades. Cadernos de Estudo: Educação Musical, São Paulo, n.1, p. 1-8, 1990.

_____. O ensino da música num mundo modificado. Cadernos de Estudo: Educação Musical, Belo Horizonte, n.6, p. 37-44, 1997.

LIMA, H. M. Formação Docente Transdisciplinar: Uma proposta curricular nos cursos de licenciatura em Música da UECE e da UFC de Fortaleza-CE. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

LIMA, M. C.. Os caminhos da educação musical em Fortaleza: contribuições do PIBID. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

MATOS, E. A. Um inventário luminoso ou um alumiário inventado. Uma trajetória humana de musical formação. Fortaleza: Diz Editor(a)ção, 2014.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000a.

_____. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

OLIVEIRA, M. K. Vigotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

_____. Pensamento e linguagem. Lisboa: Relógio D'Água Editoras, 2007b.

RECICLAGEM DOS SONS: UMA POSSIBILIDADE DE MUSICALIZAÇÃO

Deise da Costa Crispim
deise.crispim@yahoo.com.br – UFC

Marco Túlio Ferreira da Costa
marcotulio@ufc.br - UFC

Resumo: O referente trabalho apresenta uma abordagem a respeito dos sons, da sua presença constante e marcante no nosso ambiente, bem como da sua relevância no processo de sensibilização musical, a partir das propostas inovadoras do compositor e educador musical canadense Murray Schafer. Dialogando com o autor acima citado, através das suas sugestões no campo da educação musical na contemporaneidade, apresentamos vivências e experiências musicais com alunos de uma escola de ensino fundamental anos iniciais, da rede pública de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, onde por meio de atividades exploratórias envolvendo os sons do próprio ambiente escolar, puderam participar ativamente de um processo de conscientização e construção de conhecimentos musicais, partindo de uma experiência simples e lúdica, utilizando para isso a matéria prima da música – o som, bem como a exploração das suas propriedades ou parâmetros: altura, intensidade, duração e timbre, num fazer educativo musical. Parte-se, pois, de uma abordagem qualitativa de pesquisa na qual se utilizou materiais, tais como fotos, entrevistas, filmagens, dentre outros, para construção dos dados e obtenção dos resultados comprobatórios. Com isso, trazemos experiências consideradas positivas, de exploração sonora por meio de atividades vivenciadas, que resultaram num processo de conscientização a respeito do combate à poluição sonora em sala de aula, assim como da musicalização ou inicialização à linguagem musical, partindo da própria paisagem sonora da escola, o qual culminou na formação de um coral na referida instituição, utilizando repertório com músicas envolvendo movimentos e percussão corporal na execução das mesmas, numa junção de sons e movimentos.

Palavras-chave: paisagem sonora; musicalização; ensino fundamental.

Recycling of Sounds: a Possible Musicalization

Abstract: This work presents an approach about the sounds, their constant and striking presence in our environment, as well as its relevance in the musical awareness process from the innovative proposals of the Canadian composer and music educator Murray Schafer. Dialoguing with the author mentioned above, through his suggestions in the field of contemporary music education, we present musical experiences with students from a public elementary school in Natal – Rio Grande do Norte. The students were able to participate in a process of awareness and construction of musical knowledge through exploratory activities involving the sounds of the school environment. That was possible by means of a simple and playful experience, thanks to the usage of raw music matter - the sound and the exploration of its properties or parameters: height, intensity, duration and timbre, in a musical education process. The research has a qualitative approach and uses materials such as photos, interviews, filming, among others, to obtain the data and obtaining corroborative results. Thus, we bring as positive experiences, sound exploration through activities experienced, resulting in a process of awareness about the fight against noise pollution in the classroom, as well as music education or start the musical

language. We start from the very school soundscape, which culminated in the formation of an institutional choir, using repertoire with songs involving movements and body, mixing sounds and movements.

Keywords: soundscape; musicalization; elementary school.

Introdução

Os sons nos acompanham desde a nossa concepção (DAUD, 2009). Descobertas sonoras surgiram, permitindo explorar com a nossa escuta, voz e corpo, sua produção, distinguindo e compreendendo o significado desses sons.

A música utiliza os sons como matéria-prima, combinando elementos à sua formação - melodia, ritmo e harmonia, exprimindo sentimentos, através das experiências emotivas que a mesma proporciona.

No início do século XX o interesse por novos sons que pudessem se incorporar à música fez surgir a composição musical contemporânea. A música passava por uma transformação estética, no seu fazer, entender e vivenciar, não só artisticamente, mas principalmente nas propostas indicadas por estudiosos da área, que orientam o ensino de música na educação.

A educação musical contemporânea vai além do convencional, levando-nos à descoberta e exploração de caminhos, formatos e elementos não tão conhecidos ou ainda não trilhados.

Conforme Loureiro (LOUREIRO, 2010, p. 191), a educação musical vive um momento singular, esforçando-se ao longo dos anos para ser legitimada diante das instituições educacionais e da sociedade brasileira. Tal aspecto se faz notório a partir das novas metodologias e métodos desenvolvidos por educadores e músicos, preocupados e envolvidos na causa educativo-musical.

Surgem então os Métodos Ativos em Música, propostas envolvendo a prática musical antes do conhecimento teórico, visando à aprendizagem dos alunos por meio da vivência e participação.

A educação musical pautada na construção do conhecimento, acontece a partir da década de 1970, com uma segunda geração de educadores musicais empenhados na valorização da criação, improvisação e exploração de sons, denominado por Gainza (GAINZA, 2003) como a “geração dos compositores” e “período dos métodos criativos”.

Esta geração é representada por George Self, Brian Denis, John Paynter e Murray Schafer, trazendo experiências pedagógicas com a sensibilização pela escuta e desenvolvimento da curiosidade sonora dos estudantes como parte de um processo de aprendizagem musical.

Neste trabalho, destacaremos o compositor e educador canadense Schafer, com as suas abordagens no ensino de música, explorando o universo sonoro.

O desequilíbrio sonoro, provocado pela Revolução Industrial do século XIX, leva Schafer a pesquisar o som e sua influência na vida do homem e as alterações na paisagem sonora (*Soundscape*), buscando uma sensibilidade auditiva do ser humano e sua consciência por uma melhoria na qualidade dos sons, na “paisagem sonora mundial”.

O projeto criado por Schafer, chamado “*The World Soundscape Project*”, possuía caráter de estudo multidisciplinar a respeito dos sons ambientais, suas características e mudanças no decorrer do tempo e consequências que essas trouxeram à população.

Segundo Schafer (SCHAFER, 2011, p. 125), no passado as pessoas pensavam menos na intensidade dos sons, provavelmente porque havia uma quantidade menor de sons fortes em suas vidas. Após a Revolução Industrial a poluição sonora veio a existir como um problema sério.

Schafer surge com propostas simples, inovadoras e eficazes na educação musical, sugerindo o uso do som e suas qualidades, sistemas de notação de fácil assimilação e compreensão, com isto uma sensibilização humana à paisagem sonora e a partir daí para um processo musicalizador.

Métodos e Objetivos

Referenciado em Schafer, este trabalho tem por objetivo principal relatar experiências e vivências de alunos da educação básica de uma escola pública da cidade de Natal, que através da escuta e exploração sonora do espaço escolar, puderam construir conhecimentos partindo da sensibilização, instigando-os também à curiosidade e descoberta do mundo musical.

Para isso, foi utilizada a pesquisa exploratória qualitativa como procedimento metodológico de investigação, para melhor obtenção de dados e informações. Segundo Barros e Leheld (*apud* DALBÉRIO; DALBÉRIO, 2009, p. 165), as pesquisas exploratórias buscam o aprimoramento das ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é flexível e envolve técnicas como: levantamento bibliográfico; entrevistas; e análise de exemplos para estimular a compreensão.

Livros, artigos científicos e impressos diversos, foram empregados dando sustentação teórica na referida área de conhecimento.

O lócus da pesquisa foi a Escola Municipal Professor Berilo Wanderley. Os participantes da pesquisa foram os alunos do 2º, 3º, 4º e 5º ano do turno matutino.

Empregamos entrevistas individuais e coletivas, investigando a respeito das hipóteses levantadas, reforçando a obtenção de elementos comprobatórios. Referente à aplicação das entrevistas, como instrumento, consideramos as definições de Bogdan e Biklen (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 138) a respeito do caráter coletivo, quando coloca que “as entrevistas de grupo podem ser úteis para transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos”.

Acreditamos que as informações individuais e coletivas advindas dos sujeitos pesquisados, analisadas à luz de leituras bibliográficas e reflexões críticas realizadas durante todo o proceder dos estudos, proporcionou um aparato significativo no alcance das respostas ao problema a que voltamo-nos.

Assim, o objetivo principal deste trabalho consiste em discutir a sensibilização musical a partir dos sons ambientais, apresentando-a como possibilidade de educação musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Especificamente, buscou-se: discutir os conceitos de paisagem sonora contextualizando com as perspectivas da educação musical atual; apresentar o desenvolvimento do projeto “Reciclagem dos sons” desenvolvido na escola acima citada; analisar o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Arte a partir do ouvir crítico e consciente explicitando os conteúdos, estratégias e repertório utilizados.

O projeto “reciclagem dos sons”

A referida escola, com apenas seis salas de aula, está numa área crítica em relação à criminalidade, uso de drogas e segurança, de um modo geral. Atende crianças, em sua maioria moradores de uma comunidade carente e estigmatizada, rotulada por “Favela do Japão”, hoje urbanizada, porém ainda muito discriminada.

Em relação ao fator de exploração sonora, a escola está posicionada em um lugar privilegiado, pois a sua edificação ocupa espaço ao lado da linha do trem, recebendo além do som forte, a vibração intensa das mesas e carteiras escolares no chão, que estremece a cada chegada deste meio de transporte característico da comunidade. Do ponto de vista musical, o trem representa um subsídio aos conteúdos, levando às descobertas e construções de conhecimentos, como também causa repulsa e irritação a alguns professores e alunos.

Segundo Weigel,

As experiências que envolvem descobertas de sons no ambiente próximo e distante propiciam o contato da criança com o mundo físico, através do qual ela receberá estímulos que irão favorecer suas possibilidades de percepção tátil, auditiva, visual e olfativa. Tais experiências contribuem

para a criança entender seu esquema corporal. Ao mesmo tempo, ela estará conhecendo melhor o mundo que a rodeia (WEIGEL, 1988, p. 24).

Devido à riqueza sonora desse espaço escolar, pudemos destacar alguns objetivos específicos, no intuito de se obter uma maior exploração e aproveitamento. São eles:

- Explicar o processo físico e propagação do som;
- Identificar os sons, aprimorando a escuta, percepção e refinamento auditivo;
- Classificar os sons conforme os parâmetros;
- Associar os sons ouvidos aos elementos: ritmo, melodia e harmonia;
- Aplicar atividades sonoras para o processo teórico-musical;
- Desenvolver um recital.

Os conteúdos partiram das propostas de Schafer, levando-se em conta o contexto em que os alunos estão inseridos, faixa etária e ano escolar. Os conteúdos desenvolvidos foram:

- O som;
- Os sons ambientais;
- Os sons corporais;
- Parâmetros do Som – altura, intensidade, duração e timbre;
- Cantar – o som da voz.

Esse projeto foi aplicado, considerando os aspectos acima, como: espaço físico, ano escolar, faixa etária, como também a individualidade do aluno no seu aprender, respeitando o seu tempo, sua característica como ser criativo e ativo, participante do seu próprio conhecimento, em pauta, o conhecimento musical.

A aplicação do projeto

Este projeto havia sido pensado, idealizado, estruturado, mas não tinha nascido como prática. A necessidade surgiu com a segunda matrícula como professora efetiva da rede municipal de Natal, na escola do nível Fundamental Anos Iniciais, citada anteriormente. Toda a minha experiência docente, desde o ano de 2006, era com o Ensino Fundamental Anos Finais.

Diante deste desafio, fui envolta por sentimentos de medo, por não saber ao certo o que estava por vir. Apesar de dispor de conhecimentos teóricos e metodológicos, ainda não tinha tido contato com o sujeito-aluno para então poder planejar conteúdos e atividades.

Um dia após a minha apresentação na escola, este contato aconteceu. Deparei-me com alunos produtivos, inteligentes, criativos, porém indisciplinados. Crianças com problemas e

experiências de violência, histórias de vida marcantes e responsabilidades inadequadas à sua infância.

No processo de educação musical, surgiu a necessidade de aplicar o projeto, devido a fatores como: duas horas de aula seguidas, muitos alunos analfabetos, poluição sonora nas aulas, etc. Planejei atividades que contribuíssem com a formação musical dos alunos, utilizando a diversidade sonora tão rica e presente na escola.

Inicialmente tive que me fazer ser ouvida, pois os alunos habitualmente falavam alto e gritavam, para se comunicarem. Utilizei o silêncio até ser percebida. Surgiu a curiosidade em saber o porquê do meu silêncio. Comecei a falar num volume baixo, me fazendo ouvir por todos, informando sobre a poluição sonora e suas consequências. Criamos o nosso código de combate a esta poluição: enquanto houvesse barulho, a aula não começaria; o próximo passo seria a comunicação com o olhar, pedindo silêncio, e por último, eu contaria de 1 até 3, finalizando.

O nosso acordo foi levado a sério e cumprido, conscientizando a respeito da poluição sonora no ambiente escolar, os seus prejuízos para a saúde e para o aprendizado. O código criado entre nós foi repassado pelos alunos para os professores das turmas, que começaram a usá-lo, evitando assim o contraditório pedido de silêncio por meio de gritos.

Com a diminuição da poluição sonora, iniciamos um processo de percepção e escuta dos sons, identificando sons do ambiente interno e externo. Sendo os sons ouvidos e percebidos, os conteúdos puderam ser aplicados de forma proveitosa.

Os sons foram classificados conforme os parâmetros: altura, intensidade, duração e timbre. Atividades envolvendo desenhos representando a classificação dos sons foram empregadas com os alunos não alfabetizados: o desenho do avião representando o som forte e o desenho do vento para o som fraco, conforme a intensidade. Gravações de sons diversos (sons da natureza, objetos e instrumentos musicais) foram utilizados como ditado sonoro, para identificação do timbre e classificação das outras propriedades.

Os sons corporais foram explorados e a partir deles, pequenas sequências rítmicas. A composição era representada através de cores e cada cor correspondia a uma parte do corpo: vermelho – palmas; amarelo – estalo dos dedos; verde – voz, dentre outros.

Com a sonoridade explorada através do ambiente escolar e do próprio corpo, a culminância do projeto se deu através do canto coral, depois de haver trabalhado a questão da escuta, da percepção, da concentração, do refinamento auditivo, resultando numa afinação vocal.

Assim, considerando o aspecto exploratório e da expressão corporal, sonora e verbal nas atividades desenvolvidas, buscou-se realizar vivências simplificadas no processo de

musicalização, tornando-a acessível ao aprendiz, à sua construção e prática na forma mais lúdica e prazerosa. Nas palavras de Silva (2005), o conhecimento é o resultado de um processo de construção, modificação e reorganização utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos musicais. A ação pedagógica deverá se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir em verdadeira ação educativa.

Pautada nisso, realizamos uma educação musical sob vivências do cotidiano, trazendo experiências inovadoras, resultando numa aprendizagem de conscientização, apreciação, composição e, acima de tudo, construção do conhecimento musical.

Considerações Finais

O som está presente na nossa vida, cotidiano, essência, enfim, somos seres sonoros, de um universo sonoro. Esta paisagem sonora nos conecta com a Música, importante na formação do indivíduo, não só no aspecto intelectual, social, afetivo, emocional, mas na sua totalidade como ser humano.

Schafer nos traz um fazer educativo musical sensibilizando acerca da paisagem sonora, conscientizando no combate à poluição e levando ao universo da música de forma prática e acessível, como um bem comum a todos, educando através dos sons.

Partindo dessas propostas em nossa prática educativo-musical, realizada na escola em pauta, pudemos perceber através das atividades teóricas e práticas, um aprendizado musical satisfatório, significativo e democrático, conscientemente construído coletivamente no nosso contexto educativo.

Assim, concluímos que alunos conscientes da sua paisagem sonora, serão alunos aptos e abertos a uma educação musical construída no seu próprio ambiente sonoro, e, sendo o som o elemento principal, o método e metodologia se associam a este, resultando numa aprendizagem criativa e dinâmica.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto. Editora LTDA, 1994.

DALBÉRIO, Osvaldo; DALBÉRIO Maria Célia Borges. *Metodologia Científica: desafios e caminhos*. São Paulo: Paulus, 2009.

DAUD, Alliana. *Jogos e Brincadeiras Musicais*. São Paulo: Paulinas, 2009.

GAINZA, Violeta. Hemsy de. *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Victoria-Buenos Aires: Universidad de San Andrés, 2003.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal; revisão técnica de Aguinaldo José Gonçalves]. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SILVA, Valeria Carvalho da. *Música e cotidiano escolar*. *Apud*: Livro didático 4: O ensino de artes de 5ª a 8ª séries\ Gilvânia Maurício Dias de pontes... [et al.]; Organização: Gilvânia Maurício Dias de pontes. Natal, RN: Paidéia, 2005.

WEIGEL, Ana Maria Gonçalves. *Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola*. Porto Alegre: Kuarup, 1ª ed. 1988.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR: DESCRIÇÃO DE UM PROJETO DE PESQUISA

Bruno Westermann
brwestermann@gmail.com - UEFS

Robson Cardoso
robsoncardosos@gmail.com - UEFS

Raisa Cruz Cerqueira
rayccerqueira@gmail.com – UEFS

Resumo: Este artigo apresenta uma investigação sobre recursos tecnológicos em aulas de música na Educação Básica. É parte integrante de um projeto de pesquisa intitulado “Música na Escola: investigando práticas pedagógicas musicais”, desenvolvido pela Universidade Estadual de Feira de Santana/Ba e pela Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral. Este artigo inicia com uma pequena descrição do projeto de pesquisa e, em seguida, introduz o estudo sobre os recursos tecnológicos e seus usos em aulas de música, seus objetivos, justificativa, tópicos de investigação, metodologia e resultados esperados.

Palavras-chave: Tecnologias em Educação Musical, Música na Escola

Digital technologies and music education at schools: description of a research project

Abstract: This article presents a research about technological resources in music classes at basic schools. It is part of a research project called “Music at School: investigating musical and pedagogical practices”, developed by State University of Feira de Santana/Bahia and Federal University of Ceará – Campus Sobral. This article starts with a brief description of the research project and, then, introduces the study about the technological resources and its uses at music classes, its aims, purposes, research topics and methods, and expected research.

Keywords: Technologies in Music Education, Music at School.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma investigação sobre a utilização de recursos tecnológicos no ensino de música escolar. Este estudo é parte integrante do projeto de pesquisa "Música na Escola: investigando práticas pedagógicas musicais", desenvolvido através de uma parceria entre a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e a Universidade Federal do Ceará - Campus Sobral (UFC/Sobral).

O artigo está dividido em duas partes. Na primeira, será caracterizado o projeto de pesquisa como um todo, seus objetivos, metodologias, as ações a serem desenvolvidas pelas duas universidades e as perspectivas de resultados. Na segunda parte, apresentaremos os enfoques na investigação cujo foco é a utilização de recursos tecnológicos dentro do contexto da escola básica.

O Projeto de Pesquisa

O projeto de pesquisa "Música na Escola: investigando práticas pedagógicas musicais" tem como objetivo mapear e analisar práticas pedagógico-musicais, principalmente as curriculares, realizadas nas escolas da rede pública das duas cidades onde estão situadas as Universidades: Feira de Santana/BA e Sobral/CE. Os dois cursos de Licenciatura em Música envolvidos nesta pesquisa possuem similaridades que os aproximam e justificam a parceria nesta empreitada. Ambos tiveram seu início no ano de 2011, tendo formado suas primeiras turmas recentemente. Nas cidades onde estão situados, percebe-se a partir do contato com o campo que o ensino de música ocorre majoritariamente em escolas especializadas, filarmônicas (bandas de música) e práticas vinculadas à instituições religiosas. Quando inserido no contexto da Educação Básica, o ensino de música nestas localidades é ofertado no âmbito de atividades extracurriculares e projetos específicos, como Projeto Música na Escola (Feira de Santana), Mais Educação, Mais Cultura e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID). Entretanto, até o momento não foram encontrados dados sistemáticos sobre este quadro do ensino de música, e esta é a primeira justificativa para a realização desta investigação. Sendo dois cursos novos e que buscam penetração nas suas regiões, principalmente em escolas de Educação Básica, a obtenção de dados precisos que fundamentem ações futuras, estão na base do desenvolvimento de um trabalho como este. A partir do mapeamento da oferta de ensino de música na educação pública local, seja ele curricular ou extracurricular, esperamos que seja possível atuar de maneira cada vez mais efetiva junto às instituições de ensino locais na viabilização do ensino de música.

Mesmo não tendo dados concretos sobre o ensino curricular de música nas escolas públicas de Feira de Santana e Sobral, é sabido que ações desta natureza existem (mesmo que, talvez, se resumam aos projetos PIBID e aos estágios curriculares dos dois cursos). A partir disso, entende-se que é necessário analisar estes casos e verificar se é possível identificar contribuições do ensino de música na comunidade escolar onde está presente. Aqui a ideia é que os dados obtidos estejam mais próximos da ação docente e possam fundamentar o trabalho do professor dentro de sala de aula. Além disso,

ENSINO E APRENDIZAGENS MUSICAIS NO MUNDO

A identificação destas contribuições corrobora para que a pesquisa se torne relevante socialmente por apontar para a importância da inserção do ensino de música na matriz curricular, analisar e registrar práticas pedagógicas musicais desenvolvidas na comunidade, propor e estabelecer diálogo entre a universidade (campo de formação) e o contexto escolar (campo de atuação), além de fomentar ações que possam contribuir para a valorização da área neste contexto e, conseqüentemente, no desenvolvimento de um campo de atuação local (BRAGA, 2014, p. 3).

Este projeto dialoga principalmente com a literatura da área de Educação Musical Escolar. Uma vez que, em sua essência, o projeto visa colaborar com a implementação e institucionalização do ensino de música na Educação Básica, a bibliografia que fundamenta esta proposta trata principalmente da universalização do acesso à Educação Musical por estudantes no ambiente escolar. Assim, as ideias que se relacionam com esta pesquisa estão presentes em Figueiredo (2011), sobre a necessária desconstrução de alguns mitos sobre o ensino de música escolar. Estes mitos são, principalmente, a questão do talento como exclusividade de alguns indivíduos, e a concepção de que o ensino de música deve ser realizado apenas a partir da prática de instrumentos tradicionais. Em relação às práticas educacionais, também estão presentes neste trabalho as ideias de Hentschke e Del Ben (2003) sobre os objetivos da educação na escola, que não devem priorizar a formação de músicos profissionais, mas contribuir para o processo de transmissão cultural da sociedade. Por este motivo apresenta-se como relevante a investigação sobre as maneiras como o ensino de música ocorre no ambiente escolar, visando discutir e revalidar para a sociedade a importância de se ter presente a música dentro do currículo escolar. Muitas escolas ainda mantêm os estudos musicais como componente fora do currículo sendo realizada por vezes no contra turno, o que por vezes se torna sua oferta inviável por diversos fatores (BRAGA 2010).

No que diz respeito à metodologia, a pesquisa se divide em duas ações distintas. A primeira ação tem caráter quantitativo e consta de um mapeamento do ensino de música em escolas de Educação Básica públicas em ambos os municípios. Nesta etapa será aplicado um questionário comum a todas as escolas públicas de ambos os municípios, a ser respondido pelos professores que ministram o componente curricular Arte. Além de obter dados sobre o ensino de música nas escolas (se existe, se ocorre como atividade curricular ou extracurricular), questões sobre a formação dos professores e sobre as condições físicas disponíveis para o ensino de música também serão incluídas. A segunda ação de pesquisa tem caráter qualitativo e visa identificar de maneira mais aprofundada características do ensino de música curricular em escolas que apresentam este tipo de atividade, além do seu impacto na comunidade escolar. Serão utilizados diversos instrumentos de coleta de dados (observação participante, entrevistas, grupos focais), todos eles envolvendo a

inserção e interação dos pesquisadores com o ambiente escolar estudado. É importante frisar que nesta etapa da pesquisa qualitativa, a condução da coleta de dados e dos objetivos específicos a cada ambiente estudado vai variar de acordo com a localidade onde será feita a pesquisa. A partir de reuniões de planejamento, foi identificado que existem algumas especificidades inerentes aos dois municípios que precisam ser respeitadas, mas impactam na condução da investigação.

O recorte Tecnológico

Conforme mencionado na introdução, uma das temáticas abordadas dentro deste projeto de pesquisa diz respeito ao uso de tecnologias digitais no ensino de música na Educação Básica. A importância do estudo desta temática tem sua justificativa nos recentes avanços tecnológicos alcançados pela sociedade e a consequente disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em nossa vida cotidiana. Estas trouxeram um potencial de mudança de paradigma na comunicação e este potencial também se reflete nas formas de se relacionar com a música, seja na sua criação, disseminação, registro ou consumo (GALIZIA, 2004; SANTINI, 2002; SCHRAMM, 2009). Sensível a esta realidade, a pesquisa com tecnologias dentro deste projeto tem como objetivo identificar a infraestrutura tecnológica disponível em escolas de Educação Básica públicas, descrever os usos das TIC nas aulas de músicas nestes ambientes e propor estratégias de utilização destes recursos.

A princípio, nosso trabalho vai ao encontro do que coloca Galizia (2009), quando afirma que “o ensino de música em sala de aula poderia partir da premissa de que a maioria das músicas, hoje, se faz por meio de tecnologias, incluindo atividades além das realizadas por intérpretes, compositores e ouvintes”. Sendo assim, é importante analisar em quais condições essas tecnologias vem sendo utilizadas nas aulas de músicas para que se crie uma sistematização e dessa maneira as mesmas tenham melhor aproveitamento pedagógico por parte dos professores. Entretanto, nossa tendência é considerar essa afirmação não como um fato dado, mas como uma hipótese a ser investigada. Dessa forma, julgamos necessário identificar em quais contextos este tipo de afirmação se aplica, investigando, quais são de fato os impactos dessas mudanças no contexto escolar e, principalmente, no comportamento musical dos estudantes e na utilização desses recursos por parte dos professores que ensinam música nas escolas. Uma vez identificando estes usos, por parte de alunos e professores, concordamos com Gohn (2013, p. 31) quando afirma que:

O educador musical que não observar atentamente o desenvolvimento da internet, assim como das outras tecnologias digitais, terá dificuldades para compreender o pensamento e a ação de seus alunos. (GOHN, 2013, p. 31).

Os passos metodológicos a serem adotados estão inseridos nas ações da pesquisa relatadas anteriormente. Dessa forma, no mapeamento das escolas por meio de questionários, serão incluídas perguntas cujo enfoque será a infraestrutura disponível nas escolas no que diz respeito à tecnologias digitais (disponibilidade de computadores, conexão de internet, *wi-fi* e outros tipos de equipamentos) e suas condições de uso. Os resultados das pesquisas serão analisados e comparados, tanto entre as escolas de um mesmo município quanto nas realidades de ambos os municípios participantes da pesquisa.

Já na segunda ação, da pesquisa qualitativa, serão utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados (diários de campo, grupos focais, entrevistas semi-estruturadas) visando identificar e descrever os usos das tecnologias em aulas de música curriculares nas escolas de Educação Básica públicas pesquisadas. Nesta etapa, a coleta de dados será feita a partir da atuação dos pesquisadores no próprio campo, onde serão coletadas as considerações acerca do uso das tecnologias tanto pelo professor na sala de aula quanto pelos estudantes.

Os autores do presente texto são exclusivamente da UEFS, e por este motivo as informações descritas na sequência do mesmo restringem-se, até o momento, às pesquisas que serão realizadas em Feira de Santana. Um dos tópicos a serem investigados nesta localidade são os tipos de dispositivos mais utilizados pelos estudantes para acessar e trocar músicas. Além disso, pretende-se investigar o acesso dos estudantes no ambiente escolar à conteúdos audiovisuais disseminados via internet, ligados à música (videoclipes, *mashups*, etc). É necessário levar em consideração a mídia como um fenômeno de grande relevância para disseminação de conteúdos musicais hoje em dia, sendo a televisão e a internet os grandes veículos de mídia de massa. A partir do desenvolvimento das tecnologias voltadas à produção audiovisual, que tornaram mais fácil a produção, disseminação e acesso a este tipo de conteúdo, cada vez mais a música passou ser exposta dessa forma e o ver agrega-se ao ouvir (CARVALHO, 2006).

Outro tópico a ser investigado diz respeito o uso das tecnologias como recurso didático nas aulas de música sob a perspectiva de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), classificando os tipos de recursos segundo a bibliografia sobre o tema. Além disso, a partir da análise de um caso específico, onde as tecnologias digitais foram utilizadas como foco das aulas de música, objetiva-se identificar o impacto do uso dos recursos eletrônicos nas atividades realizadas e os fatores a serem considerados para que o uso das tecnologias digitais contribua positivamente para o processo aprendizagem musical. Essa última etapa será realizada a partir da análise dos registros e recursos utilizados nas atividades, de questionários aplicados aos

estudantes e de entrevistas feitas com os bolsistas e supervisora envolvidos nesse caso em específico.

Acreditamos que a partir da obtenção de dados desta natureza, é possível desenhar possibilidades reais de utilização dessas tecnologias aplicadas ao contexto escolar. Ter dados concretos sobre o comportamento sobre as formas como os estudantes se relacionam com a música nos parece importante para o desenvolvimento de propostas de ensino de música, mas também não se deve perder de vista a infraestrutura oferecida pelo ambiente de ensino.

Referências

- BRAGA, S. (coord.). Música na escola: investigando práticas pedagógicas musicais. Universidade Estadual de Feira de Santana: Feira de Santana, 2014.
- BRAGA, S.. Ensino Musical: duas propostas desenvolvidas na educação básica pública. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2010, Goiânia. Anais... Goiânia, 2010
- CARVALHO, C. O. de. Narratividade e videoclipe: interação entre música e imagem nas três versões audiovisuais da canção “One” do U2. 2006.176 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- FIGUEIREDO, S. L. F. de. Educação Musical Escolar. Introdução. Salto para o futuro. Educação musical escolar. Ano XXI Boletim 08., Jun. 2011.
- GALIZIA, F. S.. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. Revista da ABEM. Porto Alegre, V. 21, 76-83, mar. 2009.
- GOHN, D. M. A internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais. Revista da ABEM, v. 21, n. 30, 20 dez. 2013.
- HENTSCHKE, L. DEL BEN, L. (Orgs.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed Moderna.
- SANTINI, R.M.. Admirável chip novo: a música na era da internet. E-paper serviços editoriais: Rio de Janeiro, 2005.
- SCHRAMM, R.. Tecnologias aplicadas à Educação Musical. Revista de Novas Tecnologias na Educação. Porto Alegre, V. 7, n. 2, out 2009. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13700/7751>> Acesso em 23 de janeiro 2016.

THE VALUE OF EXPLORING AESTHETIC EXPERIENCE AS PART OF MUSIC EDUCATION

Alexandra (Sandy) Gillis
sandy.gillis@telus.net – SFU

Abstract: Aesthetic experience is of fundamental significance in how we learn. In musical learning, aesthetic experience plays an important role not only in ‘passive appreciation’ of music, but also in creative composition and performance. It is therefore important to have an appreciation and understanding of aesthetic experience and how we might conceive of it. My talk aims at two things: exploring some of the key qualities of aesthetic experience and presenting a brief overview of my research in this area. In my recent doctoral degree (March 2015) with my supervisor Dr. Susan O’Neill, I designed and implemented an educational program called *Exploring Aesthetic Experience*. This program was developed using a dialogical approach with the aim of helping students a) probe the significance of different philosophical quotations on aesthetic experience to deepen their understanding, and b) make meaningful connections with their own aesthetic experiences and artistic learning. It was implemented with 10 senior secondary students attending a fine arts school, and separately with 16 educators completing a master’s degree in arts education, many of whom were musicians. One finding was that these arts learners and educators, immersed in aesthetic and artistic experience, had little initial understanding of what aesthetic experience is or how to conceive of it. The research thus proved to be valuable to students and educators in clarifying their own meaning of aesthetic experience and in realizing its significance in their artistic lives. I believe a similar value could be had in implementing this study with music learners and educators.

Keywords: aesthetic experience, educational program, music education.

Introduction

What does aesthetic experience ‘look like’? What makes aesthetic experience *aesthetic*? These questions are sometimes seen as merely speculative and irrelevant, but a better understanding of ourselves and our experiences leads us to a justification of music and the arts that comes from a fundamentally intrinsic place. As musicians and artists, we often have to justify the value and importance of what we do for inclusion in educational programs and institutions. Often justification looks for some sort of practical validation, such as the benefit music has on achievement. But the not-so-practical view of music and the arts is that they meet an intrinsic human need (Dewey, 2005/1934; Duarte, 2010; Lonergan, 1993).

These ideas were at the centre of a research study based on the claim that aesthetic experience is of fundamental significance in how we learn. The study involved two groups: one of

senior secondary arts learners and a second of arts educators. It explored two basic questions: 1) what is the meaning of aesthetic experience in educational contexts and 2) how do arts learners and educators understand and conceptualize aesthetic experience in relation to their own sense of artistic learning?

The study was designed to address these questions using an interrelated program, *Exploring Aesthetic Experience*, and qualitative study. Interpretative phenomenological analysis was used to analyze the dialogical encounters of arts learners and educators engaged in the program. The program was developed in collaboration with my thesis supervisor, Dr. Susan O'Neill, while I was a PhD student and graduate research assistant with MODAL Research Group (Multimodal Opportunities, Diversity and Artistic Learning). The program and studies were part of a large-scale research program funded by a grant from the Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC) of Canada entitled *Understanding Artistic Learning and Youth Arts Engagement in a Digital Age*, which was awarded to Dr. O'Neill, Principal Investigator and Director of MODAL Research Group.

Framework of the Study

Theoretical Background

Six key philosophers (John Dewey, Maxine Greene, Elliot Eisner, R. G. Collingwood, Suzanne Langer, and Bernard Lonergan) in their theories of aesthetic experience were drawn on for dialogue exploring the question *what is aesthetic experience?* These philosophers' views resonate with each other. Canadian philosopher Bernard Lonergan (1957/1992) feels aesthetic experience is characterized by *freedom or liberation* of consciousness. This freedom is in direct contrast to our typical day-to-day flow of experience that is so often dominated by instrumental, practical, technological or intellectual demands on our conscious experience. In the aesthetic flow of experience, we are somehow free to *just be*: to be present to *what is*, to the 'such as it is'-ness of the place or thing we are attending to. "One is led to acknowledge that experience can occur for the sake of experiencing... and that this very liberation is a spontaneous, self-justifying joy (p. 208)." Based on this quality of freedom or liberation of consciousness, Lonergan (1971/1990) describes the aesthetic as a purely experiential pattern. A pattern is said to be "purely experiential [when] it is of the colours that are visible and not of the stereotypes that are anticipated. It is of the shapes as visible..., of the sounds in their actual tone, pitch, and volume..." (p. 62).

According to Lonergan, then, what makes aesthetic experience *aesthetic* is the fact that experience is allowed to follow its own natural rhythms, to find what delights, soothes, inspires, calls, and speaks to our inner being. Arts educator, Eliot Eisner (2002) agrees. He emphasizes the idea that there is a patience and a slowing down. “If there is any lesson the arts teach, it is the importance of paying close attention to what is at hand, of slowing down perception so that efficiency is put on the back burner...” (p. 207). Maxine Greene (1995), another highly respected arts educator, adds a further character to aesthetic experience, which is our conscious *participation* in the work of art. Through the arts, we are invited into worlds of experience that lift us out of the everyday. The poem, the picture, the painting, the song, the symphony, the dance, the drama are worlds we can enter into and experience freely, if we are open to them. But this openness and liberation of experience can require practice and a conscious participation on our part, attending to what is there to be seen, heard, felt, as Maxine Greene says.

Aesthetic experiences require conscious participation in a work, a going out of energy, an ability to notice what is there to be noticed in the play, the poem, the quartet. Knowing “about,” even in the most formal academic manner, is entirely different from... entering [this world] perceptually, affectively, and cognitively. To introduce students to the manner of such engagement is [to help] learners pay heed – to attend to shapes, patterns, sounds, rhythms, figures of speech, contours, and lines – and helping liberate them to achieve particular works as meaningful. (p. 125).

As does Lonergan, Greene uses the word liberation for that experience of *entering into* a work. Here I tend to think of children immersed in the world of play or picture book, or of music as an illustration of this liberation, but we can also recollect our own instances of being absorbed in a song, a dance, a movie, a play – transported into another world. Greene is in keeping with Lonergan (1971/1990), then, who describes us in aesthetic engagement as being “transported from the space in which we move to the space within the picture, from the time of sleeping and waking, working and resting, to the time of the music” (p. 63). Aesthetic liberation lifts us out of the everyday, frees us to attend to newly expansive rhythms of being.

Again, the idea of an intrinsic aesthetic orientation challenges notions of beauty as consisting of ideal qualities in any particular artistic object. As Collingwood (1938/1958) claims, “the aesthetic experience is an autonomous activity. It arises from within” (p. 40). The consequence of this position is clear for him: “...For to say that beauty is subjective means that the aesthetic

experiences which we enjoy in connexion with certain things arise not from any quality that they possess, which... would be called beauty, but from our own aesthetic activity” (p. 41). Collingwood, along with Lonergan, Langer, Elliot, Greene and Dewey, locates aesthetic experience as intrinsic and within us.

Dialogue

Participants in the program *Exploring Aesthetic Experience* explored quotations from the above philosophers using dialogue (Bohm, 2013/1996). Dialogue is a process of collaborative inquiry with purposeful understanding as its aim. Moreover, it is an active *practice*. Bohm (2013/1996) identified four principles of dialogue (*participant, coherence, awareness, and enfoldment*) that were later reframed by Isaacs (1999) to focus on core activities at the centre of dialogue as a practice, shown in the following summary by O’Neill and Peluso (2013):

- a) *Listening* [Participant] focuses on the art of listening together, where listening embraces an awareness of one’s own thinking and limitations, as well as working towards mutuality and interdependence. There is a shift in perspective towards becoming ‘an advocate for the whole’ – not just listening from your own or another’s perspective.
- b) *Respecting* [Coherence] leads to a focus on ‘coherence,’ where participants engage in a space of commonality and inclusivity, not to reach a consensus, but to embrace the ‘between’ of differing perspectives.
- c) *Suspending* [Awareness] means examining your own opinions, certainties (e.g. “I know exactly how you feel”), judgments and thinking so that we can enter into dialogue in a way that can deepen understanding, illuminate new possibilities and allow for (and make possible) change.
- d) *Voicing* [Enfoldment] places the impetus on finding and speaking your own authentic voice and listening to your internal voice. Isaacs (1999) explains that authentically voicing in dialogue can break down the automatic response of speaking rehearsed messages that we are familiar with in our daily lives, and consider what really needs to be expressed.

As well as honouring the holistic spirit of understanding, dialogue respects the fact that “all genuine learning involves discovery” (Wells, 2009, p. 260). In keeping with Lonergan’s (1957/1992) ideas about understanding, in which questions are our inner restlessness (or *wonder*) that drives us toward insight and later formulation, dialogue allows for spontaneous questions to arise in each participant within the fuller context of the group’s exchange of ideas. A ‘holism’ is thus

preserved, both in the content being explored through dialogue as well as in the questioning activity of dialogue itself leading to purposeful understanding.

Philosophical Pedagogy

As mentioned above, participants engaged in an experiential and phenomenological process of learning that we called philosophical pedagogy. This pedagogical approach emerged, for me, from Lonergan's (1957/1992) idea of self-appropriation, that is, the personal appropriation of one's own elements or activities of learning. Self-appropriation simply means getting a grip on how one thinks and does. My work with participants did not get heavily into it: I encouraged them to elementary self-attention, and the encouragement was through group work of awareness of aesthetic experiences. It was a question of personal self-attentiveness, with the philosophic background as guide, during a six-week program of meeting once a week. Two sets of students were involved: high school seniors (10 participants) and M.A. students (16 participants). Their efforts in the program were a judicious mix of dialogue, small group discussions, and journal writings.

Setting and Participants

For both studies, I worked with students in arts education: 1) senior secondary students at the Langley Fine Arts School (a K-12 public school in the Langley School District of British Columbia emphasizing fine arts training within a fully academic environment) and 2) graduate students in the Master's in Arts Education program at Simon Fraser University. Both schools are located in the Lower Mainland of British Columbia, Canada. Both study groups followed a 6-week program, meeting once a week, ending with a 7th 'final presentation' session. Finally, as well as taking part in dialogue, both study groups also did individual journal writing as part of their reflections on aesthetic experience.

Each Session Included:

Introduction to and Coaching in Dialogue Principles and Practice

Dialogue (employing philosophical pedagogy)

Journal Writing

Debriefing

Final Sessions Included:

Final presentation of dialogue work

Findings

There were major differences between these two groups in their appreciation of aesthetic experience, one of which I focus on here. While arts learners found *aesthetic experience* to have qualities of embodied, spontaneous, organic openness accompanied by feelings of wonder, awe, appreciation, and gratefulness, the majority of arts educators demonstrated a persistent confusion about aesthetic experience, regularly linking it with analytical, critical or interpretative experience.

Arts learners felt that *aesthetic experience* is not itself primarily intellectual, yet its characteristic sense of wonder invites and opens us to a fully holistic open understanding that is itself expansive and free in its organic development. On the other hand, arts educators attributed their own confusion about aesthetic experience to a number of factors, one major influence being that of post-secondary education itself. Educator's own accounts of their experiences in post-secondary arts education revealed a 'taboo' around the discussion of emotion or feeling as important to arts. Finally, both arts learners and educators recognize a social 'taboo' in our North American capitalist and consumer driven society that rejects the value of emotion and feeling in human life generally. The societal rejection of the emotional and vital value of aesthetic and artistic experience, educators assert, is rooted in society's rejection of emotion as meaningful or significant in daily life.

In contrast to the arts learners, the educators' dialogues revealed not only opposition and confusion over the term *aesthetic experience* but also a lack of open questioning and exploration of what aesthetic experience might mean; the majority of the group were unsure about what aesthetic experience is, yet afraid to openly say so. The educators' dialogues also revealed a notable lack of personal illustrations, examples and experiences of aesthetic or artistic experience, with the exception of some few participants, in comparison to the arts learners. Instead, they relied heavily on intellectual sources and 'rehearsed messages' about aesthetic experience. This lack of personal insight connects to the strong resistance expressed and shown by the group of educators as a whole to both the exploration of aesthetic experience and to the practice of open-ended dialogue, in spite of weekly encouragement to relate and connect personal experiences to philosophical quotations. According to educators themselves, the fear of openly exploring personal experiences of an aesthetic nature or the meaning of aesthetic experience seems to be deeply rooted in the societal ethos and in educators' own long-standing experiences of post-secondary education, which has fragmented and disconnected them from their own aesthetic experiences, emotions and feelings, and ultimately from their own uninhibited subjectivity.

References

- Bohm, D. (2013). *On Dialogue*. London: Routledge. Retrieved 5 January 2015. From <<http://www.myilibrary.com?ID=503909>>. (Original work published 1996).
- Collingwood, R. G. (1938/1958). *The principles of art*. London: Oxford University Press.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Perigree Books. (Original work published 1934).
- Dewey, J. (1998). *Experience and education: The 60th anniversary edition*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi. (Original work published 1938)
- Duarte Jr., J.F. (2010). *O sentido dos sentidos: A educação do sensível (5th ed)*. Curitiba, Brazil: Criar edições.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Greene, M. (1977). *Toward wide-awakeness*. *Teachers College Record* 79 (1), 119-125.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Isaacs, W. (1999). *Dialogue: The art of thinking together*. New York: Doubleday.
- Langer, S. K. (1953). *Feeling and form: A theory of art*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Lonergan, B. J. F. (1990). *Method in theology*. Toronto: University of Toronto Press. (Original work published 1971). See chapter 3.3 on Art.
- Lonergan, B. J. F. (1992). *Insight: A study of human understanding. Collected works of Bernard Lonergan (Vol. 3)*. (F. Crowe & R. Doran, Eds.). Toronto: University of Toronto Press. (Original work published 1957).
- Lonergan, B. J. F. (1993). *Topics in education. Collected works of Bernard Lonergan (Vol. 10)*. (F. Crowe & R. Doran, Eds.). Toronto: University of Toronto Press.
- O'Neill, S. A. and Peluso, D. (2013). *Using dialogue to digital media composing to enhance and develop artistic creativity, creative collaborations, and multimodal practices*. In P. Burnard (Ed.) *Developing creativities in higher music education: International perspectives and practices* (pp. 142-162). Abingdon, Oxford: Routledge.
- O'Neill, S. A. (2015). *Young people's musical selves: Learning ecologies and sense of connectedness*. In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Meill (Eds.). *Oxford handbook of musical identities*. New York: Oxford University Press.
- Wells, Gordon. (2009). *Meaning Makers: Learning to Talk and Talking to Learn (2nd Edition)*. Clevedon, GBR: Multilingual Matters. ProQuest ebrary. Web. 5 January 2015.

WOODSTOCK E CONTRACULTURA: A REFLEXÃO CRÍTICA COMO FERRAMENTA DE RESISTÊNCIA À SEMIFORMAÇÃO.

Rochelly Rodrigues Holanda
rochellyholanda@hotmail.com – UFC

Déborah Antunes
deborahantunes@gmail.com - UFC

Woodstock, Counterculture and Cultural Industry: a critical reflection as resistance to semi-erudition

Resumo: Paz, Amor e *Rock'n roll* marcaram o Festival de *Woodstock*, evento que aconteceu em Agosto de 1969 e imortalizou não somente um estilo musical, mas a luta de uma geração. O episódio se tornou um verdadeiro ícone da Contracultura e do movimento *hippie*, sendo caracterizado pela crítica ao consumismo e pelas reivindicações por mais igualdade e liberdade de expressão. No entanto, mesmo sendo contrário ao Capitalismo, logo foi apropriado pela Indústria Cultural, conceito elaborado por *Adorno* e *Horkheimer* que atenta para esse processo que de forma deliberada adequa seus produtos a produção voltada apenas para o consumo. Por tal motivo é relevante compreender como se deu o processo de apropriação do *Woodstock* pela Indústria Cultural, trazendo subsídios a futuras pesquisas sobre o assunto e que poderão contribuir na compreensão deste e de outros movimentos sociais, além de buscar na Educação ferramentas para uma prática de resistência ao problema. A pesquisa tem sido realizada durante um ano cumprindo o cronograma que envolve pesquisa bibliográfica em torno do *Woodstock* e dos temas já citados, a partir da perspectiva do filósofo *Theodor W. Adorno*, abrangendo outros autores que possam contribuir com o trabalho. A metodologia utilizada para a realização da mesma é a leitura e fichamento das obras relacionadas à Teoria Crítica, com enfoque nos conceitos de Contracultura e Indústria Cultural. Dentro dessa problematização, o presente trabalho tem por objetivo compreender como a Indústria Cultural se apropriou dos ideais da Contracultura simbolizados pelo *Woodstock* de modo a produzir melhores elaborações sobre essa crítica.

Abstract: Peace, Love and Rock'n roll marked the Woodstock Music & Art fair, an event that happened in 1969 and has immortalized not only a musical style, but the fight of a generation. The episode has become a true icon of the counterculture and the hippie movement. It was characterized by criticizing consumerism and by asking for more equality and freedom of expression. However, even opposing capitalism, it was appropriated by Cultural Industry. Thus, it has adapted itself to interests of capitalist system and apparently lost its countercultural character. The dimension of Woodstock was beyond the thousands of people gathered in the festival, its importance persists until today. For this reason, it is important to understand how Woodstock was appropriated by Cultural Industry, bringing new subsidies to future research on the subject, and contributing to the understanding of this social movement and others. This paper also aims to contribute to the field of Social Psychology, Social Psychology of Music and Musical Education, as long as we comprehend art, education and politics are interdisciplinary content of such movement.

Keywords: Counterculture, Musical Education, Cultural Industry, Woodstock Festival, Mass movements, Consumer Society.

Introdução

O *Woodstock Music & Art Fair*, marco dos anos 1960, foi o retrato do que vivia a sociedade americana pós-guerra e suas manifestações culturais, como o movimento hippie e a ascensão do rock como novo estilo musical, que contestava as atitudes do governo americano e o capitalismo vigente. “A oposição ao consumismo, a intervenção norte-americana na Guerra do Vietnã, ao mundo bipolarizado e tantas outras causas, culminou na realização do festival.” (MARTINS, 2013, p.1).

O episódio tornou-se um verdadeiro ícone da Contracultura e do movimento hippie, caracterizando-se pela crítica ao consumismo e pelos lemas clamando mais igualdade e liberdade. No entanto, ao que parece, a mídia, o rock e os ideais presentes nesse movimento foram transformados em produtos de consumo durante o festival. Tornaram-se, para Mariuzzo (2009), mais uma euforia de vendas da indústria cultural como um produto comercializável do que uma mensagem ideológica de protestos.

Este artigo discute a incorporação do movimento hippie pela Indústria Cultural, gerando subsídios para entender a relação entre a Contracultura e a Indústria Cultural. Traz também contribuições à Psicologia Social, Psicologia Social da Música e Educação Musical como ferramenta de auxílio à compreensão desses movimentos e do impacto da Indústria Cultural nesta sociedade e seus processos educativos/formativos.

Movimento Social ou Manifestação de Massa?

A participação social e os movimentos contestatórios da sociedade vigente vêm tomando maior proporção diariamente. Desde a crise econômica que se instalou globalmente desde 2008, diversas manifestações de revolta tomam, dia após dia, conta das ruas das cidades e ganham cada vez mais expressão ao redor do globo. A preocupação com tais movimentos é bastante atual e não é exclusividade da década de 1960 - contudo, os movimentos dos anos 1960 podem e devem ser considerados marcos importantes de revolta dentro da democracia moderna, o que justifica a relevância de um olhar atento a eles.

O movimento social acontece quando um grupo de pessoas, ou comunidade decide e age com objetivos comuns. (TORO; WERNECK, 2007). Ele se diferencia das manifestações

públicas de massa. Segundo Toro e Werneck (2007, p.5), “a mobilização social é muitas vezes confundida com manifestações públicas, com a presença das pessoas em passeatas, concentrações, mas somente isso não caracteriza uma mobilização ”. Frank e Fuentes (1989) destacam que embora os movimentos sociais tenham características diversas, a mobilização baseada num sentimento de moralidade, (in) justiça e num poder social baseado na mobilização social contra as privações, pela sobrevivência e identidade são fatores comuns.

Inquietações frente à estrutura econômica, social e políticas provocaram as movimentações responsáveis pelas grandes transformações sociais em diversos povos ao longo da história. Le Bon já sabia disso ao escrever seu manifesto político contra o processo revolucionário dominado pelas ideias socialistas, pelo desejo de democratização do Estado e pela participação das classes populares na vida política em 1895. Afirma ele que:

[...] as grandes alterações que precedem a transformação das civilizações parecem, à primeira vista, determinadas por agitações políticas de importância considerável: invasões de povos ou quedas de dinastias. Mas um estudo atento destes acontecimentos revela que, por detrás das causas aparentes, a causa real é, na maior parte das vezes, uma transformação profunda nas ideias dos povos. (LE BON, 1980, p.4).

Embora Le Bon reconheça a natureza dos movimentos sociais, ele aponta, por outro lado, o caráter irracional das massas. Em sua teoria das multidões, ele reforça uma imagem negativa dos movimentos populares, desqualificando o povo para a vida política ao considerar as multidões pouco dadas ao raciocínio e muito aptas para ações baseadas na adoção dogmática e tirânica de novas ideias. Essa contradição entre o potencial transformador dos movimentos sociais e seu caráter irracional não é uma questão superada e se faz necessária de ser refletida num momento histórico ainda marcado por lutas de libertação e expressão cotidiana de barbárie.

Dentro dessa perspectiva dos movimentos sociais, questiona-se o movimento hippie da década de 1960, vinculado ao *Woodstock Festival* no verão de 1969, em *Bethel*, estado de *New York*. Esse Festival se pretendia mostra dos acontecimentos mundiais inspirados numa “generosa e generalizada revolta contra o mundo bipolar, os valores sociais ultrapassados, o falso moralismo, a repressão sexual, as injustiças sociais e a guerra no Vietnã. ” (ZAPPA; SOTO, 2008, p.10).

Contracultura e Indústria Cultural

Segundo Lima (2013) nos anos 1960, em alguns países da Europa e nos EUA, as manifestações de um fenômeno considerado pouco heterogêneo nos modos de existir, mas

bastante heterogêneo nos referenciais que lhe davam esteio, chamaram atenção por disseminar discursos e práticas que contestavam formas de relacionamento vigentes. Esse movimento foi chamado contracultura. Segundo Groppo (2005), as alternativas oferecidas pelo sistema eram insatisfatórias, seja da mídia e *indústria cultural*, seja do discurso de fundo moralizante e tradicionalista do mundo democrático.

Em que momento, contudo, a contracultura parece ter feito as pazes com a Indústria Cultural? O termo Indústria Cultural ganhou visibilidade na *Dialética do esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer. (FREITAS, 2005, p.2). Essa expressão evitaria “[...]a confusão com uma arte que surgisse espontaneamente no meio popular, que é algo bastante diferente” (FREITAS, 2005, p. 17). No capitalismo tardio, a cultura deixa cada vez mais de ser espontânea e popular para ser produzida por instituições de entretenimentos padronizados para o grande público.

A indústria cultural tem boas saídas para repelir as objeções feitas contra ela, as únicas alternativas são colaborar ou marginalizar-se. Ela utiliza dispositivos tecnológicos para conseguir dominar a sociedade de forma nem sempre sutil, mantendo boa relação com a democracia e os meios de comunicação de massa. Assim

[...]a própria vedetização faz parte essencial deste processo de “domesticação” da revolta pela mídia: A transgressão e a subversão não passam sobre as ondas sem serem sutilmente negadas enquanto tais: transformadas em modelos, neutralizadas em signos, são esvaziadas do seu sentido. (BAUDRILLARD, 1991, p. 191 apud GROPPPO, 2001, p. 4).

Como nos lembra Maar, os conteúdos ideológicos não importam à reprodução da ordem vigente, mas sim a possibilidade que trazem de sua transformação numa experiência alternativa, ilusória e enganadora onde as contradições da realidade social efetiva parecem reconciliadas, facilitando um processo que Adorno caracterizou como semiformativo, onde a experiência autêntica é substituída por clichês por meio de uma recepção ávida. Assim, já não importaria tanto o conteúdo das canções, quanto a biografia e nomes dos cantores, transformados em ícones de um movimento que já não se pensava a si mesmo.

Paz e Amor como um bom negócio

Segundo Cardoso (2005), os escritos sobre os jovens dos anos 1960 apontam uma profunda mutação cultural produzida pelos diversos movimentos daquele momento, e acentuam os efeitos dessas mudanças sobre as gerações seguintes. Para o sociólogo Emiliano Ravello, citado por Mariuzzo (2009), o festival marcou cultural e simbolicamente as gerações posteriores.

Diferente de outras contestações da esquerda política, essa se firmava em torno da música e das expressões artísticas, além da crítica ao sistema Capitalista.

Rivello (2007) lembra que em festivais de música realizados nos EUA na década de 1960, como o *Woodstock Festival*, era atribuído ao rock o patamar de instrumento de transformação em níveis simbólicos de um movimento marcado predominantemente pela atuação da juventude. Côrrea diz que o rock e o movimento hippie foram a força que produziu ruptura dos padrões musicais, como também, das convenções sociais que os cercavam. Entretanto,

[...] o que se percebe é que as relações entre a mídia e a onda mundial de revoltas foram complexas e repletas de fenômenos contraditórios e surpreendentes. Mídia e juventudes em revolta se fizeram transformar nos anos 1960 – num processo que, em muitos sentidos, continuou o que se observara desde o *rock and roll* nos anos 1950. Ou seja, nenhum dos dois, juventude rebelde e indústria cultural, saíram “ílesos” ao fim deste entrelaçamento inesperado, brutal, mas inevitável entre estas duas grandes forças transformadoras da contemporaneidade. (GROPPO, 2001, p.1).



TRAFFIC UPTIGHT AT HIPPIEFEST



Go-Go Is a No-No. The time: 7 a.m. The place: the road to Bethel, N.Y., and the Woodstock folk-rock summit. The action: none that meets the eye. But traffic blooms—or any bloom—on the square, and this group has neither time nor inclination to worry about a little thing like this jam session. Stories page 3; other pics, centerfold.

ENSINO E APRENDIZAGENS MUSICAIS NO MUNDO

Figura 1: Manchete do Daily News de New York em 16 de agosto de 1969, enfocando o congestionamento causado pelo Festival de Woodstock.

Fonte: Imagem disponível em <http://nightflight.com/by-the-time-we-got-to-woodstock-we-were-half-a-million-strong-august-15-1969>

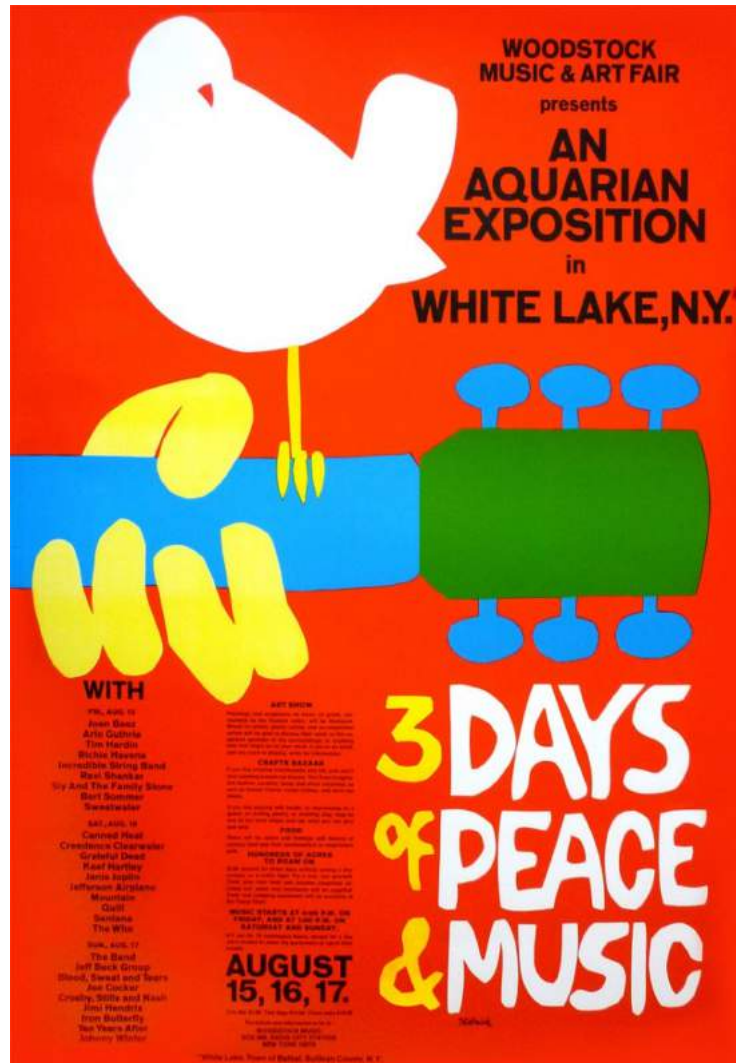


Figura 2: Pôster oficial do Festival projetado por Arnold Skolnick em 1969.

Fonte: Imagem disponível em <http://clickamericana.com/eras/1960s/woodstock-festival-posters-1969>.



Figura 3: Propaganda de aparelho de som da marca Gradiente no início da década de 1970 no Brasil.

Fonte: Imagem disponível em <http://vintage7080.blogspot.com.br/2010/05/gradiente-29.html>.

Considerações Finais

Na relação entre Indústria Cultural e movimentos contraculturais há uma incoerência que possibilitou a apropriação dos movimentos pelo ideal capitalista ao qual também se opunham. “Os *hippies*, apesar de retoricamente elegerem a sociedade de consumo como grande inimigo, como o estilo oposto da vida ao que propunham, faziam, sem perceber, o papel de uma imagem refletida no espelho.” (BAUDRILLARD, 1991, p. 191-2 apud GROPPPO, 2001, p. 6). Roszac citado por Groppo (2001, p.3) diz ainda que “A mídia ajuda na perversão das contraculturas,

rumo à sua folclorização, rumo a modelos deturpados e estereotipados do exótico e excêntrico [...]”. Os *hippies* a que nos referimos se tornaram caricaturas minimalistas, manipulados de acordo com os interesses da Indústria Cultural para que dessa forma transformasse a sua “imagem” em produto de consumo.

Segundo Trotta (2005), ao consumir qualquer produto fazemos parte de um sistema simbólico que se associa a representações do produto consumido, um ato de identificação cultural. Bertoni (2001) diz que esta necessidade social, destacada por Adorno, seria a busca de uma identidade coletiva, pela qual o indivíduo precisa consumir os produtos da Indústria Cultural para se sentir parte de um todo.

Para pensar sobre o que ainda pode ser feito, mesmo após esclarecimentos que mostram o quanto o movimento hippie perdeu seu teor contracultural ao se tornar produto daquilo que ele criticava, é importante salientar que o papel da educação é fundamental para entender as transformações ocasionadas pela influência da Indústria Cultural na sociedade, já que:

[...] a relação entre movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações. (GOHN, 2011, p.1-2).

Analisando o processo pelo qual o movimento *hippie* passou e a forma com que a sua imagem e a do *Woodstock* foram assimiladas pela Indústria Cultural, se tornando produtos comercializáveis, é inevitável que não seja considerada a crítica em torno da Contracultura e suas manifestações. No entanto, a educação aparece como ferramenta de transformação e esclarecimento dentro de uma sociedade que mesmo atrelada aos interesses do capital ainda apresenta esperanças em emancipar-se.

O debate em torno desse tema na Psicologia Social, Psicologia Social da Música e Educação Musical, e a relação entre movimentos sociais e educação oferece um amplo campo para pensar e reformular o modo de se colocar diante de tais problemas. Como bem apontaram Adorno e Horkheimer, “a cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros. A cultura industrializada faz algo a mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável”. Por esse motivo são necessárias mais pesquisas críticas na área que nos façam pensar a práxis sobre as condições políticas, econômicas e socioculturais nas quais estamos inseridos e em meios de transformá-las no âmbito da música e da educação musical, que deve ser também educação crítica e política.

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BAUDRILLARD, J.. A sociedade de consumo. Lisboa: Edições 70, 1991, p. 191-2.

BERTONI, L. M. Arte, Indústria Cultural e educação. Cad. CEDES [online]. 2001, vol.21, n.54, pp. 76-81. ISSN 0101-3262.

CARDOSO, I. A geração dos anos de 1960 o peso de uma herança. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2. pp. 93-107, nov. 2005.

CORREA, T. G. Rock, nos passos da moda: mídia, consumo x mercado. Campinas: Papyrus, 1989.

DUARTE, R. Teoria crítica da indústria cultural. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

FRANK, A. G.; FUENTES, Marta. Dez teses acerca dos movimentos sociais. Lua Nova [online]. 1989, n.17, pp. 19-48. ISSN 0102-6445.

FREITAS, V.. Indústria cultural: o empobrecimento narcísico da subjetividade. Kriterion [online]. 2005, vol.46, n.112, pp. 332-344. ISSN 0100-512X.

GROPPO, L. A. Universidade e comunidade na perspectiva dos movimentos estudantis dos anos 1960. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 97-119, set. 2005.

GROPPO, L. A. Mídia, Sociedade e Contracultura. In XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Campo Grande, MS, 2001.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. Rev. Bras. Educ. [online]. 2011, vol. 16, n.47, pp. 333-361. ISSN 1413-2478.

LE BON, G.. Psicologia das Multidões. Presses Universitaires de France, 1895, Edições Roger Delraux, 1980.

LIMA, A.. Excurso sobre a Contracultura. HOLOS, Ano 29, Vol. 4, 2013.

MAAR, Wolfgang Leo. A produção da sociedade pela indústria cultural. Olhar vol2, n.03, p. 84-107. São Carlos: UFSCar, 2000.

MARIUZZO, P.. Woodstock: 40 anos do festival que marcou a música e as gerações. Ciência e Cultura (online) vol. 61, n. 04, p. 60-61 São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v61n4/21.pdf>>. Acesso em 11 Nov. 2014.

MARTINS, A. C. R. Woodstock: De improvisado a marco cultural do século XX. I Congresso Internacional de estudos do rock, 2013, Cascavel. 2013.

RIVELLO, E.. O rock e o sertanejo: antinomias da indústria cultural na conformação das preferências musicais de jovens de classe média urbana. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2007.

TROTTA, F.. Música e mercado: a força das classificações. Contemporânea, Vol. 3. Nº 2. p 181 – 196. Julho/Dezembro 2005.

TORO, J.B.; WERNECK, N. M. Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZAPPA, R.; SOTO, E.. 1968: Eles Só Queriam Mudar o Mundo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.